

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

LIA SCHULZ

**A ESCOLA NA REDE:
um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso**

Porto Alegre
2015

LIA SCHULZ

**A ESCOLA NA REDE:
um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Luciene Juliano Simões

Área: Estudos da Linguagem
Especialidade: Linguística Aplicada

PORTO ALEGRE
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Schulz, Lia
A Escola na Rede: um estudo sobre diários de
classe e gêneros do discurso / Lia Schulz. -- 2015.
208 f.

Orientador: Luciene Juliano Simões.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Gêneros do discurso. 2. Bakhtin. 3. Diários de
Classe. 4. Escola. 5. Internet. I. Simões, Luciene
Juliano, orient. II. Título.

LIA SCHULZ

**A ESCOLA NA REDE:
um estudo sobre diários de classe e gêneros do discurso**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em 24 de abril de 2015.

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões - Orientadora

Profa. Dra. Raquel da Cunha Recuero – UCPEL

Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen - UFRGS

Dedico esta tese a todas as educadoras e os educadores das escolas públicas brasileiras que saem todos os dias de casa para insistir em tentar fazer do mundo um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às inúmeras pessoas e instituições que contribuíram para que esta tese fosse pensada, escrita e terminada. Muito obrigada:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que considero minha segunda casa, e ao Programa de Pós-Graduação em Letras por todas as oportunidades;

À minha orientadora, professora Luciene Simões, pela ajuda infinita e por tudo que aprendi com ela, especialmente com seu olhar apurado sobre a linguagem e sobre a escola;

Aos meus professores e amigos, Pedro de Moraes Garcez e Margarete Schlatter, por todos os aprendizados sobre uso da linguagem e sua relação com a vida (na escola e fora dela);

Às professoras com quem não tive o prazer de ter aula, mas que me ensinaram por meio de suas obras, livros e artigos, Roxane Rojo, Rosângela Rodrigues, Ana Elisa Ribeiro;

Às professoras Simone Sarmento, Liliana Passerino, Raquel Recuero, Rosa Fischer e Juliana Schoffen, pelas grandes contribuições e questionamentos nas bancas de qualificação e de defesa final da tese;

Aos colegas de pesquisa e de universidade, amigas e amigos do coração, Gabriela Bulla, Paola Salimen, Andrea Mangabeira, Melissa Kuhn, Laura Baumvol, Raquel Leão, Juliana Battisti, Maristela Juchum, William Kirsch e José Peixoto, por todas as conversas, trocas e desabafos, aprendizagens coletivas e colaborativas, amor e carinho; e às minhas colegas de congresso com quem tanto aprendi nas conversas e na rede, Luanda Sito e Eliane Azzari;

Às minhas colegas do grupo de pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia), em especial à Ingrid Frank, pela leitura carinhosa e revisão cuidadosa da versão final;

À minha amiga querida, Aline Vanin, pela força, alegria, companheirismo e delicadeza em todas as horas;

Aos amigos que são família, por todas as horas, Renato Fonseca, Cristina Santos e Henrique;

Às coordenadoras do Curso de Letras do UNILASALLE, Maria Alejandra Pasca e Lúcia Rosa, pela força e compreensão durante o doutorado;

Aos meus alunos e alunas, de todas as épocas, do Santa Rosa ao curso de Letras do UNILASALLE, pela compreensão e por me fazerem ser a professora pesquisadora inquieta que sou hoje;

À minha família amada, Germano Schulz, Lúcia Schulz, Maria Luisa Schulz, Kleber Riggon, Julia Schulz Riggon, Anelise Schulz, Yuri Schulz Graeff, César Schirmer dos Santos e Ângela Rauch, Norma Silveira dos Santos e Orlei dos Santos, por me ajudarem a ver o mundo de modo surpreendente e a apreciar até o que não consigo entender;

Ao meu grupo de pesquisa particular e mais do que especial, Alba Recalde e Maurício Santos;

E ao meu amor, Maurício Santos, por caminhar ao meu lado em todos os momentos, ser meu porto seguro e clarear toda a minha vida apenas com o olhar.

O senhor não leu? Deu no jornal e eu guardei, de cabeça, é claro, posso repetir de cabeça, mas também tenho aqui, anotado, onde foi que eu pus? Ah! Aqui está, copiei: 'A descoberta confirma a visão grandiosa de um universo descrito por leis simples, elegantes e simétricas, mas no qual tudo o que é interessante, como nós, resulta de falhas e rupturas nessa simetria'.

(CARVALHO, 2014, p. 17)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar os diários de classe encontrados em uma rede social na internet como gêneros do discurso. A partir da perspectiva e do entendimento do Círculo de Bakhtin acerca do conceito de gênero, busca-se analisar os diários de classe como formas relativamente estáveis em esferas de atividades humanas, enfatizando seu caráter dinâmico, plástico e móvel. O percurso metodológico realizado na pesquisa envolveu o uso de diferentes metodologias qualitativas na geração de dados. Um trabalho inicialmente etnográfico foi seguido de uma netnografia e análise documental na construção de um *corpus* de dados acerca dos diários de classe. A análise do gênero foi feita a partir do método sociológico proposto por Bakhtin/Voloshinov (2010) para o estudo da língua. Os dados foram gerados em 2013 e 2014, no entanto, abarcam uma análise, via pesquisa documental, das atividades durante o período de 2012 a 2014 de diários selecionados e escolhidos como foco da pesquisa. *O Diário de Classe – a verdade*, de Isadora Faber, é central no exame dos diários por ser o primeiro no Brasil e ter o maior número de seguidores em função da repercussão nacional e internacional que alcançou. *O Diário de Classe – a verdade* é comparado a outros diários ligados à escola onde iniciamos a pesquisa para apontar a diversidade do gênero. Já a busca de suas regularidades é feita pela análise das dimensões sociais e verbais do gênero levando em conta a ordem proposta pelo método sociológico bakhtiniano, que parte das condições sócio-históricas mais alargadas, para a situação mais imediata de interação, e, por fim, para a análise dos elementos linguísticos constitutivos do gênero. Os diários de classe são analisados nesta tese como gêneros discursivos cujo propósito é centrado em fazer denúncia de uma situação ou de um problema escolar. Esse modo sócio-histórico de denúncia é caracterizado pela publicação de textos escritos aliados a imagens com fins de exposição do problema denunciado, culpabilização dos responsáveis pelo problema e exigência de uma resolução. O propósito da denúncia perpassa os elementos constitutivos do gênero, ficando evidente nas temáticas, no modo composicional e no estilo. A análise também revelou uma diferença entre as posições de enunciador marcadas no gênero, assim como a multiplicidade de vozes sociais presentes. Esses últimos aspectos, aliados à análise do horizonte temático e temporal dos diários, contribuíram para a identificação de um possível acabamento do gênero, que, a partir de 2013, passa a ficar menos frequente em termos de postagens, assim como passa a divulgar mudanças e redirecionamentos das pautas e denúncias apresentadas. Concluímos, assim, que os diários de classe compõem um gênero híbrido, multissemiótico, plástico e volátil que logo que se estabiliza em uma forma brevemente estável, já se modifica novamente. Os diários, mesmo que por um breve período de tempo, são responsáveis por uma narrativa do cotidiano escolar na rede, onde a escola passa também a habitar, ao mesmo tempo em que é controlada e vigiada pelo universo mediatizado das redes.

Palavras-chave: **Gêneros do Discurso. Diário de Classe. Escola. Internet.**

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing classroom journals found on a social network on the Internet, as discourse genres. From Bakhtin's circle perspective and understanding on discourse genres, it is attempted to analyze the classroom journals as relatively stable forms in human activity spheres, emphasizing its dynamic, plastic and movable character. The methodological path used in the research involved the use of diverse qualitative methodologies in data generation. A work that was initially ethnographic was followed by a netnography and a documental analysis in the construction of a data corpus constituted by classroom journals. The genre analysis is made based on a sociological method proposed by Bakhtin/Voloshinov (2010) for studying languages. The data have been generated in 2013 and 2014, however, they include an analysis, made through documental research, of activities, in the period of 2012 to 2014, contained in journals selected and chosen as the research focus. Isadora Faber's *O Diário de Classe – a verdade* is central in the journals exam, once it is the first one in Brazil and it has the largest followers number, due to the national and international repercussion that it has achieved. *O Diário de Classe – a verdade* is compared to other journals related to the school site where we have initiated the research, in order to assert the genre diversity. The pursuit for the genre regularities is performed through the analysis of the genre's social and verbal dimensions, considering the order proposed by the bakhtinian sociological method, which comes from broader social-historic conditions, towards the more immediate interaction situation, and, then, to the analysis of linguistic elements that constitute the genre. The classroom genres are analyzed, in this thesis, as discourse genres, which purpose is centered on reporting a school issue or problem. This socio-historic report method is characterized by publishing written texts allied to images with purposes of exposing the reported problem, blaming the people responsible for the problem and demanding a solution for it. The report purpose goes across the genre constitutive elements, being evident in their theme, compositional structure and style. The analysis has also revealed a difference among the enunciator positions marked in the genre, as well as the multiplicity of social voices present in it. These last aspects, together with the analysis of the journals thematic and temporal horizons, have contributed for visualizing a possible hilt for the genre, which, from 2013 on, starts to be less frequent in terms of posting, as well as presenting changes and redirections in their agendas and reports presented. We have concluded, therefore, that the classroom journals compose a hybrid, multisemiotic, plastic and volatile genre that as soon as it stabilizes itself in a stable form, is already being modified again. The journals, even for a brief time period, are responsible for an everyday narrative of schools in the network, where the school also starts to live, at the same time that it is controlled and watched by the networks mediatized universe.

Keywords: **Discourse Genre. Diários de Classe. School. Internet.**

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Tabela de procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto (MOTTA-ROTH, 2011, p. 166)	94
Figura 2 - Informações da página no tópico "sobre"	108
Figura 3 - Diário de Classe - a verdade - Postagem 15	108
Figura 4 - Diário de Classe - a verdade - Postagem 173	110
Figura 5 - Diário de Classe - a verdade - postagem 21	112
Figura 6 - Diário de Classe - a verdade - postagem 54	113
Figura 7 - Diário de Classe - a verdade - postagem 35	114
Figura 8 - Diário de Classe Cotia SP - postagem de resultados do diário	117
Figura 9 - Postagem de Martha Payne no <i>blog</i> Never Seconds	119
Figura 10 - Postagem sobre a comida no Diário de Classe - a verdade	119
Figura 11 - Postagem sobre a comida no Diário de Classe de Cotia SP	120
Figura 12 - Diário de Classe - a verdade - postagem 8	127
Figura 13 - Diário de Classe - a verdade - postagem 29	128
Figura 14 - Diário de Classe - a verdade - postagem 39	132
Figura 15 - Diário de Classe - a verdade - postagem 05/2013	134
Figura 16 - Diário de Classe - a verdade - postagem 127/2013	135
Figura 17 - Diário de Classe - a verdade - postagem 20/2014	136
Figura 18 - Diário de Classe - a verdade - postagem 21/2014	137
Figura 19 - Diário de Classe - a verdade - postagem 153/2013	139
Figura 20 - Diário de Classe - a verdade - postagem 2	141
Figura 21 - Diário de Classe - a verdade - postagem 174	142
Figura 22 - Nuvem de palavras elaborada a partir dos textos escritos das postagens do Diário de Classe - a verdade, de 2012 a 2014	144
Figura 23 - Nuvem de palavra elaborada a partir dos textos escritos das postagens da <i>fanpage</i> IE tem que mudar, de 2012 a 2014	145
Figura 24 - IE tem que mudar - postagem 56/2013	146
Figura 25 - Informações Diário de Classe UFMG no tópico "Sobre"	148
Figura 26 - Postagem Diário de Classe UFMG	148
Figura 27 - Diário de Classe UFMG - propósito da página	149
Figura 28 - Postagem de denúncia IE tem que mudar	149
Figura 29 - Sistematização do modo composicional de uma postagem de Diário de Classe elaborada por Prates e Battisti (2013)	152
Figura 30 - Linha do tempo dos diários de classe	153
Figura 31 - Diário de Classe - a verdade - postagem 103/2013	158
Figura 32 - Diário de Classe - a verdade - postagem 100/2013	158
Figura 33 - IE tem que mudar - postagem 32/2013	160
Figura 34 - IE tem que mudar - postagem 36/2013	161
Figura 35 - IE tem que mudar - postagem 15	163
Figura 36 - Diário de Classe - a verdade - postagem 06/2014	165
Figura 37 - IE tem que mudar - Postagem 66/2013 (compartilhamento)	167
Tabela 1 - Sistematização da geração de dados da pesquisa	92
Tabela 2 - Quantidade de matérias jornalísticas* e fontes no Diário de Classe - a verdade	116

Tabela 3 - Número de postagens do Diário de Classe - a verdade por ano (2012-2014)	129
Tabela 4 - Temáticas mais recorrentes do Diário de Classe - a verdade (2012-2014)	129
Tabela 5 - Postagens mais populares do Diário de Classe - a verdade (2012-2014).....	138

LISTA DE ABREVIACÕES

IE – Instituto de Educação

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

LDP – Livro Didático de Português

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLN – Programa Nacional do Livro Didático

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, ESCRITA E INTERNET	15
2 OLHARES HISTÓRICOS SOBRE A ESCOLA E A REDE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	25
2.1 SURGIMENTO E CRISE DA ESCOLA E ASCENSÃO DA REDE.....	26
2.2 AS BRECHAS ENTRE A ESCOLA E O MUNDO TECNOLÓGICO E DIGITAL CONTEMPORÂNEO	34
2.3 ESCRITA E INTERNET: PESQUISAS E APROPRIAÇÕES DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES DAS CULTURAS JUVENIS	41
2.4 REDES SOCIAIS: PROTAGONISMO, PARTICIPAÇÃO E CONTROLE.....	46
3 A VISÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM: ENUNCIADOS E GÊNEROS DO DISCURSO	52
3.1 A LINGUAGEM NO ENTENDIMENTO DO CÍRCULO: ATIVIDADE E ENUNCIADOS CONCRETOS.....	53
3.2 DIALOGISMO, RELAÇÕES DIALÓGICAS E RESPONSABILIDADE.....	58
3.3 AS VOZES NO DISCURSO: HETEROGLOSSIA E POSIÇÃO DO ENUNCIADOR	61
3.4 GÊNEROS DO DISCURSO.....	64
3.4.1 Gêneros discursivos e gêneros textuais	70
3.4.2 Gêneros escolares e gêneros escolarizados	74
3.4.3 Gêneros digitais, multimodais, multissemióticos.....	80
4 DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA: MÉTODOS, LUGARES E REDES.....	84
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM UMA LINGÜÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR.....	85
4.2 A GERAÇÃO DOS DADOS: DA ETNOGRAFIA À ANÁLISE DE GÊNEROS	88
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: O MÉTODO SOCIOLÓGICO	93
4.4 DOS LUGARES DA PESQUISA: COMUNIDADES, REDES SOCIAIS E <i>FANPAGES</i>	97
4.4.1 <i>Diário de Classe – a verdade</i>	98
4.4.2 <i>IE tem que mudar e fanpages relacionadas</i>	101
5 A ESCOLA NA REDE: O DIÁRIO DE CLASSE ENQUANTO GÊNERO DO DISCURSO	104
5.1 A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO NAS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS MAIS ALARGADAS	106
5.2 A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO NA SITUAÇÃO MAIS IMEDIATA DE INTERAÇÃO	123
5.3 A DIMENSÃO DA LINGUAGEM DO GÊNERO.....	140
5.4 O GÊNERO DIÁRIO DE CLASSE	147

6 DIÁRIOS DE CLASSE: POSIÇÃO DO ENUNCIADOR E VOZES SOCIAIS	156
6.1 POSIÇÕES DE ENUNCIADOR EM DIÁRIOS DE CLASSE.....	157
6.2 AS VOZES PRESENTES NO DISCURSO	164
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA NARRADA NA REDE.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
APÊNDICES	192
APÊNDICE I	193
APÊNDICE II	194
APÊNDICE III	195
APÊNDICE IV	200
APÊNDICE V	204

1 INTRODUÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, ESCRITA E INTERNET

ISADORA

Logo depois do sinal tocar para o intervalo, Isadora vai até o “bebedor” de água. Há dias ele não funciona direito, assim como muitas outras coisas na sua escola. Os banheiros, a pintura, o portão, tudo lhe parece meio que abandonado, velho, quebrado. Ela tinha lido algo na internet sobre uma menina inglesa – Martha Payne, sim, esse era o nome dela – que, revoltada com a merenda escolar, havia criado um *blog* para narrar seu cotidiano e fazer uma espécie de denúncia sobre a alimentação nas escolas britânicas. O ano era 2012. A história de Martha repercutiu no mundo inteiro. Por que não fazer o mesmo? Isadora decide criar uma *fanpage* no *Facebook* para contar o que acontece no dia a dia da sua escola. O que realmente acontece, pensa ela. A verdade. Mal sabia ela que, como diz o dito popular, a verdade incomoda. A muitos. A fama viria, mas a muito custo.

MANUELA, RAFAELA E DIOGO

Inspirados em uma página do *Facebook* da qual ouviram falar no jornal, Manuela, Rafaela e Diogo decidem fazer o mesmo por sua escola: denunciar o abandono da instituição para ver se algo acontece ou alguém mais se importa. Criam juntos então uma *fanpage* na rede social com o nome da escola seguido do enunciado “tem que mudar”. Passam dias fotografando e postando cenas da escola decadente, que um dia já fez a história da educação do estado em que vivem. O prédio clássico, antes símbolo de grandeza, hoje sofre precário, abandonado. Menos por eles. Com o tempo, ganham adeptos. Ex-alunos, colegas, professores e funcionários comentam as postagens. Aproveitando o momento de greve dos professores do estado em 2013, os estudantes anunciam a chegada de novos parceiros para manter a página e começam a registrar o movimento estudantil em passeatas e atos em favor da educação. Palavras de ordem e imagens são postadas quase diariamente, convocando os estudantes a se unirem na luta pela qualidade da educação pública. Manuela, Rafaela e Diogo agora são apenas mais alguns representados na voz que “grita” palavras de ordem na página criada por eles: Arriba los que luchan!

As situações acima não aconteceram exatamente assim. Mas poderiam. Os casos são inspirados e baseados em dados de pesquisa netnográfica e documental realizada para esta tese. A decisão por iniciar a introdução pela exposição de tais situações teve como objetivo a apresentação do tema que será abordado na tese, uma espécie de visualização das situações

e cenários levaram jovens a escrever sobre a escola na rede. Parece-me não haver mais forma de se falar em escola sem se falar em internet¹, esta outra plataforma em que a vida acontece incessantemente. O que antes ficava entre os muros da instituição escolar foi de algum modo afetado pela rede. Não apenas as relações com o saber alteraram-se profundamente, como todo o modo de vida contemporâneo, que agora é narrado *online*. As relações sociais, amorosas, identitárias, culturais e políticas passaram a ser cada vez mais foco de atenção na rede por conta das profundas alterações no modo de vida contemporâneo. Tais transformações envolvem a modificação nas relações com os saberes, o borramento das fronteiras entre as esferas públicas e privadas e a emergência de outros entendimentos sobre autoria. E não poderia ser diferente com a escola, com o que fazemos e sabemos sobre ela e como escrevemos, como a narramos, agora em rede.

Já há algum tempo a escola tem tido seu funcionamento investigado, escrutinado e debatido por diversos pesquisadores². O seu cotidiano foi retratado historicamente não apenas no mundo acadêmico, mas na Literatura, no Cinema e nas Artes³. Nos últimos anos, os filmes sobre a escola se multiplicam e ganham destaque, como o francês “Entre os Muros da Escola” (*Entre les murs*, Laurent Cantet, 2008), que venceu a Palma de Ouro no Festival de Cannes, em 2008. No entanto, o uso de tecnologias e mídias digitais trouxeram algumas mudanças em tal exposição do cotidiano escolar, justamente em função da disseminação da internet e dos dispositivos móveis, possibilitando que cada vez mais diferentes pessoas

¹ Adotaremos aqui a grafia do termo em minúscula, embora ainda haja flutuação ortográfica neste caso, além de uma possível diferença entre um meio de comunicação e um nome próprio ou sigla. Ver a postagem de Raquel Recuero sobre este tema em: http://www.raquelrecuero.com/arquivos/internet_ou_internet.html.

Ainda sobre a questão ortográfica e a grafia das palavras, uma observação: nesta tese, o emprego de palavras ligadas ao universo das TICs e da internet será constante. Assim, nosso tema implica decisões de grafia, uma vez que a literatura não tem consenso quanto a questões de norma ortográfica: por vezes, os autores empregam itálico ao utilizar palavras do inglês, por vezes, não o fazem; além disso, há propostas de aportuguesamento das mesmas ou mesmo traduções; por exemplo, "blogue" no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras. Nossos "bons instrumentos normativos" (como diria Faraco, 2008) adotam a prática de dicionarizar as palavras de uso consagrado, grafando-as em inglês, com itálico, como é o caso do *Dicionário Houaiss*; por exemplo, *blog*, *link*. Contudo, a dinamicidade do campo faz com que sempre haja palavras de emprego frequente ainda ausentes do dicionário ou do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, a exemplo de palavra chave nesta tese, *fanpage*. Frente a essa situação e ao risco de ver o texto pontilhado de palavras em itálico, optei por italicizar todas as palavras, deixando-as grafadas em inglês.

² Ver, por exemplo, Costa (2003).

³ Na Literatura Brasileira tem-se inúmeros exemplos de autores e obras que trataram da escola de algum modo, desde Machado de Assis com “Um conto de escola” e Raul Pompéia, com o “Ateneu”, até as crônicas contemporâneas de Luís Fernando Veríssimo, publicadas nas “Comédias para se ler na escola”.

possam contar a história da escola, produzindo narrativas e imagens do seu dia a dia a partir de múltiplos pontos de vista.

Há poucos anos iniciaram-se as discussões sobre a entrada das tecnologias na escola⁴, que talvez hoje já estejam de fato ultrapassadas, pois as mais diversas tecnologias, de alguma forma, já estão lá. A escola está na rede e a rede, na escola, ainda que os dois espaços concorram em vários aspectos. O que se faz e o que se pode fazer, aprender, escrever, ensinar, em cada um desses universos, é muito diferente. Mas a rede provoca a escola: ao decidirem retratá-la no universo acelerado da informação e da comunicação, no universo fluido das imagens, os jovens alunos criadores de páginas como o *Diário de Classe – a verdade* deixam evidente o desencaixe da instituição com a contemporaneidade.

O objetivo desta tese é analisar os diários de classe – páginas em redes sociais que registram o cotidiano escolar, normalmente feitas por alunos – como gêneros do discurso a fim de investigar como a escola é narrada em uma rede social, quem a narra, com que propósitos narra e como narra. O trabalho envolve o entendimento das relações entre a instituição escola e a internet, especialmente o fato de a escola passar a ser retratada na rede por parte de alguns de seus membros, que não seriam aqueles reconhecidamente responsáveis por documentos oficiais de registro. Para tanto, os autores dos diários de classe valem-se de modos de denúncia para tratar da realidade da escola pública brasileira, reconhecidos por nós como algo próximo ao texto jornalístico, em que o registro do cotidiano se transforma em uma tarefa quase heroica de revelar a assim referida *verdade*.

O recorte do fenômeno a ser estudado sofreu modificações durante o percurso da pesquisa. Inicialmente, o objetivo era estudar a escrita dos jovens na escola e na rede⁵. A ideia inicial desta pesquisa surgiu há alguns anos, quando ministrei a disciplina de Leitura e Produção Textual como professora no Ensino Superior. Constatei, em minha prática, que os alunos que escreviam textos muito bons em termos de autoria, desenvolvimento de um tema, construção de argumentação e até mesmo em termos de aspectos formais, escreviam também na internet. A maioria deles, lá na primeira década dos anos dois mil, fazia isso por

⁴ Ver a análise de Oliveira (2001) sobre tal inserção tecnológica na história da educação brasileira.

⁵ Utilizo o termo internet aqui como sinônimo de rede para defini-la como a rede mundial de computadores. O conceito de rede e rede social serão abordados na seção final do capítulo 2.

meio de *blogs*. O que aprenderam na escola sobre textos e escrita parecia muito longe da prática de escrita exercida por eles na rede.

O assunto me intrigou. Será que a internet ajuda a escrever? As pessoas escrevem mais e melhor por causa da internet?⁶ Comecei então a pesquisar o tema. Nas primeiras conversas informais que tive com colegas, descobri que muitos professores não compartilhavam do meu desejo de investigar mais a fundo a relação entre escrita e internet. Pelo contrário, pareciam certos de que ela prejudicava a escrita. E o perigo, que podia, nos termos da metáfora disseminada, contaminar os textos escolares, já tinha até nome na época: internetês⁷.

Realizei algumas pesquisas como professora-pesquisadora (com observação participante nas turmas em que lecionava, realização de entrevistas com alguns alunos e coleta de textos produzidos em aulas e em *blogs*), antes de voltar ao pós-graduação, e passei a apresentar em congressos os resultados que encontrei. Inicialmente, direcionei meu foco para a escrita em *blogs* e sua diferença em relação à escrita proposta pela escola e o modelo dissertativo, que ficava muito distante em termos de interlocução e de sentido no mundo quando comparado aos textos de *blogs* pessoais (SCHULZ, 2008; 2009). Pensei que uma solução possível para resolver essa distância seria aproximar a escola das tecnologias de informação e comunicação já incorporadas na nossa vida cotidiana.

Em 2010, comecei a lecionar língua portuguesa e literatura no Ensino Médio e me voltei para a atividade de pesquisa novamente (novamente realizando pesquisa participante, com observação e geração de dados por meio da realização de entrevistas e coleta de textos), a fim de atacar mais uma vez o problema da distância entre o que se escreve na internet e o que se escreve na escola, agora na raiz. Para minha surpresa, os alunos não queriam a incorporação do uso de tecnologias e mídias⁸ na escola e das escritas e textos que a partir delas se produzem, pois, segundo os estudantes, elas eram da “vida” e não da escola (SCHULZ, 2010).

⁶ Sobre este tema, já havia indícios sobre a importância disso no trabalho de David Crystal comentados em Marcuschi e Xavier (2005).

⁷ Ver a discussão sobre a relação entre a escola e o internetês no livro “Sem Medo do Internetês”, de Tadeu Bisognin (BISOGNIN, 2009), por exemplo.

⁸ Utilizo aqui os termos tecnologias e mídias para fazerem referência ao vasto conjunto de ferramentas e aparatos tecnológicos associado à produção e circulação de informações.

Como professora e pesquisadora, a minha preocupação era com a contribuição da escola para a escrita fora dela. O que os alunos aprendiam sobre escrever? Que textos escreviam na escola? Com que fins escreviam? O que era feito com os textos? Frente a tais questões, três pontos contextuais me pareceram importantes: (1) a separação entre escola e vida (e aqui quero dizer a vida fora dela), (2) o momento de crise da escola/ascensão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e (3) a existência de uma brecha digital. É possível, inclusive, analisar os dois últimos em função do primeiro, já que se pensarmos a escola como uma instituição que está distante do que se faz fora de seus muros, tanto pela desconexão com os temas contemporâneos, como pela obsolescência de seu formato, seria possível afirmar que há uma crise da instituição⁹, uma espécie de desencaixe com o seu tempo, e uma brecha digital entre o que se faz com tecnologia dentro e fora dela. Uma tentativa possível de se sair da crise seria justamente a transposição das TICs para dentro da escola, visando à utilização de inúmeros recursos, ferramentas, redes sociais, dispositivos móveis para tornar a aprendizagem mais atraente¹⁰.

Assim, quando elaborei o projeto de doutorado (SCHULZ, 2012), o objetivo geral da pesquisa era o de mapear e analisar gêneros digitais e os gêneros escolares utilizados em uma comunidade escolar. O problema de pesquisa a ser tratado era a distância entre o que se faz (escreve) na escola e fora dela (na rede), uma possível brecha digital que faz com que a escola enfrente desafios com a emergência da cultura tecnopopular (BUCKINGHAM, 2010) nas salas de aula. Para isso, entrei em contato com uma das maiores escolas públicas estaduais em Porto Alegre para que eu pudesse pesquisar as práticas de escrita na escola e na rede, a partir de um grupo focal de alunos a ser escolhido nos primeiros momentos de campo que seriam observados na escola e em suas redes na internet.

Com a escolha do local e da escola a ser pesquisada, os primeiros contatos foram feitos em 2012. No ano seguinte, o trabalho de campo começou lentamente. Fiz algumas visitas mensais à escola e observei por vários dias os arredores, o pátio e os corredores. Sempre tomando notas. Tirava fotos, ouvia conversas, ficava na parada de ônibus próxima à escola. Com a greve dos professores estaduais em 2013, no entanto, as visitas ao campo cessaram

⁹ Conforme afirmam autores como Paula Sibilía (SIBILIA, 2012) e Alfredo Veiga-Neto (VEIGA-NETO, 2003) e Marisa Costa (COSTA, 2003).

¹⁰ Ver, por exemplo, a pesquisa de mestrado de Cláudia Rodrigues sobre o uso de *blogs* como estratégia motivadora da escrita (RODRIGUES, 2008).

por solicitação da escola. A pesquisa tomou força e corpo na rede e, assim, surgiu uma nova possibilidade de investigação a partir do registro e da observação participante das comunidades *online* em que os membros da comunidade escolar estavam envolvidos: um tipo de pesquisa *online* chamado de Etnografia Virtual (HINE, 2000) ou Netnografia (KOZINETS, 2010; MONTARDO e PASSERINO, 2013).

O caminho da pesquisa netnográfica iniciou com a busca do que havia na rede sobre a escola e encontrei muitos materiais interessantes. Ao procurar *sites*, *blogs* e comunidades relacionadas à instituição escolhida, encontrei no *Facebook* uma série de grupos e de *fanpages*¹¹. Nessas últimas, tinha de fato muita coisa acontecendo, além de muitos jovens escrevendo sobre a escola. Passei então a acompanhar as *fanpages*, especialmente três, anotando, registrando, coletando dados a partir de observações, documentos, textos e vídeos, *links* postados, comentários de cada postagem e entrevistas por mensagens privadas no *Facebook* com os autores das páginas.

A partir da observação e das primeiras análises dos dados netnográficos, os rumos da pesquisa modificaram-se e um outro fenômeno se tornou relevante, a ponto de se transformar no objeto a ser analisado e investigado na tese: a escola retratada na rede. As *fanpages* pesquisadas relacionadas à comunidade escolar pesquisada revelavam bastante similaridade com o *Diário de Classe, a verdade*, criado por Isadora Faber em 2012. Pelo menos duas páginas relacionadas ao meu campo tinham muito em comum com a página de Isadora em suas primeiras postagens, pois procuravam mostrar a situação em que a escola se encontrava por meio da denúncia de problemas, especialmente da estrutura física da escola. Mas também revelavam algumas diferenças, como, por exemplo, autoria anônima e coletiva, relacionada a um grupo de pessoas, envolvendo alunos, professores e até funcionários. O traço em comum parecia ser mesmo o modo específico de fazer denúncia, apontando problemas do cotidiano escolar por meio de textos e imagens produzidos por alunos que almejavam mudanças educacionais.

¹¹ As páginas de fãs dentro do *Facebook* – ou *fanpages* – são espaços em que empresas, artistas e celebridades postam informações, matérias e comentários de seus interesses. As páginas podem ser criadas por qualquer usuário da rede e diferenciam-se das páginas de perfil pessoal em termos de recebimento e visualização das postagens, que é feito por meio de curtidas na *fanpage*.

Dessa forma, a questão de pesquisa a ser investigada passou a ser como tais espaços criados em redes sociais narravam a escola. Se, para alguns alunos, como observei nas minhas pesquisas anteriores (SCHULZ, 2010), a escola não deveria invadir a rede para controlar e avaliar suas vidas, o que acontecia quando esses últimos passavam a controlar e avaliar a instituição escolar? E como o faziam? Que textos, imagens, formas de interlocução e autoria estariam envolvidas? Que modos de dizer sócio-históricos constituiriam a grande parte desses textos?

Nas primeiras análises já foi possível perceber certas regularidades do modo de dizer que sustentava essa narrativa da vida escolar: a denúncia e a revelação de uma verdade que estaria escondida entre os muros da escola e que agora, com a rede, poderia ser revelada. Os modos de dizer/fazer essa denúncia tornaram-se bastante similares, adquirindo, no nosso ponto de vista, a estabilidade relativa (mesmo que bastante volátil) de um gênero discursivo. O enfoque bakhtiniano permitiu ver além de uma forma estável a ser reproduzida ou até didatizada, mas constituiu um entendimento maior de que atividades humanas estavam envolvidas nos modos sócio-históricos de dizer ali revelados. Assim, a questão central e o tema desta tese passaram a ser os diários de classe como gêneros do discurso que narram a escola contemporânea. As perguntas de pesquisa desta tese foram reformuladas e reelaboradas chegando à seguinte formulação:

1. Como a escola é narrada na *fanpage Diários de Classe, a verdade?*

1.1 Quem narra?

1.2 Com que propósito?

1.3 Quem são os interlocutores?

1.4 Que temas são recorrentes?

2. Como a escola é narrada em outros diários de classe como os investigados inicialmente na pesquisa?

2.1 Quem narra?

2.2 Com que propósito?

2.3 Quem são os interlocutores?

2.4 Que temas são recorrentes?

3. Os diários de classe podem ser entendidos como gêneros do discurso?

3.1 Se sim, que similaridades e estabilidades os diários observados apresentam?

3.2 Como eles podem ser analisados em termos de tema, autoria, interlocução, propósito, produção e circulação?

3.3 Que atividades e esferas de atividades humanas estão envolvidas nos modos de dizer ali registrados?

Assim, o objetivo desta tese é analisar os diários de classe que se proliferaram em redes sociais como gêneros do discurso, tendo como foco o *Diário de Classe – a verdade*, o primeiro diário no cenário brasileiro. Para tanto, utilizamos as etapas do método sociológico proposto por Bakhtin para o estudo da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010), que propõe para esse estudo um caminho que parte das relações sociais e do contexto histórico mais amplo para as situações mais imediatas de interação e, por fim, para o exame dos aspectos linguísticos. Tal ordem metodológica já se mostrou bastante produtiva em trabalhos que analisem gêneros do discurso não apenas como formas relativamente estáveis, mas como modos sócio-históricos de atividades humanas em diferentes esferas, como Rodrigues (2001), Silva (2009) e Bunzen e Rojo (2005).

Os dados analisados foram gerados por meio de pesquisa netnográfica e documental sobre diários de classe encontrados no *Facebook*, especialmente do *Diário de Classe – a verdade*, de Isadora Faber, cujo livro que narra a história do diário (FABER, 2014) também foi fundamental na contextualização e acesso aos textos produzidos por Isadora. A análise mais detida das postagens do diário de Isadora e das *fanpages* relacionadas à escola estadual pesquisada aqui foi organizada a partir de tabelas em que as postagens foram numeradas e registradas em colunas conforme as datas, com o registro das temáticas e observações, tipos de textos (textos, vídeos, fotos ou *links*), textos das postagens, número de curtidas, comentários e compartilhamentos. Foram analisadas todas as postagens do *Diário de Classe – a verdade* do ano de 2012 ao ano de 2014 (ao todo, 502 postagens) e da *fanpage I.E tem que mudar*, também do ano de 2012 ao ano de 2014 (144). Para tanto, foi elaborado um banco de dados com todas as postagens em forma de tabela. Uma amostra desta sistematização pode ser observada nos Apêndices I e II. A visualização das postagens nas tabelas foi fundamental para examinarmos as regularidades e as diferenças entre páginas focadas. Assim,

a análise de gênero proposta nesta tese parte do olhar interpretativo e situado para investigar os textos postados enquanto enunciados de um gênero discursivo bastante recente, híbrido e em constante transformação. Para tanto, o olhar sócio-histórico e dialógico que as concepções bakhtinianas de linguagem, de enunciado e de gênero fornecem foi fundamental para que se mantivesse o diálogo constante com os dados na sua interpretação, a fim de dar conta, mesmo que parcialmente, do dinamismo do gênero.

Esta tese é feita de uma série de elementos híbridos, algumas misturas conceituais e encontros inusitados. E talvez hoje, para dar conta de fenômenos multimidiáticos ou hipermediáticos, como afirma Rojo (2012), seja necessário justamente procurar o hibridismo necessário, mas que não se perca o cuidado com o uso de diferentes bases epistemológicas. Assim, nesta pesquisa, além da perspectiva bakhtiniana, outros autores foram fundamentais para o entendimento do fenômeno, de tal modo que o estudo realizado aqui encontra a sua fundamentação teórica em duas grandes áreas: Linguística Aplicada e Mídia-Educação. Para contextualizar os estudos sobre escola e internet, apoia-se em estudos foucaultianos, tendo como autores centrais Paula Sibilia, Alfredo Veiga-Neto e Rosa Fischer, e nos estudos da área da Mídia-Educação, realizados por David Buckingham. Ao abordar linguagem e gêneros do discurso, a perspectiva adotada é a bakhtiniana. Desse modo, a análise dos dados envolve um olhar discursivo que procura justamente se manter fiel à concepção bakhtiniana de gênero, diferenciando-se de concepções textuais, por exemplo, em que a forma linguística é de algum modo mais privilegiada do que as relações entre atividades humanas e situações de produção do gênero, das históricas às mais imediatas.

Uma ressalva ainda merece ser feita quanto ao cruzamento de perspectivas de dois autores filósofos mencionados aqui: Foucault e Bakhtin. Ambos trabalham os conceitos de discurso, enunciado e enunciação de modos muito diferentes¹², assim como com o conceito de autoria, não compartilhando as mesmas bases e direcionamentos epistemológicos. Entretanto, o que será explorado neste trabalho será o diálogo entre eles. Os conceitos serão trabalhados como instrumentos que vêm de epistemes diferentes, lugares diferentes, preocupações distintas, mas fundamentais para se entender e estudar escola e rede na sua contextualização histórica. Assim, tal interlocução pode produzir uma nova interpretação e

¹² Para aprofundar o estudo dos conceitos foucaultianos e analisar a diferença entre o arcabouço teórico da obra de Foucault e abordagens discursivas ligadas à Análise do Discurso, ver Fischer (2001).

um novo olhar sobre o surgimento da escola, a crise que enfrenta e a ascensão da rede. O hibridismo proposto aqui entre Foucault e Bakhtin também se justifica pela relação entre a escola e a rede justamente ser muito complexa, tendo em vista que vivemos um momento de desterritorialização da instituição escola. No diálogo conceitual, os autores podem, assim, se complementar de uma forma dissonante e inaudita. Embora não inédita¹³.

Nos capítulos que seguem, apresento a revisão de literatura sobre o tema escolhido, com a contextualização da relação entre escola e rede no capítulo 2; o referencial teórico, com a apresentação das concepções de linguagem e gênero, entre outros conceitos importantes da perspectiva do Círculo de Bakhtin, no capítulo 3; a metodologia adotada e a contextualização dos dados de pesquisa, no capítulo 4; e a análise dos dados nos capítulos 5 e 6. Enquanto no capítulo 5, a análise privilegia as similaridades entre os diários, sustentando que se trata de um gênero discursivo, com o exame das etapas do método sociológico para o estudo do gênero, no capítulo 6, procura-se enfatizar as diferentes posições de enunciadores que tal gênero assegura, examinando as diferentes vozes e discursos ali presentes, que aponta assim para o dinamismo do gênero.

Por fim, retorno às duas narrativas que abriram esta introdução para sinalizar algumas questões que serão desenvolvidas nesta tese. As escolas contemporâneas têm o desafio cada vez maior de lidar com o que acontece dentro e fora de seus muros: uma nova plataforma de vida em que saberes, textos, comentários e imagens circulam aceleradamente. As redes não precisam da materialidade das salas, mas, de alguma forma, trazem à tona desejos de escolas melhores, que tenham, entre outras coisas, paredes melhores e reformadas. Os diários de classe, que se multiplicaram no Brasil inteiro após o fenômeno de Isadora Faber, narram a escola para reconfigurá-la na modernidade tardia, denunciando a sua situação frágil, a partir de denúncias midiáticas que atravessam o que se sabe sobre escola hoje, como trato no capítulo a seguir.

¹³ Um exemplo de trabalho que une conceitos bakhtinianos e foucaultianos pode ser encontrado no livro "Portos de Passagem", de João Wanderley Geraldi (GERALDI, 1997), em que o autor sustenta os conceitos de ação e trabalho com e sobre a linguagem a partir de uma concepção bakhtiniana – em que a interlocução ocupa o espaço central –, mas dialoga com as ideias de procedimentos e mecanismos de controle dos discursos a partir da obra de Foucault.

2 OLHARES HISTÓRICOS SOBRE A ESCOLA E A REDE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber.
(LÉVY, 1999, p. 172)

Este capítulo tem como objetivo fazer uma revisão de literatura de trabalhos e obras que enfocaram o tema da relação entre escola e rede. Procuo visitar autores que tratam da história da escola, do seu surgimento ao seu apogeu, discutindo a função histórica que a instituição assumiu na formação dos sujeitos modernos. Em seguida, trato do surgimento da rede como um fator, entre outros, que promoveu modificações nos modos de ser e estar no mundo, assim como nos modos de produção e circulação de saberes, acirrando uma situação que pode ser considerada de crise para a escola. Para tratar dos encontros e desencontros (ou brechas) entre a escola e a rede hoje, faço referência, por fim, a uma série de trabalhos das áreas da Mídia-Educação e da Linguística Aplicada que investigam a relação entre as práticas escolares e os usos de tecnologias dentro e fora da escola. Para fazer a contextualização histórica inicial, privilegio autores com uma visão genealógica da instituição escolar e autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e pesquisadores que fundamentam seus trabalhos nesses filósofos.

Este trabalho também parte de uma visão sócio-histórica de linguagem e de uma relação intrínseca entre história e uso da linguagem. Como se aprende com Bakhtin, a história é construída e reconstruída de maneira única a cada momento por meio de enunciados concretos. Para compreender a linguagem em movimento, é necessário também vê-la no tempo e espaço, nas suas relações dialógicas com enunciados anteriores, já que o enunciado é único e irrepetível mas, ao mesmo tempo, um elo na cadeia histórica da comunicação discursiva. Ou seja, pensar nos enunciados sobre escola hoje é também pensar nos enunciados já ditos sobre escola, na sua complexa história de relações entre forças e valores a que os enunciados de hoje respondem.

Assim, contar a história da escola, sua ascensão, sua crise e o surgimento da rede está a serviço de contextualizar o espaço e o tempo em que os discursos sobre a escola se construíram e se reconstróem, no momento atual. Nessa contextualização, no entanto, são utilizadas algumas generalizações para tratar de grandes transformações históricas; porém, é preciso lembrar que, a cada momento, as singularidades não desaparecem, assim como as multiplicidades. Dessa forma, quando abordamos a instituição escola, estamos generalizando a partir de acontecimentos históricos que marcam a escola ocidental, assim como as práticas escolares e as tecnologias a ela associadas (incluindo o surgimento da internet), também abordadas inicialmente de modo geral. Isso não significa que perderemos de vista as singularidades e os enunciados concretos, que serão alvos da nossa análise nos capítulos 5 e 6. Grandes movimentos históricos coexistem com múltiplos e heterogêneos espaços; assim, lembramos que quando se analisa o dado concreto, ele é sempre situado, e não geral. As generalizações feitas aqui estão a serviço da contextualização histórica.

2.1 SURGIMENTO E CRISE DA ESCOLA E ASCENSÃO DA REDE

Uma das maneiras de se entender a escola é vê-la como uma tecnologia de época, mais especificamente, como um projeto da época que chamamos de Modernidade¹⁴. Os estudos foucaultianos têm contribuído muito para tal compreensão. Ao fazerem uma espécie de arqueologia da escola, permitem o entendimento da instituição em sua formação histórica, social e cultural, como um produto humano. O pensamento e a elaboração filosófica de autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze foram fundamentais para esse entendimento

¹⁴ O termo Modernidade abarca uma série de discussões conceituais. Neste trecho, está a serviço de uma localização histórica e espacial. Refere-se ao período histórico ocidental, posterior à Idade Média, a partir do século XV, tendo o seu apogeu no século XVIII, com a Revolução Industrial e o surgimento do Capitalismo. Neste trabalho, adota-se o termo a partir do enquadramento dos estudos foucaultianos. No entanto, é preciso lembrar que diversos autores discutem o conceito de Modernidade e suas implicações, como Bruno Latour (LATOUR, 1994) e Zigmunt Bauman (BAUMAN, 2001), sendo que este último também propõe o termo Modernidade Líquida para designar o tempo em que vivemos. Outros termos concorrentes para tanto são Pós-Modernidade e Modernidade Tardia, que também envolvem diferentes concepções ainda em disputa.

e suas contribuições podem ser encontradas nos trabalhos de Alfredo Veiga-Neto, Paula Sibilia, Mariano Narodowski sobre a instituição escolar.

Se pensarmos que até um momento da história da humanidade, a escola não existia, e que os saberes eram construídos e circulavam socialmente de diferentes formas, podemos entender que a instituição escolar foi inventada para servir a determinados propósitos necessários ao funcionamento da maquinaria social da época. Como um projeto da Modernidade, a escola nasceu de uma necessidade de disciplinar, moralizar e ensinar a civilidade e os saberes civilizatórios, que eram os valores associados às necessidades de construção da sociedade moderna. Nessa perspectiva, o sujeito moderno foi assim moldado nas escolas e nas fábricas, disciplinado, moralizado e letrado.

Para os autores que estudam a gênese da escola dentro dessa perspectiva, como Veiga-Neto (2003), Narodowski (2001) e Sibilia (2012), duas obras são consideradas fundamentais: a *Didactica Magna*, de Iohannis Amos Comenius (COMENIUS, 2001), escrita no século XVII, e *Sobre a Pedagogia*, de Imanuel Kant (KANT, 2002), escrita no século XVIII. Tais textos são reveladores de como a escola foi uma invenção histórica para dar conta do projeto moderno por meio da sistematização e organização dos saberes e a moralização dos sujeitos.

Narodowski (2001) analisa a *Didactica Magna* como fundadora do projeto de escola que conhecemos hoje, com um sistema educacional unificado, com programas, grades e matérias que organizam o currículo de forma gradual e em etapas. Comenius tinha como objetivo criar um método para adequar e incluir a todos, trazendo homogeneidade e unificação no ensino por meio do ideal panosófico: “ensinar tudo a todos”. A chamada simultaneidade sistêmica, que é a organização de conteúdos comuns, mas em diferentes graus para cada etapa, caracterizaria a escola moderna e seu projeto universal e universalizante. O método da *Didactica Magna* garantiria a gradualidade na organização dos saberes e, ao mesmo tempo, a racionalidade necessária para a ordenação disciplinar. Por fim, a *Didactica Magna* de Comenius, além de propor a uniformidade dos saberes, pregava a unificação das línguas. Esse ponto será retomado ainda neste capítulo, na seção sobre ensino de escrita na escola.

Veiga-Neto (2003) e Sibilia (2012) examinam *Sobre a Pedagogia*, de Kant, como o texto fundador da Modernidade, por explicitar os principais ideais civilizatórios do século XVII:

disciplinar, moralizar e transmitir os saberes construídos pela humanidade. A disciplina seria a função primordial da escola para Kant, antes mesmo da transmissão de saberes, como aponta Veiga-Neto, a escola deve “ensinar as crianças a ocuparem melhor o seu tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 106). E, além de disciplinar os corpos, a tarefa de civilizar os selvagens também embasa a pedagogia kantiana. Para Sibilia (2012), a transformação do homem em um animal doméstico proposta por Kant pode ser entendida como uma “rápida síntese da complexa genealogia escolar” (SIBILIA, 2012, p. 41). Tanto o aspecto disciplinador, como civilizatório da escola, ficam evidentes no trecho abaixo:

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 2002, p.2)

As disciplinas, interpretadas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2005, p. 118) foram essenciais ao funcionamento das instituições modernas. Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2005), Foucault analisa como tais instituições – a escola, os manicômios e as prisões – foram responsáveis pela normalização dos indivíduos por meio do disciplinamento e da docilização de seus corpos. O disciplinamento, a punição, o controle e a vigilância funcionaram como eixos que sustentariam o liberalismo industrial e o capitalismo avançado: as fábricas precisavam de trabalhadores disciplinados. Assim, a vigilância e a punição fundamentaram um conjunto de práticas que produziram a sociedade e o sujeito moderno.

As práticas escolares eram parte essencial da engrenagem disciplinar, pois ao enquadrar os sujeitos no funcionamento disciplinar desde cedo, a instituição formava os trabalhadores adequados para o modelo produtivo da época. Foucault (2005) examina e descreve como o poder disciplinar foi instaurado pela escola por meio da distribuição controlada dos corpos no espaço e no tempo, do controle e organização das atividades, com vigilância e punições normalizadoras. Para tanto, os detalhes do funcionamento dos

dispositivos de controle tiveram papel fundamental na ordem disciplinadora escolar e na organização dos sujeitos no espaço, “organizou uma nova economia de tempo na aprendizagem” (FOUCAULT, 2005, p. 126). Ao organizar, classificar e dividir os alunos por grupo, por classes, por filas, tornou-se possível controlar mais facilmente os sujeitos e docilizar os corpos. Além do espaço, o tempo também é controlado e dividido para que a produtividade das atividades aumente. Em sua pesquisa sobre a Escola de *Gobelins* relatada em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2005), é possível perceber como foi construído o sujeito aluno, e não mais aprendiz, por meio da maquinaria escolar: a divisão dos grupos por faixa etária, a distribuição e controle das tarefas, a vigilância sistêmica e hierárquica, as anotações de comportamento, de assiduidade e de cuidado com o aluno. As provas e os exames que formavam uma rede de documentos escritos sobre os alunos também estavam a serviço de disciplinar e criar corpos dóceis para o capitalismo industrial.

Justamente por unir técnicas de vigilância e sanções normalizadoras, os exames são analisados por Foucault como eventos altamente ritualizados. Além disso, o autor faz um detalhamento da relação que o exame articula entre a formação de um saber e um exercício de poder por meio da inversão da visibilidade (já que é o aluno que tem que ser visto, que tem que demonstrar a sua “luz”), da documentação da individualidade e da transformação de cada sujeito em um caso específico. Para esta tese, interessa especialmente a parte sobre o registro, pois “os sistemas de exame são acompanhados por um sistema de registro intenso e de acumulação documentária” (FOUCAULT, 2005, p. 157). De acordo com Foucault, trata-se de um “poder de escrita” que seria fundamental para a engrenagem da sociedade disciplinar em diversas instâncias. A escrita disciplinar conta com a acumulação de documentos e de registro de detalhes cotidianos, que classificam, estabelecem e criam normas. E no exame, a escrita, além de registrar, classifica, organiza, vigia.

Todos esses procedimentos funcionam de maneira mais eficiente com a adição de dois outros fatores importantes para tanto: o confinamento dos corpos e a vigilância. Segundo Foucault (2005),

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes invenções técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve a sua importância às novas mecânicas de poder que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um “sistema integrado”, ligado do interior à economia e aos

fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente, essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2005, p. 148)

O panóptico¹⁵ é uma máquina de vigilância eficaz, que vê tudo sem ser visto, e uma das bases que formaria o que Foucault chamou de Sociedade disciplinar, fundada nas transformações históricas dos séculos XVIII e XIX, em que o poder passou a ser exercido mais pela vigilância do que pela punição (FOUCAULT, 2005). Uma sociedade disciplinada é uma sociedade capaz de vigiar a si mesma, de se autorregular, autogovernar. No entanto, o modelo disciplinar estaria chegando a um esgotamento de seu funcionamento. Para Deleuze (1992), viveríamos um momento de transição da sociedade disciplinar à sociedade do controle, uma espécie de reconfiguração social, em que disciplinamento e controle coexistem, porém com uma massificação e naturalização de técnicas e dispositivos de controle.

Com base na ideia deixada nos últimos trabalhos de Foucault, Deleuze (1992) analisa uma espécie de “queda” das instituições que serviam de base à modernidade e de seus meios de confinamento, devido ao surgimento de um modelo de vida inovador, apoiado nas tecnologias eletrônicas, que teria a empresa como modelo. A lógica de concentrar e confinar, distribuir no espaço e ordenar no tempo para gerar produtividade sofreu uma série de modificações com a alteração do Capitalismo posterior à Segunda Guerra Mundial. Para Deleuze (1992), a fábrica virou empresa: já não é necessário vigiar, pois o controle está disseminado e “o *marketing* é a nova forma de controle social” (DELEUZE, 1992, p. 224). Os próprios trabalhadores têm que se comprometer com seu desempenho individual em testagens constantes e planos de metas, para demonstrarem constantemente a sua eficiência. Os bancos, as mídias e as empresas são movidas pelo mercado, inclusive as escolas, onde, para Deleuze (1992), isso ficaria mais evidente nos processos de testagens contínuas e formações continuadas.

¹⁵ O termo se refere ao modelo arquitetônico de prisão desenhado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748-1832) em que a vigilância poderia se dar de uma forma invisível para os seres vigiados a partir de um espaço central de controle. Tal dispositivo poderia ser aplicado a outras instituições em torres de vigilância, como escolas e quartéis.

A inserção dos novos valores empresariais não afetou apenas a instituição escola. Para Sibilia (2012), houve uma reordenação histórica ao final da Segunda Guerra Mundial, que estaria relacionada ao crescimento do Capitalismo liberal, caracterizado pelos excessos de produção e de consumo, *marketing* e publicidade, e interconexão entre os meios de comunicação, tecnociências e mercado, tal como Deleuze descreveu. No entanto, com a empresa como modelo de empreendedorismo, as consequências para a escola foram grandes, por contrastarem com as práticas escolares ainda voltadas para produzir trabalhadores disciplinados. O modelo empresarial que se baseia em *marketing* pessoal, autopromoção, celebração das imagens (e autoimagens) entra em conflito com a maquinaria escolar, que ainda teria como eixo uma “vocação uniformizadora, homogeneizadora normalizadora” (SIBILIA, 2012, p. 47).

As instituições modernas como um todo estariam condenadas para Deleuze (1992), devido justamente à queda dos valores modernos e à crescente cultura do consumo e do controle, às novas forças que se anunciam (DELEUZE, 1992). Assim, valores que eram antes associados à construção do projeto moderno, como a disciplina, a docilidade, a obediência, o respeito e a hierarquia, passam a ser menos importantes do que o estímulo ao consumo e a produção baseada na lógica do mercado. E, se tais valores estariam desaparecendo, seria possível afirmar que a escola se encontra em um momento de crise em relação aos compromissos assumidos em sua criação (disciplinar, moralizar, civilizar) e à construção, manutenção e circulação dos saberes, como afirmam autores como Costa (2003), Narodowski (2001), Sibilia (2012).

Para Veiga-Neto (2003), a crise sofrida pela escola, visível no descompasso das práticas escolares, não seria apenas uma questão de inadequação da escola com o seu tempo, mas com a Modernidade em si. Segundo o autor, o desencaixe é de raiz justamente pelo fato de a escola ter sido um projeto da Modernidade (VEIGA-NETO, 2003). Por meio da maquinaria escolar, a série de procedimentos que envolviam a ordenação do espaço e do tempo e o disciplinamento dos corpos, a instituição fabricou a forma de vida moderna, que teve seu apogeu no século XX, e que hoje enfrenta as alterações dos novos modos de vida.

Assim, é possível se perguntar inclusive sobre a possibilidade de a escola ter se tornado obsoleta de certo modo para os novos modos de ser e estar no mundo. De acordo com Sibilia (2012), a maquinaria escolar poderia estar enferrujada em relação aos modos de ser

contemporâneos, especialmente aos mais próximos da cultura de consumo, mais próximos ao funcionamento da sociedade de controle. A cultura do espetáculo, das imagens aceleradas e da rápida disseminação e acúmulo de informações contribuíram para que tal desencaixe fosse ainda maior. As transformações que acompanharam o surgimento da sociedade de controle acarretaram em novas formas de ser e estar no mundo, novas subjetividades altamente centradas nos valores hoje associados ao mercado, ao contrário dos corpos dóceis e disciplinados que a escola produzia há alguns anos. Isso traz consequências para as práticas escolares, como aponta Sibilia (2012):

Em vez de propagar a silenciosa introspecção e o retraimento nas profundezas do psiquismo individual, por exemplo, com a ajuda de ferramentas como a leitura e a escrita – gestos que eram tão habituais em tempos não muito distantes e que a escola se ocupava de inculcar –, nossa época convoca as personalidades a se exhibir em telas, cada vez mais onipresentes e interconectadas. (SIBILIA, 2012, p. 48)

Logo, se há novos modos de ser e estar no mundo, e novas relações com o saber e com as noções de tempo e espaço, há cada vez mais a possibilidade de outras instituições tomarem o lugar da escola. Para Veiga-Neto (2003), se pensarmos instituições de uma maneira bem ampla, a internet, por exemplo, pode ser vista como uma das que têm a capacidade de concorrer com o papel tradicional da escola, sem precisar recorrer a técnicas de disciplinamento e controle, como o sequestro dos corpos dos alunos.

O surgimento da internet e a disseminação das tecnologias e dos dispositivos móveis de comunicação também podem ser considerados fatores que agravaram o momento de crise da escola com o seu tempo, em função do modo de lidar com o conhecimento. Se pensarmos que hoje o conhecimento pode ser também construído, experimentado e dividido em rede, de forma rizomática, como afirma Levy (1999), as relações de posse e de autoria que durante muitos séculos foram instituídas são alteradas. Para o autor, há um esvaziamento das instituições que tradicionalmente “guardavam” o conhecimento. Dessa perspectiva, pode-se entender a escola como o lugar privilegiado que “guardava” e “transmitia” o patrimônio cultural e intelectual da humanidade e que hoje estaria de algum modo ameaçado pela

disseminação da rede¹⁶. Como afirma Sibilía (2012), as redes ultrapassam as paredes e as subjetividades mais midiáticas preferem a conexão ao confinamento.

Mas há quem afirme que a escola ainda tem o seu papel garantido, ainda que esteja sofrendo com as alterações nos modos de vida e nos modos de relação com os saberes. Para Buckingham (2008; 2010), mesmo que muitos afirmassem que as tecnologias (ou a revolução tecnológica) acabariam com a escola e profetizassem uma revolução tecnológica, até o desaparecimento total da escola, como afirmou Ivan Illich¹⁷, tal fato nunca se concretizou (BUCKINGHAM, 2008; 2010). Para Buckingham (2010), a escola continuou e continua firme em seu papel na construção de conhecimento e disseminação dos saberes, e não estaria ultrapassada, mesmo que precisasse remodelar algumas de suas práticas. Mesmo assim, seria preciso também enfrentar os desafios da emergência das culturas digitais, nas quais a escola poderia ter um papel mais pró-ativo e participativo, já que o acesso dos jovens à tecnologia acontece cada vez mais fora da escola, como veremos na seção a seguir.

O breve panorama histórico feito até aqui procurou mostrar a escola como uma instituição que carrega a marca da Modernidade, destacando a importância das suas funções na formação do sujeito moderno. Embora o momento de crise da escola em relação aos novos tempos, novas economias e novos modos de ser e estar no mundo seja enfatizado, sustentamos a extrema importância da instituição até hoje e nos alinhamos ao posicionamento de Buckingham (2008; 2010) ao afirmar que a escola pode ter um papel pró-ativo frente às mudanças emergentes. Como mostraremos na análise dos dados, ao examinar os diários de classe na rede, o momento de transição entre disciplina e controle disseminado fica evidente. Ao mesmo tempo em que os jovens denunciam a escola, também clamam por uma melhora nas suas condições estruturais e funcionais. Ao exigirem mudanças, muitas vezes se explicitam preceitos empresariais típicos da sociedade de controle, e, ao mesmo tempo, valores associados à vigilância e à punição disciplinar também são colocados na roda como se fossem tentativas de “salvar” a escola. Ao mesmo tempo que os diários denunciam a fragilidade atual da instituição, parecem desejar o retorno do seu período áureo. Voltaremos a esse ponto no capítulo 5, ao analisarmos como as condições sócio-históricas deram origem

¹⁶ Um exemplo disso seria o surgimento e a proliferação de *sites* como a *Khan Academy* (<https://pt.khanacademy.org/>) em que a proposta de aprendizagem autônoma não necessariamente se alinha com uma instituição formal de ensino.

¹⁷ Ver a obra *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich (ILLICH, 1985).

ao gênero, e no capítulo 6, ao tratar das diferentes posições de enunciador e vozes que denunciam e demandam alterações no cotidiano escolar.

2.2 AS BRECHAS ENTRE A ESCOLA E O MUNDO TECNOLÓGICO E DIGITAL CONTEMPORÂNEO

Além do fato de a escola sofrer um momento de crise por estar desencaixada de seu tempo, se ela for entendida como uma instituição moderna disciplinadora, há ainda outros fatores que aumentam a distância entre o que acontece na escola e fora dela a serem analisados. Nesta seção, abordaremos quatro pontos de divisão que envolvem brechas entre a escola e o mundo fora dela. O primeiro diz respeito aos modos de ser contemporâneos, as novas subjetividades, que contrastariam de alguma forma com a cultura escolar; o segundo trata da divisão geracional, referida pelo uso do contraste entre nativos e imigrantes digitais, que afetaria as formas de se aprender e ensinar devido ao descompasso entre as linguagens de quem ensina e de quem aprende; o terceiro, dos posicionamentos acerca da entrada e do uso de tecnologias na escola e fora dela, que pendem entre visões tecnófilas e tecnofóbicas; por fim, trataremos da diferença entre o que se faz dentro e fora da escola com o uso de tecnologias, que não estaria relacionado ao acesso a elas, mas às práticas cotidianas que emergem a partir delas.

De acordo com Sibilia (2012), a escola pode ser entendida como uma tecnologia de época: o colégio, como um dispositivo, ferramenta ou artefato destinado a produzir algo, é uma aparelhagem incompatível com a sociedade atual, com o nosso tempo. Uma das mais importantes causas para tal descompasso seria a emergência das novas tecnologias. No entanto, Fischer (2007) lembra que não apenas a relação entre escola e tecnologias¹⁸ mudou;

¹⁸ Em Fischer (2007), a autora rejeita a adoção do termo “novas tecnologias” por considerá-lo demasiadamente amplo, afirmando que é necessário ir além das afirmações gerais e analisar historicamente os objetos que estão sendo produzidos por meio das tecnologias atuais (textos, filmes, músicas, etc.), não esquecendo de que estes são intrinsecamente relacionados com o tempo em que são produzidos. Assim, quando tratamos do que se tem chamado de “novas tecnologias” é preciso ter em mente de que não se tratam apenas de aparatos tecnológicos,

o que houve, de fato, foi uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, que afetam tanto as práticas cotidianas como as escolares. Para a autora, tais alterações afetam as interações cotidianas, o uso da linguagem, a relação com os saberes, a produção de conhecimento. Segundo Fischer (2007), algumas dessas transformações, relevantes em suas pesquisas (FISCHER, 2001; 2002a e 2002b; 2005), seriam:

a) o excesso e o acúmulo de informações, em relação ao tipo de experiência correspondente, de modo particular para crianças e jovens; b) a velocidade do acesso a fatos, imagens e dados, em relação a um tipo diferenciado de experiência com o tempo, a memória e a própria concepção aprendida de história; c) novos modos de viver a intimidade e a vida privada, em relação com a experiência política e as práticas sociais, nos diferentes espaços públicos; d) outros modos de compreender o que seriam as diferenças, de que tanto se fala em relação às práticas do mercado, ávidas por novidades sempre “outras”; e) a centralidade do corpo e da sexualidade na cultura, em relação direta com a superexposição midiática de corpos infantis e juvenis; f) finalmente, a crescente miscigenação de linguagens de diferentes meios (cinema, televisão, fotografia, artes plásticas, pintura, computador, internet), em relação às narrativas de agora – ficcionais, publicitárias, didáticas ou jornalísticas. (FISCHER, 2007, p. 291-292)

Porém, tanto Sibilia (2012) como Fischer (2007) concordam que há uma brecha entre escola e modos de ser contemporâneos. Essa fissura, aberta pela televisão e pela cultura visual meio século atrás, hoje se aprofunda por meio do uso de aparelhos móveis de comunicação, especialmente os celulares com acesso à internet, que velozmente fazem circular informações, textos, imagens com inúmeros aplicativos (SIBILIA, 2012). Tal descompasso já seria marca de geração: proliferam-se a cada dia novas terminologias para enquadrá-las como gerações X, Y e Z. Sibilia (2012) também lembra que embora os jovens se engajem de forma mais imediata aos usos tecnológicos e ao consumo de aparelhos e dispositivos digitais, os usos e as práticas que envolvem tecnologias não são exclusividade das gerações mais novas. Mesmo assim, uma categorização geracional que tem sido bastante disseminada é a dos nativos e imigrantes digitais, proposta em um ensaio de Marc Prensky há alguns anos.

Prensky (2001), ao abordar a mudança radical dos estudantes em função da ascensão das tecnologias digitais, cunhou o termo *nativos digitais* para se referir às primeiras gerações

mas de relações complexas e profundas que alteram os modos de existência contemporâneos envolvidos com os usos que fazemos delas.

que cresceram com as novas tecnologias e não conheceram o mundo sem a existência de computadores, celulares e videogames. O autor argumenta que os nativos digitais pensam e processam informação de modo radicalmente diferente de seus predecessores e, assim, por meio da realização de experiências diferentes com o uso de tecnologias, teriam diferentes estruturas cerebrais. A escolha do termo nativos digitais por Prensky faz referência explícita à expressão falantes nativos¹⁹: para o autor, os nativos digitais são falantes nativos da língua digital dos computadores, dos videogames e da internet. Os demais, em comparação a eles, seriam imigrantes digitais, pois carregariam um sotaque de sua socialização e seus cérebros anteriores às TICs. Um exemplo desse sotaque, para Prensky, seria o fato de algumas pessoas imprimirem seus *e-mails*.

A grande preocupação de Prensky seria com a educação dos nativos digitais, especialmente o fato de a maioria dos professores não falarem a mesma “língua” dos alunos, que lidariam muito mais facilmente com o excesso de informação e com a execução de várias tarefas ao mesmo tempo. O autor acredita que os professores deveriam procurar um jeito novo de ensinar e aprender, reformulando suas metodologias e os conteúdos, e considerando comunicarem-se com a linguagem e o estilo dos alunos. Ao descrever exemplos de maneiras novas de aprender, Prensky narra um projeto que usa videogames para fazer projetos de ensino e usar a metodologia dos nativos para aprender. O próprio Prensky admite que muitas tentativas de *edutenimento* (termo usado pelo autor, fruto da união entre as palavras educação e entretenimento) falharam, mas que seria possível reconsiderar nossa metodologia e conteúdos mesmo que essa discussão se aprofunde apenas no futuro, com o crescimento dessas novas gerações.

As ideias de Marc Prensky geraram diversas pesquisas sobre o assunto, especialmente sobre o uso de videogames na educação, como o trabalho de James Gee (GEE, 2003), por exemplo. Prensky é considerado um entusiasta no campo dos estudos das tecnologias e da educação. Quando se trata de TICs e educação, é fácil deparar-se com as posições extremistas,

¹⁹ O conceito de falante nativo é problematizado por vários autores da área da Linguística Aplicada. Rajagopalan (1997), em um artigo considerado seminal para a discussão, afirma que se trata de um dos mitos mais presentes na Linguística Moderna. Para o autor, o mito da natividade estaria ligado a um conjunto de crenças que sustentam a ideia de que haveria um falante ideal da língua, com o conhecimento pleno acima de qualquer outro sujeito que viesse a aprender a língua mais tarde. Este outro é sempre definido pela falta, pelo “não”. Essa ideia seria homogeneizante, de tal forma que geraria duas categorias sempre intransponíveis e, ao mesmo tempo, inquestionáveis. Assim, Rajagopalan (1997) critica fortemente esse modelo por considerá-lo excludente, hierárquico e contraditório.

dos entusiastas das tecnologias, que afirmam o quanto estamos todos escrevendo, aprendendo e fazendo mais coisas e melhor em função das tecnologias digitais, às mais céticas, que enxergam o perigo e a banalização das técnicas, linguagens e do próprio conhecimento.

Demo (2009) utiliza os termos tecnofilia e tecnofobia para designar tais posicionamentos frente às tecnologias. Para o autor, ambas as posições são problemáticas por irem do determinismo tecnológico à recusa total e fóbica dos usos de tecnologias. Tanto Prensky (2001) quanto Gee (2003) são citados por Demo como entusiastas. Quanto aos críticos, pode-se destacar a posição de Andrew Keen em relação ao amadorismo do que é produzido na internet e em relação à perda da autoria e dos valores da tradição relacionadas à prática da pirataria na rede (KEEN, 2009). Ao analisar diversos argumentos utilizados em favor de cada uma das posições, o autor aponta para a necessidade de atenção do educador na tentativa de achar uma posição sensata que, ao mesmo tempo, não regrida, já que muito da inserção tecnológica é irreparável, mas faça também uma crítica em relação aos contextos mercadológicos envolvidos. O professor deve ter um olhar especial, de cuidado com a criança para fazer a adequação necessária das suas práticas às inovações tecnológicas (DEMO, 2009).

Buckingham (2008; 2010) refuta tanto a metáfora dos nativos e imigrantes digitais, a existência de uma infância digital, como a ideia de que a transposição das TICs, dos jogos e da internet para a escola geraria aprendizagem automaticamente, como defendido por vários entusiastas. Ao mesmo tempo, o autor defende que a escola pode aproveitar o momento para tomar uma posição crítica em relação aos usos tecnológicos, propondo projetos de análise das mídias digitais (seguindo o modelo de análise elaborado para outras mídias, que se vê em Buckingham, 2005²⁰). Como já apontado na seção anterior, nos alinhamos a esse posicionamento acerca do papel da escola e do enfrentamento das posições extremistas acerca do uso das tecnologias.

Ao criticar as promessas de revolução tecnológica (agora digital) que acabariam com a escola, Buckingham (2008; 2010) defende a ideia de que escola não tenha sido tão atingida

²⁰ O autor propõe a análise de quatro pontos-chaves par ao estudo das mídias: produção (reconhecimento da produção, elaboração e distribuição das mídias por grupos e pessoas), linguagem (códigos, convenções, significados, gêneros, uso de tecnologias específicas na mídia estudada), representação (produções e versões da realidade mostradas, visibilidade de grupos sociais e aspectos culturais, representação das diferenças), e audiência (público-alvo, endereçamento, processos de seleção de público e publicidade relacionada).

pela dita emergência das TICs, assim como também não foi atingida a infância contemporânea, que há algumas décadas tem sido ligada às mídias e à cultura de consumo a elas associadas, desde a televisão até os equipamentos e dispositivos digitais de hoje. Assim, o advento das TICs acabou causando um impacto na vida das crianças; no entanto, não se trataria de uma geração digital, pois essa categorização traria o perigo do determinismo tecnológico e homogeneizaria demais os jovens, apagando as diferenças entre eles, incluindo aí as diferenças de acesso às tecnologias²¹. Além disso, é frequente no discurso dos entusiastas a ideia de que a maioria dos jovens da geração digital (os ditos nativos) fariam usos inovadores e altamente criativos das TICs, o que, conforme relatos de Buckingham, várias pesquisas já demonstraram não de fato ocorrer, pois os usos dos jovens estariam ligados à recuperação de informação e à comunicação mais imediata com seus pares.

Mesmo assim, para Buckingham (2010), “ainda vale a noção de que a maioria das experiências dos jovens com a tecnologia esteja ocorrendo fora da escola, no contexto do que é denominado de *cultura tecnopopular*.” O autor discorre sobre a diferença entre o uso que as crianças fazem das TICs na escola e fora dela²². Enquanto em casa estão envolvidas em um leque de atividades que envolvem entretenimento, relações sociais e comunicação imediata, na escola, a situação é muito diferente:

Em comparação com as complexas experiências multimídia que algumas crianças têm fora da escola, muitas das atividades em sala de aula parecem desestimulantes. Os alunos com internet em casa têm a tendência, como usuários dessa tecnologia, de desenvolver um forte senso de autonomia e autoridade, e é exatamente isso que lhes é negado na escola. (BUCKINGHAM, 2010, p. 44)

Essa diferença entre o que fazem na escola e fora dela é, de acordo com Buckingham, um tipo de divisor digital, um fenômeno mais amplo do que ter ou não nascido em determinada época ou simplesmente ter ou não acesso às máquinas e à internet, mas uma fissura entre as atividades realizadas fora da escola e dentro dela com o uso de tecnologias.

²¹ Segundo o relatório da UNICEF sobre o uso da internet por adolescentes no Brasil (UNICEF, 2013), setenta por cento dos jovens (cerca de quinze milhões de adolescentes) estão incluídos digitalmente no Brasil e trinta por cento (aproximadamente seis milhões) ainda representam um desafio de inclusão por não terem acesso às tecnologias e à vida digital.

²² Outros dados interessantes sobre a vida *online*, usos da internet e de ferramentas para diversão e busca de informação (para entretenimento e para atividades escolares), uso de redes sociais e de jogos eletrônicos por jovens brasileiros também podem ser encontrados na pesquisa da UNICEF (2013).

Tal fenômeno estaria ligado igualmente à cultura de consumo que faz com que as crianças se sintam ativas e autônomas, diferentemente do que poderiam se sentir em algumas escolas, pois, conforme o autor:

Como num *carnaval rabelaisiano*, a cultura midiática infantil torna-se cada vez mais uma arena em que os valores autoritários da seriedade e da conformidade são subvertidos e questionados. Neste contexto, já não será surpresa se as crianças vierem a perceber a escolarização como algo à margem de sua identidade e de seus interesses – ou, no máximo, como uma espécie de tarefa funcional. (BUCKINGHAM, 2010, p. 45)

Assim, as tecnologias digitais na vida da criança não podem ser ignoradas pela escola, pois haveria de fato uma brecha entre a cultura escolar e a cultura das crianças fora dela. Para Buckingham (2010), no entanto, não basta edutainment, uma mistura que se utiliza do tipo de linguagem e estilo dos videogames em estilo mais informal e menos didático e uma tentativa de “dar mais vida ao currículo com um brilho superficial da cultura digital amiguinha das crianças” (BUCKINGHAM, 2010, p. 47). As diversas brechas entre escola e tecnologia, escola e subjetividades contemporâneas, ações dentro e fora da escola nos mostram que o tema é mais complexo do que a simples presença das TICs na aprendizagem, a utilização da “língua” dos nativos digitais e remodelação das metodologias e dos conteúdos a partir de videogames.

Nicolacci-da-Costa (2006) defende a ideia de que a internet é uma nova plataforma de vida, um novo suporte em que as atividades humanas acontecem: desde as práticas de leitura, escrita, busca de informações até os relacionamentos humanos, na expressão dos sentimentos e construção de relações. Segundo a autora, algumas das consequências da experiência humana na internet – das mais pessoais, como a exposição e o excesso, às novas formas de pensar: de modo ágil, integrado e relativista – tiveram impactos em todas as áreas, em especial na educação. Não há mais como pensar que o que acontece em sala de aula permanece entre as paredes e os muros da escola. Muitas atividades continuam *online*. Não há uma separação entre “real” e “virtual”, como se supunha, mas duas plataformas em constante interação e transformação (NICOLACCI-DA-COSTA, 2006). No entanto, a configuração das ações, dos papéis dos participantes, do uso da linguagem acontece de forma

diferente na rede: sujeitos que antes dependiam do professor para ter acesso à informação facilmente descubrem o que quiserem saber em uma questão de segundos em uma pesquisa de busca no *Google*, assistem a tutoriais no *Youtube*, participam de listas de discussões e obtêm respostas às dúvidas no *Yahoo* perguntas e respostas.

Diversas pesquisas têm mostrado que parte dos jovens contemporâneos aprendem em outros lugares que não a escola e participam de múltiplas atividades (e de várias ao mesmo tempo) de diferentes maneiras (ITO, 2010; SEFTON-GREEN, 2013). Esse tipo de transformação no modo de ser pode ser vista tanto nas interações face a face como nas interações escritas ou mediadas. Um exemplo disso é o estudo etnográfico de Ben Rampton, que revelou as mudanças de organização nas interações de sala de aula em uma escola do subúrbio londrino (RAMPTON, 2006). Segundo Garcez (2008), ao se analisar a pesquisa de Rampton, é possível perceber o surgimento de uma nova ordem comunicativa nas salas de aula, que se instaura por meio da coexistência de vários focos de atenção e múltiplas participações, em que diferentes culturas e linguagens são exibidas pelos participantes, incluindo manifestações de fortes influências da cultura popular midiática. Lopes (2015) também analisa como a fala-em-interação da sala de aula contemporânea pode gerar diferentes modos de aprender, porém em uma aula de língua espanhola em uma escola situada no sul do Brasil. A autora apresenta evidências de que, em diversos momentos das interações analisadas na sua pesquisa, os participantes se orientavam para fazer aprendizagem utilizando estratégias da nova ordem comunicativa.

Não há como deixar de pensar que se a escola trouxesse para dentro de seus muros todas as possibilidades de interação, criação e relação que os estudantes têm na rede, muitos problemas seriam resolvidos mais facilmente; se a maquinaria escolar, considerada antiquada e enferrujada por alguns, ganhasse o “brilho da cultura digital”, ele promoveria a autonomia e novas formas de aprendizagem, como aponta Buckingham (2010). Conforme Sibilía (2012), em função de seu desencaixe contemporâneo, a escola tenta apropriar-se das tecnologias para restabelecer seu sentido, mesmo que as redes tenham ameaçado suas paredes. Na mesma direção, Veiga-Neto (2003) afirma que se há uma crise da escola não são as tentativas de apropriação das TICs, especialmente da internet, suas redes sociais, instrumentos e ferramentas, que irão salvá-la ou restaurá-la, já que o desencaixe com a contemporaneidade é de raiz. Dessa forma, seria uma espécie de reducionismo pensar que a possibilidade de a

escola apropriar-se de algumas tecnologias seria capaz de renovar a instituição escolar, tendo em vista que há diversos fatores culturais, sociais e históricos em transformação, e especialmente se considerarmos um “desencaixe de raiz”. Ainda assim, há vários pesquisadores estudando justamente o que crianças e jovens fazem (e escrevem) na rede, a fim de repensar o papel da escola, como se vê a seguir.

2.3 ESCRITA E INTERNET: PESQUISAS E APROPRIAÇÕES DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES DAS CULTURAS JUVENIS

A escrita foi uma das práticas sociais que mais contribuiu para que a escola se instaurasse como uma das mais importantes instituições da Modernidade. Ensinar a escrever teve um propósito maior para o dispositivo escolar. Pode-se dizer que a cultura letrada foi um dos pilares da instituição, já que se fundamentava como um dos valores centrais da cultura dos estados nacionais e da cultura ocidental como um todo. Dessa forma, a escola consagrou-se como a principal instituição encarregada de fazer com que a cultura letrada se expandisse, mesmo que a transmissão do conhecimento letrado não fosse a única de suas práticas. Porém, para Sibilia (2012), houve um desmoronamento do “sonho letrado” iluminista da Modernidade, em função da ascensão da cultura midiática centrada na produção e circulação de imagens e da transformação das práticas de ler e escrever, que não só migraram para as telas, mas se fundiram com as linguagens dos vídeos e videogames²³.

Há outros autores, no entanto, que argumentam que as práticas de leitura e escrita apenas se modificaram, mas continuam centrais, embora exijam uma ampliação no ensino e nos modos de entendê-las. De acordo com Lévy (1999), a cultura escrita representou um

²³ Alguns argumentos utilizados pela autora são o aumento da evasão escolar e dos casos de situações de violência na escola, especialmente os que envolvem *bullying*, o desinteresse e a falta de concentração por muito tempo nas atividades influenciados pela cultura do *zapping*. Alguns destes argumentos são facilmente derrubados quando se pensa, por exemplo, na recente história da escolarização em massa no Brasil e se discute, em função disso, o que significa evasão escolar dentro desse quadro.

modo universal totalizante que está se modificando a partir da emergência do ciberespaço²⁴. Tal mudança seria similar ao que aconteceu no momento de passagem da cultura oral para a cultura escrita, quando as mensagens, que eram produzidas em contextos presenciais nas sociedades orais, passaram a ter seus sentidos fixados pela escrita. Assim, foi instaurada uma cultura totalizante, pois, fora do contexto vivo de produção, as mensagens gradativamente precisavam adquirir significações fixas para serem compreendidas. Segundo a hipótese de Lévy, atualmente, estaríamos vivendo um novo momento de mudança, mas de um universal agora sem totalidade, que marcaria a passagem da cultura escrita para a cultura digital ou para a cibercultura²⁵. Nessa nova cultura, os textos voltariam a circular em co-presença, como acontecia nas sociedades orais, mas agora em uma escala muito maior, e não precisariam mais depender de uma fixação de significado, mas se tornariam mais livres para criação conjunta em comunidades virtuais.

Segundo Tornero (2007), vivemos um momento de mudanças como a que houve durante a passagem da cultura oral para a escrita há séculos. Atualmente, a cultura da escrita estaria migrando para a cultura midiática, tecnológica e digital. O autor inclui na sua análise a mudança de paradigma cultural e midiático, processo em que a mídia de massas está sendo substituída pela multimídia. Essa última transformação acarreta novas situações de mediação e de ensino, especialmente em função do desenvolvimento de uma escrita icônica, não mais linear, mas carregada de elementos que exigem uma ampliação da competência de escrita e de leitura. Porém, não haveria um momento de “desmoronamento” da cultura letrada, como afirmou Sibilia (2012). Pelo contrário, tais práticas continuam tão centrais para a instituição escolar que a cada dia se multiplicam trabalhos de pesquisa, documentos prescritivos, materiais didáticos e de formação de professores sobre o tema.

Soares (2002) aborda as novas práticas de leitura e escrita e, posteriormente o conceito de letramento, tendo em vista o surgimento da cibercultura. Para a autora, os elementos de diferenciação entre a escrita e a leitura de textos no papel e no meio digital podem ser analisados a partir dos critérios de espaço da escrita e mecanismos de produção,

²⁴ Lévy define ciberespaço como a rede, ou “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17).

²⁵ Cibercultura, para o autor, trata-se do “conjunto de técnicas (materiais, intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

reprodução e difusão da escrita. No ciberespaço, o hipertexto seria a chave para o entendimento de uma nova perspectiva de escrita e leitura: o texto que possibilita abrir novas janelas e mudar a página não é mais linear e fixo, mas móvel, caleidoscópico. Trata-se de algo que proporciona desdobramentos e, ao mesmo tempo, aberturas para outros níveis de leitura. Os espaços de produção e circulação também provocam inúmeras mudanças na interação por meio dos textos, com leitores que agora interferem e interagem diretamente em processos de escrita colaborativa, como nos textos *wiki* (que utilizam softwares de escrita colaborativa), por exemplo. Tudo isso faz com que seja necessário outro tipo de letramento, o digital, definido pela autora como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

A cultura escrita continua e continuará fundamental para o entendimento das práticas que envolvem a internet, conforme Marcuschi (2005). Para o autor: “um dos aspectos centrais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, 2005, p.18). Muitas pesquisas têm sido realizadas no sentido de descrever e entender, e até mesmo transpor para a escola, as práticas de escrita na internet que são abundantes para pensar a aprendizagem da escrita na escola. No Brasil, os temas que se destacam são: o internetês, gêneros emergentes dos ambientes digitais, escrita em ambientes virtuais de aprendizagem, letramento digital e multiletramentos.

Pode-se dizer que muitas pesquisas trataram do internetês para responder a um temor inicial de alguns professores com relação à escrita da internet. Bisognin (2009) e Xavier (2013) utilizam dados de pesquisa para demonstrar que nada se deve temer em relação ao internetês. A internet não ensinou a escrever de modo inadequado (especialmente em relação às temidas grafias, abreviações e simplificações que o uso rápido e imediato de comunicação possibilitou), como muitos pensavam, mas constitui-se como um modo de comunicação caracterizado pela rapidez e fluidez, com efeitos e marcas da oralidade que podem ser vantajosas inclusive para o meio digital, como demonstraram inúmeras pesquisas. Na coletânea de textos organizada por Araújo (2007), *Internet e ensino*, o tema também é tratado como uma das grandes questões a serem enfrentadas pelos professores atualmente. O livro é fortemente influenciado por Marcuschi e Xavier (2005), que já tinham iniciado o esforço por pesquisar, descrever, analisar e questionar os gêneros emergentes dos contextos digitais.

Sobre o conceito de gêneros emergentes de ambientes digitais e as caracterizações propostas pelos autores, discutiremos no capítulo seguinte.

Diversos autores têm pensado sobre como o uso das TICs e da internet poderia ampliar o trabalho com escrita na escola a partir de experiências concretas de inserção de práticas não tradicionalmente escolares no processo de ensino e aprendizagem. Ribeiro (2010a; 2010b) reúne trabalhos que discutem possibilidades de se pensar as práticas de linguagem, a leitura e a escrita, com tecnologias. Tal proposta é ampliada no livro da autora (RIBEIRO, 2012), que discute os temas comentando também propostas concretas de ensino em ambientes digitais e uso de ferramentas digitais para ensinar e aprender. Destacam-se as experiências de leitura e de escrita com tecnologias, por meio do *Google docs* e do uso de hipertextos, como práticas realizadas para o ensino de produção de textos colaborativos. Todas as propostas estão relacionadas às pesquisas realizadas pela autora, que partiram de experiências concretas de uso de tecnologias como auxiliares e potencializadoras de práticas de ensino de escrita e leitura em sala de aula.

Sobre ambientes colaborativos de aprendizagem, destacamos a obra de Pinheiro (2013), que trata especificamente da produção textual na escola repensada no contexto de um projeto de escrita coletiva de *blogs*, entendida pelo autor como prática colaborativa de escrita via internet. Rodrigues (2008) também analisa o uso de *blogs* como ferramenta para a produção textual escolar, uma estratégia para o ensino de escrita na escola. Os dois casos narram as pesquisas de doutorado e de mestrado dos autores e descrevem situações de pesquisa-participante: os autores-pesquisadores foram até a escola, elaboraram as atividades, testaram com os alunos e comprovaram que os *blogs* melhoravam as práticas de escrita. No entanto, possíveis *blogs* espontâneos, criados pelos alunos fora da escola não foram analisados. Não há como saber, assim, que semelhanças e diferenças os *blogs* escolares têm em relação aos *blogs* espontâneos.

Outro tema bastante pesquisado no Brasil é o letramento digital, impulsionado pelo trabalho de Magda Soares (SOARES, 2002), como Coscarelli e Ribeiro (2011), que além de discutirem o tema, também apresentam possibilidades pedagógicas com o uso de tecnologias. Na mesma linha, há trabalhos que ampliam ainda mais o conceito de letramento, incorporando a noção de multimodalidade, multiculturalismo e multissemiótico: os multiletramentos. As coletâneas organizadas por Roxane Rojo (ROJO e MOURA, 2012; ROJO,

2013) discutem conceitualmente e apresentam projetos possíveis para a construção e ensino de multiletramentos na escola, tendo em vista a multiplicidade de linguagens e de culturas em que estamos inseridos, seguindo os preceitos do Grupo Nova Londres²⁶. Bunzen e Mendonça (2013) também seguem a mesma linha, enfocando as múltiplas linguagens e possibilidades de ensino com tecnologias para o Ensino Médio.

Ainda cabe destacar as pesquisas sobre juventude e escrita na rede e na escola, especialmente o trabalho de Freitas e Costa (2006), que reúne uma série de pesquisas relacionadas às práticas juvenis de leitura e de escrita em ambientes digitais em comparação com os ambientes escolares. A participação em bate-papos, listas de discussões e redes sociais e o uso de *nicknames*, de *emotions* e de gêneros hipertextuais são explorados na obra como possibilidades para se pensar práticas escolares. Ainda no enquadre da escrita e da cultura juvenil, as narrativas produzidas por meio de *fanfictions*²⁷ também têm sido foco de pesquisas, como as desenvolvidas por Carvalho (2012) e Custódio (2013), que demonstram o quanto tais práticas de escrita podem ser colaborativas e autorais, o que poderia, de alguma maneira, ensinar a escola a repensar o ensino de produção textual, com o acréscimo do estudo, por exemplo, de elementos multimodais, assim como de temas da cultura juvenil. Ao incorporar obras da cultura juvenil em práticas escolares de escrita com o uso de *fanfics* na escola, como os *best-sellers* juvenis ou universo ficcional das HQs da Marvel, não se estaria abrindo mão do universo canônico escolar, mas ampliando as possibilidades e diversificando as situações de produção e de interação por meio da escrita, como afirmam Azzari e Custódio (2013).

Todos os trabalhos citados têm como virtude a união das discussões teórico-conceituais, baseadas em pesquisas acadêmicas, com propostas pedagógicas, enfatizando a ideia de que a escola pode (e deve, de certa forma) apropriar-se das novas tecnologias, dos gêneros emergentes dos ambientes digitais e dos novos letramentos, e multiletramentos, para dar conta de continuar a cumprir a tarefa de construção de conhecimento na

²⁶ De acordo com Rojo (2012), o Grupo Nova Londres se refere a um grupo de pesquisadores de diferentes nacionalidades que tem como foco a área dos Letramentos e que propôs, a partir de um Colóquio em 1996, uma série de trabalhos que têm como base uma Pedagogia de Multiletramentos. Para o grupo, os multiletramentos envolvem a multiplicidade de linguagens e de culturas que permeiam as novas práticas relacionadas a ler e escrever na sociedade contemporânea. Alguns trabalhos seminais do grupo podem ser encontrados na página de Mary Kalantzis e Bill Cope, professores da Universidade de Illinois: <http://newlearningonline.com/>.

²⁷ Segundo Azzari e Custódio (2013), *fanfictions* (ou *fanfics*) são histórias escritas por fãs a partir de livros, quadrinhos, filmes ou séries de TV que usam plataformas e ferramentas da internet para compartilhar e divulgar seus textos.

contemporaneidade. Ribeiro (2012) argumenta que as mídias, por formarem sistemas interconectados em contínua mudança e com diferentes papéis, não competem nem entre si, nem com a escola. Para a autora, a escrita, seus suportes e formatos sempre coexistiram com outras tecnologias e técnicas; logo, seria apenas uma questão de tempo para que o uso de mídias tradicionais se reconfigure em função das novas práticas de leitura e de escrita, e assim como as instituições promotoras de tais práticas.

Dessa forma, é possível perceber que um dos movimentos que têm acontecido nos ambientes acadêmicos e escolares é o de justamente tentar de alguma forma fazer apropriações e transposições de certas práticas para se repensar o papel da escola e as atividades que hoje envolvem ensinar e aprender. No entanto, as redes sociais podem ser consideradas espaços (pertencentes à outra plataforma em que a vida acontece, como afirma Niccolaci-da-Costa, 2006) em que a aproximação com a escola nem sempre é bem-vinda, e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, espaços de inúmeras atividades outras, até mesmo as que envolvem controlar a própria escola, como se vê a seguir.

2.4 REDES SOCIAIS: PROTAGONISMO, PARTICIPAÇÃO E CONTROLE

Muitas das tentativas de atualização da instituição escolar, como vimos, passam por um processo de aproximação das práticas escolares aos usos cotidianos que os jovens fazem das TICs. Como relatado no capítulo 1, quando iniciei esta pesquisa de doutorado, a ideia central era investigar os textos produzidos na escola e na internet em função das descobertas que fiz em pesquisas anteriores sobre *blogs* (SCHULZ, 2008; 2009). Mas ao aprofundar mais o tema da escrita em *blogs* – refletindo se *blog* era um gênero ou um suporte –, acabei me deparando com pesquisas que mostravam a apropriação escolar dos *blogs* para fins didáticos (como a de Rodrigues, 2008, e de Pinheiro, 2013, já mencionadas na seção anterior). Em Schulz (2010; 2011), demonstrei que tal apropriação nem sempre é bem-vinda pelos alunos. A partir do momento em que a escola começa a gerenciar atividades dos alunos na rede, ela invadiria

um espaço considerado particular, com finalidades escolares que envolvem avaliação e controle.

Na pesquisa participante que realizei como professora-pesquisadora (SCHULZ, 2010; 2011), já mencionada no capítulo 1, constatei que os alunos participantes da pesquisa não reconheciam o uso de TICs, de plataformas e ferramentas digitais, e mesmo de redes sociais como pertencentes à vida escolar. Pelo contrário, para vários alunos, os textos de *e-mails* e *blogs*, por exemplo, fazem parte da “vida real” e, assim, não devem ser tratados na escola, uma vez que o objetivo central das produções escolares é a avaliação. Logo, os textos produzidos por eles na internet tinham que ser livres de qualquer instrumento avaliativo. O *Twitter* foi citado especialmente como um espaço que não deveria ser escolarizado jamais, já que os textos envolvem o imediatismo e a espontaneidade dos participantes. Tais descobertas, para mim, foram uma espécie de choque, tendo em vista que, na minha convivência diária com os alunos do Ensino Médio, eu tinha conhecimento de diversos alunos que escreviam em *blogs* pessoais e participavam de inúmeras redes sociais, inclusive gerenciando e organizando comunidades e grupos relacionados a seus interesses pessoais, assim como também sabia de alunos que escreviam *fanfics* (inclusive em inglês) em diferentes comunidades virtuais, especialmente as ligadas à Saga Crepúsculo, de Stephenie Meyer, e à série de livros Harry Potter, de J.K. Rowling. Ou seja, alunos que sabidamente eram protagonistas de seus interesses em textos, comunidades e criações na rede não aceitavam que tal espaço fosse “invadido” pela escola e mantinham praticamente suas criações fora do alcance da instituição.

A análise dos textos produzidos para a publicação no *blog* da turma, organizado e sugerido por mim enquanto pesquisadora-professora, demonstrou que os alunos não utilizavam todo o potencial dos gêneros digitais, como *hiperlinks*, por exemplo, para construir seus textos. O *blog* foi considerado pelos alunos mais como um espaço de postagem de textos que são “da sala de aula”, ou seja, que tem como objetivo a avaliação. Assim, tais textos continuavam sendo muito próximos ao modelo da redação escolar. Até mesmo em relação ao número de linhas, a maioria dos alunos escolheu escrever textos de trinta a cinquenta linhas, mesmo que esse tamanho (para eles fundamentado no vestibular da UFRGS) não tenha qualquer relação com exigências do espaço do *blog*, cuja configuração para a disposição dos textos é completamente diferente.

Nos anos seguintes, passei a pesquisar as atividades de alguns alunos apenas nas redes sociais, e em Schulz (2013), analisei o que o *Tumblr* pode ensinar à aula de Língua Portuguesa, tentando contrapor algumas ideias de que a ferramenta e os textos produzidos por meio dela poderiam transformar a sala de aula em um espaço mais interessante. Apoiada no conceito de multiletramentos (ROJO, 2012), a análise mostrou que os textos produzidos no *Tumblr* dizem muito dos temas e das culturas juvenis, incluindo assuntos que, do ponto de vista dos jovens entrevistados na pesquisa, não são normalmente tratados na escola, como sexualidade, cultura digital e relacionamentos. Na inserção das temáticas juvenis e na leitura e compreensão dos textos ali produzidos, o *Tumblr* teria muito a ensinar aos professores, mas não como um gênero escolarizável, isto é, não basta transpor o seu uso para as práticas escolares para se ter sucesso ou tornar a aula mais atraente, mas buscar entender as atividades envolvidas na criação e interação por meio da rede social para repensar as práticas escolares. Isso não quer dizer que professores e alunos não possam criar *Tumblrs* para fins acadêmicos, mas que sua didatização não garante aprendizagem automática, nem mesmo a reprodução de práticas envolvidas, já que a situação de produção, os propósitos envolvidos, os interlocutores já seriam totalmente diferentes.

Em Bulla e Schulz (2013) defendemos que as redes sociais poderiam dialogar de forma produtiva com os espaços formais de aprendizagem, justamente por permitirem aos participantes, de certo modo, mais autonomia e uma sensação de menor controle, quando comparadas aos ambientes virtuais de aprendizagem normalmente usados em ensino a distância, como o *Moodle*, por exemplo. Bulla (2014) deparou-se com tal diferença ao examinar as interações entre alunos de português como língua adicional em um curso à distância: os estudantes participavam de modo mais autônomo quando estavam interagindo via *Facebook*, diferentemente das participações via *Moodle*. Assim, um dos aspectos centrais para se pensar o uso de diferentes ambientes virtuais de aprendizagens e plataformas envolve também pensar os modos de participação possibilitados em cada espaço.

Assim, é possível pensar em diversas razões para o uso de redes sociais com propósitos de aprendizagem. O próprio *Facebook* lançou alguns guias para professores sobre tais possibilidades, o *Facebook for educators*²⁸ (PHILIPS, BAIRD & FOGG, 2013). Também é possível

²⁸ Pode ser encontrado em <https://www.facebook.com/FBforEducators>

Outro guia semelhante que aparece como recurso do próprio *Facebook* pode ser encontrado em:

encontrar vários pesquisadores que defendem esse uso (ITO ET AL, 2013), assim como os usos de videogames (PRENSKY, 2001; GEE, 2003), se pensarmos que as características associadas aos usos de redes sociais, como conectividade, autonomia e busca de conhecimento a partir de interesses específicos que motivam o aprendizado, de fato, poderiam ser vantagens desse uso. Tal possibilidade também é discutida por Dias e Aragão (2014) quando abordam o uso do *Facebook* no ensino de língua inglesa.

No entanto, as redes sociais têm funcionamentos próprios e possibilitam diversas outras atividades humanas e esferas de participação e de circulação de informação que ultrapassam em larga medida as atividades escolares. Como conceito advindo das Ciências Sociais²⁹, as redes sociais podem ser estudadas na internet na área da Comunicação Social, com métodos próprios desenvolvidos para a análise de redes, de modo a dissociar o que chamamos comumente de redes sociais, como *Facebook*, das conexões entre pessoas, grupos e instituições. Casos como o do *Facebook* constituem-se na realidade de Sites de Redes Sociais pois tratam-se de sistemas, de suportes para as redes. Para Recuero (2009a), as redes sociais são compostas por duas partes que não podem ser entendidas isoladamente uma da outra, já que o foco de uma rede é sempre uma estrutura social: os atores e suas conexões (RECUERO, 2009a, p. 24). Como sistemas complexos e dinâmicos, as redes sociais podem ser entendidas como metáforas para se entender a comunicação e as relações humanas por meio das trocas e das interações. Segundo a autora, “são os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes” (RECUERO, 2009a, p. 103).

Desse modo, pensando as redes sociais como conexões entre os atores sociais, é possível ampliar o entendimento do que acontece na internet: inúmeras atividades humanas realizadas com diferentes propósitos, formatos, valores. Além de propiciar outras formas de aprender e ensinar, há muito mais ações realizadas na rede, como a de vigilância múltipla e constante; o controle das ações humanas por meio de dispositivos agora digitais. Para Pinheiro

http://fbhost.promotw.com/fbpages/img/safety_resources/ffeclg.pdf.

A matéria a seguir também indica vários caminhos possíveis para os usos de redes sociais como recursos de aprendizagem: <http://www.edutopia.org/blog/social-media-resources-educators-matt-davis>

²⁹ Os primeiros usos do conceito de rede aparecem em trabalhos etnográficos dos anos quarenta e cinquenta, e o próprio trabalho de Lévy Strauss sobre as estruturas de parentesco pode ser considerado um dos primeiros trabalhos a usar a rede como conceito. Para Acioli (2007), é necessário diferenciar os usos metafóricos, analíticos e tecnológicos do conceito.

(2014), estaríamos vivendo a era do “multissinóptico” em que muitos observam e vigiam muitos por meio da internet.

Diferentemente do panóptico discutido por Foucault, em que um dispositivo de vigilância possibilitava o controle de muitos, e do sinóptico como lugar da mídia de massas em que muitos observam poucos (como celebridades e autoridades), Pinheiro (2014) propõe como termo mais adequado o multissinóptico, destacando o fato das alterações nos modos de vida contemporâneos propiciarem o controle de muitos sobre muitos. O autor concorda com Deleuze (1992) em relação à disseminação do controle e da vigilância em função dos dispositivos móveis de conexão e à coexistência de elementos da sociedade disciplinar e da sociedade do controle. A multiplicidade de olhares, de linguagens e de conexões amplia e potencializa também o controle e a regulação de todas as atividades humanas.

Se pensarmos em todos os aplicativos que fazem o chamado *check in* para fornecer e obter informações acerca do posicionamento de um indivíduo e das atividades realizadas na rede e fora dela, fica muito evidente o controle de que Deleuze falava no início dos anos noventa: “Não há necessidade de ficção científica para se conceber um mecanismo de controle que dê, a cada instante, a posição de um elemento em espaço aberto, animal numa reserva, homem numa empresa (coleira eletrônica).” (DELEUZE, 1992, p. 224). O mais interessante é que hoje os próprios indivíduos informam voluntariamente a sua localização, mesmo quando é de informação conhecida que as empresas que gerenciam os aplicativos ou os sites de redes sociais transformam os dados coletados em informações a serem vendidas a outras empresas de publicidade ou de produtos relacionados com as buscas e os locais registrados pelos participantes. Assim, o controle feito agora digitalmente com o uso de aplicativos, de *sites* de redes sociais e de outros aparelhos tecnológicos (como telefones celulares ou *tablets*) está intimamente relacionado ao controle das atividades em função de razões econômicas. Os sites de redes sociais que propiciam diferentes atividades e interações estão também permeados por relações de controle e de comércio de informações.

E é justamente nesse contexto que vamos encontrar páginas como os diários de classe. A escola começa a aparecer na rede de diferentes modos desde a ascensão da internet, mas o escrutínio do seu cotidiano atinge um escopo maior ao se registrar em rede o dia a dia escolar e expor relatos e imagens de diversas das suas engrenagens disciplinares. No entanto, agora, na sociedade do controle, na era do multissinóptico, são os alunos que registram o seu

diário e muitos (todos?) podem vigiar e controlar o que acontece entre seus muros e paredes envelhecidas. A visibilidade do interior escolar é sintoma de uma época e de um descompasso da instituição com o seu tempo e pode nos mostrar que há bem mais a ser entendido das relações entre rede e escola do que a transposição imediata de algumas ferramentas digitais para o currículo escolar. Os modos de dizer que encontramos nos diários de classe nos levam a indagar, por exemplo, qual o papel da escola hoje e o que pode ser respondido frente às denúncias da situação em que a escola se encontra.

Neste capítulo, procurei traçar um panorama de trabalhos e autores que tratam da relação entre escola e rede por meio de uma revisão de literatura. Foi sustentado que a escola, enquanto uma tecnologia de época, serviu ao grande projeto da Modernidade de formar sujeitos disciplinados para as fábricas, por meio do desenvolvimento do poder disciplinar. Hoje, com o reconhecimento de período de crise das instituições modernas, a escola enfrenta mais desafios ainda em relação ao surgimento da rede: as novas formas de ser e estar no mundo e as novas formas de se lidar com os saberes. Após apontar algumas brechas entre o mundo escolar e o mundo da internet, foi destacado o posicionamento de alguns autores acerca da transposição de práticas que envolvem TICs, por exemplo, para dentro da escola, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizado. Por fim, as redes sociais foram discutidas como mais uma possibilidade de apropriação escolar; elas propiciam diferentes modos de participação, mas, ao mesmo tempo, mecanismos e dispositivos de controle que configuram uma era multissinóptica de controle e vigilância de muitos sobre muitos.

No capítulo seguinte, será apresentado o arcabouço teórico e conceitual que sustenta a análise dos diários de classe como gêneros do discurso, desenvolvida nos capítulos 5 e 6. Os conceitos centrais de língua, enunciado e gênero do discurso serão tratados a partir da visão do Círculo de Bakhtin de maneira a fornecer instrumentos analíticos que possibilitem entender os diários de classe como enunciados em um gênero do discurso situado em um contexto sócio-histórico, que traz marcas que atualizam esse gênero nas situações imediatas de interação e que podem ser reconhecidas por nós devido a sua estabilização no tempo. Essas marcas, antes de serem apenas formas linguísticas, são as marcas de enunciados que respondem a já-ditos acerca da escola, em uma complexa relação de dialogismo entre enunciados.

3 A VISÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM: ENUNCIADOS E GÊNEROS DO DISCURSO

Os enunciados e seus tipos (gêneros) são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2003, P. 268)

A linguagem pode ser entendida como um produto da atividade humana, histórico e, ao mesmo tempo, situado, atualizado pelos falantes a cada instante em cada interação social. Assim, em cada momento em que usamos a linguagem estamos participando de uma cadeia de enunciações, fazendo a história e sendo constituídos por ela. Examinada na concretude das ações linguísticas, a linguagem não apenas demonstra como pensamos, nos comunicamos ou fazemos coisas no mundo, mas como nos tornamos sujeitos históricos, sociais e culturais por meio dela. Essa visão é fundamentada nas obras do Círculo de Bakhtin³⁰, um conjunto vasto de textos que contribui para o entendimento das ações humanas por meio do uso da linguagem em diversas áreas e campos do conhecimento. E é nessa concepção de linguagem que este trabalho se fundamenta.

Neste capítulo, serão apresentadas as bases teóricas e conceituais que servirão para apoiar a análise dos dados. Parte-se de uma concepção de linguagem ancorada nas ideias do Círculo de Bakhtin e são apresentados alguns conceitos básicos a partir de tal abordagem: linguagem, discurso, enunciado e texto. Após essa apresentação, são tratados outros conceitos que envolvem a relação de responsividade entre os enunciados – o processo dialógico – e as vozes no discurso, com a discussão do conceito de heteroglossia. Em seguida, o conceito de gêneros do discurso é examinado e a discussão é ampliada para a diferença de terminologia adotada no Brasil e para alguns modos especializados de se entender certa classificação dos gêneros em gêneros escolares ou escolarizados e os gêneros digitais e multimodais ou multissemióticos.

³⁰ Segundo Faraco (2009), a expressão “Círculo de Bakhtin” foi adotada *a posteriori* pelos estudiosos dos trabalhos do grupo de intelectuais russos que assim ficou conhecido. O grupo contava com membros de diferentes formações e os mais conhecidos foram Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev. O auge das produções do grupo foi entre os anos de 1919 a 1929.

Alguns outros conceitos serão abordados em cada seção, como letramento, letramento digital, multiletramentos, multissemiótica e multimodalidade na medida em que suas relações vão se tornando relevantes para o entendimento da noção de gênero e de seus desdobramentos. Assim como também, quando necessário aprofundar o entendimento dos conceitos básicos, serão examinados alguns aspectos formadores da noção de linguagem e de gêneros bakhtiniana, tais como esfera, atividade, cronotopo e estilo.

2.1 A LINGUAGEM NO ENTENDIMENTO DO CÍRCULO: ATIVIDADE E ENUNCIADOS CONCRETOS

Geraldi (1984), ao discutir concepções de linguagem e ensino de português em uma obra considerada por muitos como seminal para a definição do texto como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, destaca três visões acerca do conceito de linguagem comumente encontradas na área de ensino de língua: a) a linguagem como expressão do pensamento – muito presente nos estudos tradicionais sobre língua e, especialmente, nos estudos gramaticais; b) a linguagem como instrumento de comunicação – relacionada à teoria da comunicação, com ênfase no modelo telegráfico de uso da linguagem, de emissor e receptor; c) a linguagem como inter-ação – em que, mais do que transmissão e comunicação, a interação é o espaço onde os sujeitos se constituem por meio da linguagem, praticam ações sobre a língua e com a língua, a partir de determinadas condições de produção, com diferentes propósitos, direcionadas a interlocutores reais que são capazes de responder a tais ações e construir, assim, uma relação de diálogo. Essa terceira concepção, de linguagem como interação e diálogo, em que interlocução ocupa o espaço central, é fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin e deu origem aos estudos da Enunciação dentro do campo da Linguística, e, mais especificamente, na Linguística Aplicada³¹.

³¹ É preciso lembrar que a riqueza conceitual dos trabalhos do Círculo fez com que a teoria bakhtiniana contemplasse também estudos da área da Literatura (especialmente por Bakhtin ter formação em estudos literários e, em razão disso, grande parte dos seus trabalhos tratarem de temas centrais da Teoria Literária, como o romance enquanto um gênero, por exemplo), e de outras áreas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia e

A linguagem ocupou um espaço central na obra do Círculo por diferentes vias: enquanto Bakhtin iniciava seus trabalhos com uma discussão mais filosófica, que pode ser vista em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993), Volshinov e Mevedev focaram nos estudos sobre a linguagem com a elaboração de obras com um viés mais marxista, embora ultrapassassem tal categorização (FARACO, 2009). As obras desses autores fizeram a crítica da Psicanálise, na obra *O Freudismo*³² (BAKHTIN, 2001) e elaboraram as bases para uma teoria marxista da linguagem em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010) no caso de Voloshinov, e embasaram uma crítica aos estudos formalistas de Teoria Literária, examinando o *Método Formal nos estudos Literários* (MEDVEDEV, 1985), no caso de Medvedev. No entanto, como aponta Faraco (2009), a preocupação com a linguagem tornou-se central para todos os membros e para o conjunto de obras do Círculo sendo inclusive um elemento de convergência das ideias do grupo.

Desde as primeiras obras, os autores mostram uma forte preocupação com os aspectos concretos do uso da linguagem. Como lembra Faraco (2009), em *Para uma filosofia do ato*, a “linguagem aparece já apresentada como atividade (e não como sistema) e o enunciado como ato singular, emergindo como uma atitude responsiva e valorativa em relação a um estado de coisas” (FARACO, 2009, p. 23-24). Assim, entendida como atividade, a linguagem na perspectiva bakhtiniana está sempre imediatamente ligada às situações concretas de comunicação e às interações sociais.

O conceito de linguagem do Círculo de Bakhtin é centrado na interação verbal, o que, para Souza (2002), demonstra uma visão de linguagem dinâmica, como produto da vida social que está sempre em movimento, e, ao mesmo tempo, também é ideológica e dialógica. Carregada de valores sociais e históricos, a linguagem se concretiza nos enunciados dos

Psicologia, como apontam Braith (2012) e Faraco (2009).

³² Há uma controvérsia acerca da autoria de alguns textos do Círculo, especialmente de três: *O Freudismo*, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e o *Método Formal nos Estudos Literários*, sendo os dois primeiros publicados inicialmente sob a autoria de Voloshinov e o último, de Medvedev. Segundo Faraco (2009), a confusão iniciou na década de setenta quando os livros foram republicados no Rússia e um linguista conhecido na época teria afirmado que tais obras teriam sido de autoria de Bakhtin e não de Voloshinov e Medvedev. A discussão, para Faraco, se encaminhou para três posicionamentos em relação a autoria: os que respeitam as publicações originais, os que concedem a autoria de todas as obras a Bakhtin e os que incluem os dois nomes na autoria. Tal como Faraco (2009), nos alinhamos com a primeira posição, embora a referência bibliográfica da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* da edição utilizada nesta tese utilize o nome dos dois autores na sua ficha catalográfica, por esta razão, as citações da obra serão feitas como Bakhtin/Voloshinov (2010). No caso de *O Freudismo*, obra de Voloshinov, a tradução brasileira conta com apenas o nome de Bakhtin na ficha catalográfica, por isso que constará como Bakhtin (2001) em nossas referências.

sujeitos que a usam no mundo nas suas diferentes atividades, já que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Pensar que as interações sociais são o centro para se conceber a natureza da linguagem envolve examinar as manifestações concretas desse uso. Para Bakhtin (2003), o enunciado deve ser a questão central a ser abordada pelos estudos da linguagem, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Assim, o Círculo de Bakhtin adota uma posição bastante diferente dos estudos da época acerca do objeto a ser estudado e de como estudá-lo. A língua, enquanto objeto da ciência chamada Linguística, é entendida como uma abstração; porém, enquanto enunciado, uma unidade da comunicação discursiva, é um acontecimento, uma manifestação concreta de uso da linguagem que não existe fora do discurso. Além da sua concretude, o enunciado caracteriza-se por ser único e irrepetível, ao contrário das formas linguísticas e gramaticais analisadas pela Linguística. É o enunciado que se torna então central para a compreensão da natureza da linguagem, já que “a indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva: o enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Bakhtin (2003) explora a diferença entre frase/oração, como unidades gramaticais, e o enunciado, como a unidade da comunicação discursiva, como possibilidade para esclarecer possíveis problemas relativos aos diferentes campos de estudos e seus objetos. Souza (2002) aponta as seguintes características que resumem o contraste entre os conceitos de frase/oração e sentença do conceito de enunciado concreto. A frase é um fato gramatical, uma unidade da língua que pode ser reproduzida ilimitadamente; já o enunciado concreto é um fato real, é criado, é uma unidade de comunicação e de gênero, em que há alternância de sujeitos falantes, com autor e destinatário (SOUZA, 2002, p. 71-72).

É importante lembrar que em vários textos do Círculo, aparecem fortes críticas ao pensamento da época em relação à linguagem, especialmente às concepções abstratas e idealistas de língua, posições que Bakhtin/Voloshinov (2010) denomina de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Enquanto a segunda visão analisava a linguagem como um ato criativo e individual, a primeira mantinha-se presa a unidades isoladas de discurso e neutras, como as frases e orações. Para Bakhtin/Voloshinov, ambas as correntes de

pensamento falham em não abordar a realidade concreta e material da linguagem por meio do estudo dos enunciados concretos, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 127)

Desta forma, a linguagem para o Círculo de Bakhtin envolve centralmente os enunciados concretos produzidos em interação verbal. Tal como o enunciado, o conceito de discurso também adquire um caráter concreto, distanciando-se das abstrações das análises puramente linguísticas, sendo entendido com uma manifestação linguística ligada às situações concretas de enunciação. Segundo Bakhtin/Voloshinov (1926),

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder a sua significação. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 6)

Além da concepção de linguagem do Círculo ser fundamentada na interação verbal, tal concepção é também sócio-histórica e ideológica. Para Faraco (2009), ideologia³³ é uma palavra maldita – tal como diálogo – que precisa ser explicada a partir do referencial e do conjunto de obras do Círculo para se evitar mal-entendidos, como os usos de ideológico no sentido de “mascaramento do real” que aparecem em algumas obras de fundo marxista.

No universo do Círculo, a ideologia pode ser tanto para designar as áreas e campos das manifestações da superestrutura, como a arte, a religião, a política, como também referir-se à natureza dos signos e seus índices de valor. Essa relação é bastante esmiuçada em

³³ Aqui, é preciso lembrar o quanto a teoria bakhtiniana acerca da linguagem distancia-se das concepções foucaultianas, tendo em vista, por exemplo, a crítica feita por Foucault à utilização de tal noção em *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1996). Para o filósofo, o conceito de ideologia deveria ser evitado ou usado com muita cautela por trazer consigo alguns problemas metodológicos no seu uso, como, por exemplo, o fato de opor-se a alguma coisa que seria a verdade (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Bakhtin/Voloshinov (2010), quando o estudo das ideologias é aproximado do estudo (e da Filosofia) da linguagem, e os autores afirmam que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (p. 31).

A palavra como um “signo ideológico por natureza” e como “o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 36) está sempre associada a um universo de valor que não pode ser igualmente desvinculado da sua manifestação concreta na vida cotidiana. Desse modo, como aponta Faraco (2009), o adjetivo ideológico muitas vezes aparece como sinônimo de axiológico. Não existem, para o Círculo, enunciados neutros ou não ideológicos, já que todo o enunciado abarca um posicionamento social valorativo e uma posição avaliativa. Todas as relações que envolvem signos envolvem sempre uma relação axiológica, pois toda a relação semiotizada é atravessada por valores aos quais os sujeitos respondem. Os índices de valor são também relacionados à entonação ou ao acento valorativo ou apreciativo ligado à significação das palavras, como se vê em:

Toda a palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 137)

Desse modo, é possível perceber que nesta concepção, os enunciados e a enunciação estão sempre atravessados por relações axiológicas, tanto na sua produção quanto na compreensão do discurso, que aqui é vista como ativa e responsiva. Os signos ideológicos, portanto, estão relacionados às posições ideológicas e axiológicas em que se estabelecem na sua realização concreta em interações. Porém, os signos não apenas refletem essas posições, mas também as refratam. A ideia da refração dos signos é uma das mais importantes para entender o processo de significação na teoria bakhtiniana, tendo em vista que diz respeito ao modo como as múltiplas verdades são construídas e inscritas nos signos de diferentes modos. Assim, aqui não falamos em reprodução de discursos, mas de diferentes posições axiológicas em relação a eles que vão se materializar no material semântico e semiótico dos signos. Para Bakhtin/Voloshinov (2010), “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” e é justamente essa característica que torna os signos móveis e vivos, em

constante transformação. Nesse jogo de movimento e de luta de valores (e de classes), há forças centrípetas, que tentarão conter a heterogeneidade do signos e forças centrífugas, que manterão os enunciados em relações dialógicas, na grande temporalidade, como sugere Bakhtin no desenvolvimento da metáfora do diálogo, como veremos a seguir.

3.2 DIALOGISMO, RELAÇÕES DIALÓGICAS E RESPONSABILIDADE

A língua, no sentido bakhtiniano, pode ser entendida como um encadeamento de enunciados dialógicos. Se concebido como um evento, um enunciado, além de ser único e irrepetível, também se caracteriza por ser sempre uma resposta a enunciados anteriores. Enunciar, nessa perspectiva, é tomar uma posição avaliativa em relação aos demais enunciados, e, ao mesmo tempo, respondê-los a cada novo enunciado, de enunciar a contrapalavra. Para o Círculo, não existe um texto inicial ou uma palavra inicial, mas sempre a continuação de um diálogo. A palavra é sempre dirigida para alguém por alguém e passível de ser respondida, numa relação infinita de responsividade. Essa orientação para a palavra do outro é um dos grandes temas bakhtinianos: a relação entre eu e o tu, a alteridade constitutiva dos enunciados e da sua natureza dialógica. Conforme Bakhtin/Voloshinov (2010),

Na realidade, toda a palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda a palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 117)

Embora o Círculo não tratasse fundamentalmente do diálogo como a conversa face a face, algumas considerações que envolvem o dialogismo e a responsividade, ou a compreensão responsiva, podem ser destacadas. No ensaio sobre os gêneros do discurso,

Bakhtin (2003) faz uma série de críticas à relação entre falante e ouvinte, representações normalmente utilizadas para tratar da comunicação humana. Para o autor, se examinarmos as interações pelo viés da real unidade da comunicação, veremos que há sempre uma atitude responsiva envolvida, uma posição responsiva e uma alternância de sujeitos do discurso. Todo o falante é um respondente em algum grau, tendo em vista que ele não é o primeiro a enunciar algo na história da humanidade; estamos sempre respondendo a enunciados já ditos, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Quando trata da caracterização do enunciado como unidade da comunicação discursiva, Bakhtin (2003) apresenta a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade específica do enunciado. A possibilidade de se responder a um enunciado aponta para o entendimento do interlocutor do acabamento, da inteireza acabada do enunciado. Ele pode ser respondido ao ser percebida a exauribilidade do sentido e do objeto, a vontade do falante e as formas típicas que apontam para o acabamento, o que está relacionada com o gênero do enunciado, mas também com a relação do próprio falante com os demais participantes da interação e com os significados que serão construídos pelos participantes na interação, na relação dialógica entre os enunciados concretos.

Segundo Faraco (2009), dialogismo e diálogo são termos fundamentais no universo bakhtiniano, embora não sejam correspondentes, pois o dialogismo seria o “diálogo no sentido amplo do termo”, não constituído pela convergência ou pelo consenso, mas pela série de relações dialógicas múltiplas, tensas e contrastantes que podem envolver um enunciado. Para o autor, o tema do diálogo nos textos do Círculo é bastante complexo e apresenta diferenças significativas em função da ordem cronológica dos textos e de seus autores. Nas obras produzidas a partir de 1929, todos os temas são abrangidos pela grande metáfora do diálogo, que se transforma na base filosófica e intelectual da obra bakhtiniana, tanto na concepção de língua como na de sujeito, em sua inconclusibilidade.

As relações dialógicas podem abarcar o diálogo face a face, tendo em vista que “dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos) acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 323). Porém, elas somente são possíveis tratando-se de enunciados integrais, com alteração dos sujeitos do discurso e não como unidades de um sistema gramatical. Os fenômenos que

englobariam apenas a forma composicional do enunciado teriam relação com o que Bakhtin chama de “concepção estreita de dialogismo”, porque quando isolado apenas como um elemento linguístico, um dado de língua não formaria uma relação dialógica, mas monológica, tendo em vista que não é endereçado a um interlocutor nem possibilita respostas. Assim, as relações dialógicas configuram-se como relações de sentido, em que toda a situação de interação deve ser levada em conta. Segundo Faraco (2009),

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66)

Assim, as relações dialógicas, como relações entre índices sociais de valor, entre posições axiológicas, só existem na medida em que é possível responder aos enunciados. E enunciar é sempre, de algum modo, responder. Ao longo da obra do Círculo, o tema do diálogo se amplia até chegar à noção de simpósio universal e de dialogismo – a metáfora do diálogo, para Faraco (2009) – e abranger a vida humana numa perspectiva ainda mais ampla. Como afirma Bakhtin (2003),

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348)

Desse modo, pensar em linguagem a partir de uma perspectiva bakhtiniana, dialógica de uso de linguagem, é pensar em enunciados concretos que são históricos, sociais, culturais. Os enunciados constroem a história e a carregam com ela. A cada interação, atualizamos uma série de dizeres em resposta ao que já foi dito. E assim como os enunciados respondem de

certo modo ao passado e ficam abertos às respostas futuras, eles também apresentam marcas temporais da sua atualização no seu cronotopo (conceito que Bakhtin tomou emprestado da Teoria da Relatividade de Einstein), no seu horizonte temporal e espacial, temático e valorativo (RODRIGUES, 2001). E a possibilidade de responder a enunciados concretos também diz respeito ao fato da língua poder ser entendida como um conjunto de vozes sociais, tendo em vista as diferentes posições de valor que se estabelecem nas relações dialógicas, como será abordado na próxima seção.

3.3 AS VOZES NO DISCURSO: HETEROGLOSSIA E POSIÇÃO DO ENUNCIADOR

As relações dialógicas entre enunciados possibilitam que inúmeras vozes sociais emergjam em função da cadeia de responsividade que se forma em relação aos enunciados já ditos ou que virão nas situações sociais de uso da linguagem. A esse conjunto de vozes sociais que formam a língua de certo modo e nela refratam as diferentes experiências e posições axiológicas Bakhtin dá o nome de heteroglossia ou plurilinguismo. Para Faraco (2009) este termo é confundido com polifonia, causando uma confusão conceitual em função da desvinculação dos conceitos da sua complexidade original.

A heteroglossia como conceito aparece nas obras da década de trinta para se referir à dinâmica entre os signos, formada nas relações de dialogismo. Na dialogização das vozes sociais é que se encontram as possibilidades de se responder aos já ditos, com a contrapalavra. Bakhtin (2003) resume essas relações ao afirmar que todo o dizer se orienta para um já dito, como também se orienta para uma resposta. Além disso, todo o dizer é internamente dialogizado. Na explicação dessas questões, Bakhtin utiliza termos como auditório social, o grande diálogo ou o simpósio universal, que tratam das grandes relações entre os enunciados e a dialogização das vozes sociais. Ao mesmo tempo, o autor também aborda o confronto e os modos de assimilação da palavra alheia, que farão com que se salientem os aspectos

justamente heterogêneos do enunciado e da cadeia de relações que se forma a partir das possibilidades de se responder a ele.

Como termo que se refere às múltiplas vozes sociais que formam o enunciado e que podem ser dialogizadas, a heteroglossia se distingue do conceito de polifonia, que Bakhtin toma da área da música para analisar o romance de Dostoievski. Para Tezza (2002), polifonia tornou-se um dos conceitos mais atraentes da Teoria Literária embora tenha sido de fato pouco utilizado mesmo por Bakhtin; portanto, mesmo para a Literatura teria sido um conceito pouco produtivo, que acabou se popularizando e perdeu a complexidade com que foi elaborado. Os conceitos de polifonia e heteroglossia são distintos, ainda que ambos pressuponham a presença, no enunciado, de múltiplas vozes dialogizadas. Na polifonia, é central a presença ou não de certo equilíbrio entre tais vozes. O conceito surge da análise do romance em Dostoievski por Bakhtin. Nela, Bakhtin designava como ‘polifônico’ o modo de narrar usado por Dostoievski, em que as vozes do narrador, dos personagens e do autor seriam equipotentes, equivalentes. Assim, como afirma Faraco (2009), “não se trata de um universo com muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes” (FARACO, 2009, p. 78).

Segundo Tezza (2002), o termo polifonia não pode ser visto sem ser compreendido no complexo quadro de formulações teóricas do Círculo, e relacionado a outros conceitos, como o de dialogismo, por exemplo. No entanto, o autor lembra que é preciso ter cuidado para não enquadrar rapidamente o dialogismo com a polifonia; se um enunciado dialógico precisa ter pelo menos duas vozes – e ser, portanto, responsivo – isso não quer dizer que possibilite uma equivalência das vozes presentes no discurso. O conceito de polifonia não é concebido no quadro conceitual do círculo como reiterável, conforme afirma Tezza (2002). Apenas o romance de Dostoievski foi interpretado como um romance polifônico e, assim, esse conceito não deve ser tomado de modo algum como sinônimo de heteroglossia, plurilinguismo ou ainda plurivocalidade, que tratam da heterogeneidade da língua a partir das vozes sociais que a incorporam.

As ideias relacionadas à heterogeneidade de vozes sociais, suas tensas relações e suas cadeias de responsividade também formam a concepção de sujeito bakhtiniano que pode, por meio das interações sociais, singularizar-se e tornar-se autor. Segundo Faraco (2009),

O sujeito tem, desse modo, a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical (como quer a estilística tradicional) ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como querem os idealistas), mas na interação viva com as vozes sociais. **Autorar**, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras. (FARACO, 2009, p. 87)

Nesse entendimento, portanto, autoria tem relação com uma tomada de posição frente à diversidade de vozes sociais e na relação com elas. No entanto, o tema da autoria é tratado em diversas obras do Círculo abarcando tanto questões estéticas como questões filosóficas. Faraco (2012) mostra como, desde o início das obras do Círculo, o tema da autoria já está presente e que uma das primeiras formulações feitas por Bakhtin é a divisão entre autor-pessoa e autor-criador. No primeiro caso, trata-se do escritor, do artista, enquanto no segundo, da função estético-formal da obra. Mais tarde, Bakhtin vai desenvolver a ideia de que o autor-criador é uma posição axiológica, uma posição de autor que revela uma posição axiológica justamente por recortar o que formará o objeto estético em questão e dar o acabamento da obra. Para Faraco (2012), o autor-criador, além disso, é uma posição refratada e refratante, pois recorta e ordena os elementos da obra e, ao mesmo tempo, é recortada pelas posições valorativas do autor-pessoa.

Assim, o entendimento da posição de autoria como uma posição axiológica, dentro de um complexo sistema de valores e das vozes sociais que formam os enunciados em relações dialógicas, retomam a ideia de que a língua é construída nas situações de comunicação que envolvem as interações sociais, das mais imediatas às mais históricas. Tais situações de enunciação são atravessadas por uma cadeia dialógica de enunciados que respondem a algo e que serão respondidos ao longo do tempo. A posição de enunciator envolve, assim, a localização no tempo e no espaço das atividades humanas pelos modos de dizer e de agir reconhecidos por nós e atualizados a cada interação. Para tanto, lançamos mão de modos relativamente estáveis que remetem às diferentes esferas de atividades. Discutiremos a seguir a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, que envolve justamente esses modos históricos e dinâmicos de dizer e de agir.

3.4 GÊNEROS DO DISCURSO

Um dos conceitos mais importantes elaborados pelo Círculo de Bakhtin para o entendimento do funcionamento da linguagem é a noção de gêneros do discurso. Conforme Rojo (2008), o conceito já está presente há muito tempo nos debates acerca da linguagem; no entanto, popularizou-se no Brasil com sua didatização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs). Para Faraco (2009), haveria um “uso inflacionado” do conceito, especialmente no discurso pedagógico, no qual se teria deslocado a noção da sua complexidade conceitual e filosófica. Notadamente, na transposição didática, o conceito de gênero poderia ser criticado ao ser tomado de forma cristalizada e estática, ao contrário da proposição original do Círculo para o entendimento da noção.

Como Rojo (2008), Faraco (2009) e Machado (2012)³⁴ apontam, o estudo de gêneros não é recente. Desde os trabalhos de Platão e Aristóteles sobre o tema, já havia classificações em termos de gênero em relação à Poética e à Retórica. Segundo Souza (2002), os trabalhos do Círculo tratam inicialmente de fazer uma crítica às classificações dos formalistas russos em voga na época, para depois, ampliarem a noção, relacionando-a à discussão acerca da natureza do enunciado e à crítica aos estudos linguísticos. Contrapondo-se às já mencionadas concepções do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, os autores propõem um estudo dos gêneros (em especial, os literários) que fuja das classificações e reificações, mas que se baseie no enunciado concreto como unidade, para a construção de uma visão sociointeracionista de linguagem.

³⁴ Existem diversas obras que tratam do conceito de gênero e suas diferentes abordagens, como por exemplo, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Nesse livro, a abordagem bakhtiniana de gêneros é desenvolvida nos artigos de Rodrigues (2005) e Rojo (2005), sendo que neste último, a autora foca na diferença entre gêneros discursivos e textuais, desenvolvida na seção 3.4.1 deste capítulo. Ressaltamos aqui, no entanto, que a obra e o autor com o qual mais nos alinhamos é Faraco (2009), especialmente na singularidade com que trata do conceito de gênero. Por essa razão, o livro de Faraco é citado inúmeras vezes neste capítulo.

Se pensarmos que se trata de textos que têm certas características em comum (reflexão proposta por Faraco (2009) quando faz referência à etimologia da palavra gênero que está ligada à noção de estirpe, de linhagem), pode-se reconhecer uma função classificatória de formação de coleções com traços comuns. Porém, historicamente, a ênfase na classificação dos gêneros fez com que o conceito se transformasse em algo fixo e reificante, em que as características formais foram fixadas, segundo Faraco (2009), como padrões rígidos. E é justamente essa visão reificante de gênero, como categorias fixas, que vai ser criticada pelo Círculo de Bakhtin.

A crítica à visão estagnada de gênero e a proposição de uma nova concepção vai aparecer em várias obras do Círculo. Medvedev (1985) trata do problema dos gêneros criticando fortemente o modo mecânico como o conceito foi utilizado pelos formalistas russos nos estudos literários. Bakhtin/Voloshinov (2010) também abordam a tipologia dos gêneros defendendo que a classificação da enunciação deve ser feita a partir das formas de comunicação verbal. No entanto, é o texto inacabado de Bakhtin – o problema dos gêneros do discurso (publicado em 1953 na Rússia e referido aqui como BAKHTIN, 2003) que vai se tornar mais conhecido e acabar como a principal referência do conceito no Brasil, segundo Faraco (2009). Rojo (2005) também critica o fato do ensaio inacabado sobre os gêneros ser, algumas vezes, a única leitura de alguns sobre o tema, já que a crítica ao modo formalista já está presente tanto na obra de Medvedev, *O Método Formal nos Estudos Literários*, de 1926, como em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929. Para autora, alguns dos pontos mais interessantes, como a crítica à noção formalista de gênero e a relação com os temas – no sentido bakhtiniano – já estavam nas obras iniciais e, algumas vezes, com outras denominações, como *formas do discurso* ou *formas de enunciação* (ROJO, 2005, p. 195).

Em Bakhtin/Voloshinov (2010) os gêneros linguísticos (como aparecem inicialmente) são abordados quando os autores discutem os conteúdos ou temas atualizados em cada momento em formas de discurso enunciadas. As formas de concretização dos temas no discurso teriam sido tratadas como uma tipologia, de forma problemática. Os autores definem os gêneros afirmando que “cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 44). Assim, desde a discussão inicial, há a proposição de

tratar, com importância central, da indissolubilidade das formas de enunciação e de seus temas. Para Rojo (2005), trata-se de uma definição de gênero bem mais interessante do que a de “formas relativamente estáveis”, que é bastante repetida, a partir do ensaio de 1953.

Bakhtin (2003) no ensaio *Os Gêneros do Discurso* discorre sobre o conceito de gênero partindo da centralidade do enunciado para o entendimento do uso da linguagem: o emprego da língua se dá por enunciados, orais e escritos, proferidos pelos integrantes dos diversos campos da atividade humana, únicos e irrepetíveis. Em seguida, o autor trata dos três elementos que estão ligados de forma indissociável no enunciado e são determinados pelo campo específico de atividade: o tema ou conteúdo temático do enunciado, o estilo da linguagem (a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional. Para Bakhtin, no entanto, embora cada enunciado seja particular e único, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros do discurso estão articulados a cada campo de utilização da língua de tal modo que se apresentam tão diversos quanto as atividades humanas. Para Bakhtin (2003), justamente a extrema heterogeneidade dos gêneros faz com que não haja um único plano para o seu estudo. O autor afirma que a questão foi estudada anteriormente, especialmente os gêneros literários e suas diferenças estruturais, mas nunca sob o viés do enunciado. Tendo em vista a complexidade de definir a natureza do enunciado, também em função de sua diversidade e heterogeneidade, os gêneros discursivos acabam da mesma forma relacionados a certas dificuldades de sistematização. Bakhtin (2003) discute a diferença entre os gêneros primários e secundários (simples e complexos, para o autor). Enquanto os gêneros primários envolveriam usos e situações mais imediatas da comunicação, os secundários estariam relacionados com o que o autor chama de convívio cultural mais complexo, que envolveria a escrita: romances, pesquisas científicas, tratados políticos. Bakhtin (2003) usa o exemplo da réplica de um diálogo dentro de um romance para demonstrar que um gênero primário, quando parte integrante de um gênero complexo, se modifica, tendo em vista que perde a relação imediata e concreta que poderia ter em uma interação verbal. O romance inteiro é visto como um gênero secundário, complexo e ideológico, assim como um enunciado. Para Bakhtin, entender a diferença entre os gêneros primários e secundários (o enunciado deve ser

analisado nos dois campos), assim como investigar a natureza geral do enunciado são as grandes tarefas dos estudos da linguagem.

O estilo também é analisado por Bakhtin (2003) como um dos componentes que têm uma relação indissolúvel com o gênero, pois os estilos de linguagem empregados em determinados gêneros são os estilos de determinadas esferas de atividade humana. E as esferas, tais como os gêneros, também são móveis, dinâmicas, maleáveis. Além disso, o estilo também é indissociável das unidades temáticas e das formas composicionais, que são igualmente determinadas pelas condições envolvidas na comunicação, esferas de atividades e funções. Tal entendimento é de grande importância para a investigação da natureza dos gêneros e do enunciado. No entanto, Bakhtin (2003) afirma que, na história dos estudos linguísticos, a Estilística não forneceu bases suficientemente boas para se estudar o estilo como parte do enunciado, do uso da linguagem e dos gêneros por campo de atividades, mas ateu-se a classificações pobres, meramente gramaticais, que não ampliaram esse conceito. Para Faraco (2009), na visão bakhtiniana,

O estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são primordialmente tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais. (FARACO, 2009, p. 137)

Tanto os estilos quanto os próprios gêneros do discurso só podem ser entendidos de fato no dinamismo da sua produção. Segundo Faraco (2009), para estudá-los, sempre devemos nos remeter à esfera de produção inicialmente, posto que gênero e atividade são mutuamente constitutivos, o que faz também com que os gêneros mudem com o tempo. Para o autor, a expressão “relativamente estáveis”, utilizada por Bakhtin na definição dos gêneros, diz respeito à historicidade dos gêneros e à imprecisão de suas características e fronteiras. Trata-se de espaços abertos à remodelagem das ações, e não de formas fixas e reificantes. O repertório de gêneros de cada esfera de atividade muda de acordo com as mudanças sofridas pela esfera, se amplia e se complexifica com o tempo, tendo em vista que as esferas também se movimentam constantemente.

Além disso, os gêneros se hibridizam continuamente no contato entre as esferas e seus movimentos. Justamente por isso, Faraco (2009) lembra que Bakhtin já advertia sobre o problema da classificação frente ao estudo dos gêneros, que não deve ser minimizado, em função da grande diversidade de gêneros. Como ações humanas, os gêneros são organizadores de atividades e de relações sociais que geram expectativas de produção e de compreensão dos enunciados, mas que, ao mesmo tempo, se modificam tal como as esferas de atividades humanas. Tal modo de pensar os gêneros é marcadamente diferente das concepções iniciais acerca dos gêneros e de alguns entendimentos contemporâneos, que, ao didatizá-los, enfatizariam mais a forma do gênero do que a sua realização dialógica. Para Faraco:

Talvez a apropriação pedagógica da noção de gêneros do discurso de Bakhtin tivesse sido mais enriquecedora do que cristalizadora, se suas reflexões tivessem sido entendidas pelo seu caráter inerentemente dinâmico e não tivesse se resumido a submetê-las a uma leitura apenas formal dos gêneros. (FARACO, 2009, p. 133)

Assim, a principal diferença da teoria dos gêneros do Círculo para as outras abordagens é o que Faraco (2009) sintetiza como o entendimento pelo viés dinâmico da produção e não pelo produto – pelo gênero em si. O ponto de análise deve levar em conta justamente que os enunciados estão ligados intrinsecamente às atividades humanas, já que “todos os campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Os nossos modos de dizer surgem, se estabilizam e se desenvolvem no interior das atividades humanas pois “não falamos no vazio, nossos enunciados (orais ou escritos) têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilos próprios correlacionados com as condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade” (FARACO, 2009, p. 126). Desse modo, é possível entender que todo uso da linguagem envolve uma determinada esfera de atividade. O conceito de esfera (ou campo em algumas traduções) de atividade humana aparece em diversos textos da obra do Círculo e diz respeito às especificidades da linguagem utilizada – e seus tipos relativamente estáveis – em relação às atividades relacionadas. Como já mencionado, na concepção bakhtiniana, esfera pode ser entendido também como algo móvel e dinâmico, tendo em vista que se constitui por relações dinâmicas de atividades humanas.

A estabilidade relativa do gênero diz respeito à capacidade de transformação, justamente por tratar-se de um processo dinâmico de atividades humanas, que possibilita que os gêneros sejam plásticos e mutáveis, híbridos e maleáveis. Para Faraco (2009), “ao dizer que são **relativamente estáveis**, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (Faraco, 2009, p. 127). Assim, para o autor, os gêneros têm a capacidade de se desenvolver e se modificar, de se remodelar, a medida em que as esferas de atividade também mudam. Eles não estão envolvidos em um processo de cristalização, mas de atualização, e até mesmo os gêneros mais estandardizados apresentam variações em função de mudanças na esfera ou por meio de um processo de hibridização de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera.

Estudar gêneros em uma perspectiva bakhtiniana, assim, não envolve fixar limites e fronteiras de atividades humanas que são móveis e de esferas que se hibridizam constantemente, mas justamente, buscar no movimento, no processo dinâmico das atividades, elementos recorrentes em que se possa reconhecer certa estabilidade. É preciso levar em conta o que é recorrente, sem perder de vista a unicidade dos eventos. Para Faraco (2009), esse entendimento faz com que possamos perceber os gêneros também como organizadores de atividades humanas e, assim, orientadores das nossas ações e participações:

Ao gerarem expectativas como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas mesmas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias. (FARACO, 2009, p. 130)

Ainda segundo Faraco (2009) essa visão de gênero como orientador das atividades humanas pode ser encontrada em na obra de Medvedev (1985), quando o autor critica os formalistas russos argumentando que eles abstraíam as formas linguísticas das atividades humanas. Entender os gêneros como modos de ação envolve também aprender a agir nas diferentes esferas de atividade. Para Faraco (2009), “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (FARACO, 2009, p. 131).

Dessa maneira, os gêneros do discurso não podem ser entendidos como formas, classificações ou textos que partilham certas características linguísticas e estruturais. Para Schoffen (2009), são um conjunto de textos que partilham funções e organizam a comunicação e as relações humanas. A autora também adota a postura de que os gêneros devem ser “entendidos pelo viés da produção e não do produto” (SCHOFFEN, 2009, p. 90). Para se analisar um gênero, é preciso olhar para o conjunto de relações dinâmicas e dialógicas que encadeiam os enunciados no contexto de sua produção, levando em conta o autor, o interlocutor, os propósitos e, em especial, a esfera de atividade. O gênero não é um produto final de tudo isso, mas o processo em si.

Segundo Schoffen (2009), para saber e conhecer um gênero, é preciso experienciá-lo, pois ele só se materializa no contexto. Não há como ensinar uma forma pronta de determinado gênero já que não se trata de um sistema da língua. E esta seria justamente uma das maiores críticas de Bakhtin a Saussure, justamente pelo último ter concebido um sistema de língua que não estaria relacionado ao uso. Para Bakhtin (2003), os gêneros só se materializam no uso. Trata-se de práticas sociais que regulam o que será dito, as expectativas do falante e do seu interlocutor, mas que só se atualizam de fato na concretude da realização dos enunciados. No Brasil, no entanto, outros entendimentos de gênero fizeram com o que se refletisse acerca do objeto sobre o qual se direcionaria os estudos de gênero: os discursos ou os textos. A seguir, tratamos das diferenças entre a abordagem discursiva e a abordagem textual do conceito.

3.4.1 Gêneros discursivos e gêneros textuais

Vários autores têm se dedicado à pesquisa sobre gêneros no Brasil e no mundo. Tanto Bunzen (2004) como Rojo (2005) abrem seus artigos perguntando o que esse conceito teria de tão importante que uniria diversas áreas dedicadas a estudá-lo. Para Bunzen (2004), não

se trata de um “modismo”, como alguns autores teriam sugerido³⁵, mas de uma alteração das práticas de ensino consideradas problemáticas ou tradicionais. O autor parte da discussão acerca do estudo dos gêneros na escola para apresentar em detalhes as características de três tradições de pesquisa acerca do tema: a escola australiana (ou Escola de Sidney, baseada na Linguística Sistêmico-Funcional de autores como Halliday), a Escola de Genebra (do Interacionismo sócio-discursivo, cujo autor central é Bronckart) e a escola norte-americana (conhecida como Nova Retórica, que enfatiza o gênero como ação e tem como autores Charles Bazerman e Carolyn Miller). Para Bunzen (2004), independentemente de como os gêneros são definidos, quando analisadas as propostas de ensino, parecem funcionar nas três visões como uma força centrífuga (e aqui ele cita o próprio Bakhtin), que vai de alguma forma modificar o ensino e trazer a heterogeneidade para as práticas de sala de aula.

Borges (2012) apresenta uma análise atual do cenário dos estudos de gênero no Brasil. Tal como Bunzen, a autora aponta a grande influência dos estudos do Interacionismo Sócio-discursivo, mas contrasta com tal perspectiva os estudos bakhtinianos e a corrente da Sócioretórica, incluindo autores como Marcuschi nesta última concepção. O levantamento que Borges (2012) faz, por fim, dos aportes teóricos mais utilizados em trabalhos apresentados no Simpósio Internacional sobre gêneros textuais que ocorre no Brasil reitera a influência da escola de Genebra. Os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequências didáticas³⁶ como metodologia e procedimento para o trabalho com gêneros em sala de aula parecem ter contribuído muito para tal aceitação e popularização deste entendimento de gênero, justamente por apresentarem uma proposta prática para a resolução de problemas de escrita e leitura comuns no contexto educacional brasileiro.

No entanto, um dos maiores debates acerca da concepção de gênero e dos seus diferentes tratamentos é justamente em função de uma divisão na própria nomenclatura do objeto a ser tratado: gêneros do discurso e gêneros textuais. Para Rodrigues (2005), a própria escolha de terminologia no Brasil demonstra diferentes abordagens no estudo dos gêneros,

³⁵ Marcuschi (2008), por exemplo, intitula uma seção do capítulo sobre gêneros de seu livro como “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”.

³⁶ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem uma sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 96). No mesmo texto em que expõem tal definição, os autores exploram a ideia de sequências didáticas como um procedimento metodológico organizado em diferentes módulos que tem como propósito o ensino da escrita e da oralidade na escola por meio dos gêneros.

diferenças tais que se poderiam dizer que chegam a tratar de diferentes objetos, pois a abordagem de gênero como tipo textual seria bastante divergente, por exemplo, da concepção bakhtiniana. A autora enfatiza que não se trata de sequências linguísticas, mas de eventos, de situações de enunciação relacionadas indissociavelmente às esferas de atividades e condições de produção. Na flutuação de terminologias utilizadas para o estudo de gêneros e também nas diferentes traduções dos trabalhos do Círculo que chegaram ao Brasil, Rodrigues (2004) afirma que acabaram se desenvolvendo no país diferentes linhas de pesquisa que, por vezes, tratam do mesmo objeto, por outras, não.

Qualificar o conceito como gênero do discurso ou gênero textual parece reforçar a diferença de objeto e de método. A noção de texto é bastante diferente da de discurso, por exemplo. Texto, na perspectiva bakhtiniana, pode ser entendido como um enunciado. Ao conceituar texto dessa forma, pensamos em uma produção histórica, dialógica, sendo enunciada por alguém e para alguém, com propósitos específicos, inserida em relações histórico-sociais amplas e marcada no tempo e no espaço. O texto, no universo bakhtiniano³⁷, é um produto histórico e uma atividade humana sobre a linguagem. Já Marcuschi (2008), ao discutir o conceito de texto e relacioná-lo como objeto central da Linguística Textual, adota a seguinte definição para o termo: “texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Embora pareça similar da bakhtiniana ao tratar de ações, enfatiza justamente as ações linguísticas, dando uma ênfase maior ao aspecto linguístico do evento.

Rojo (2005) explora tal diferença a partir de um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil nos últimos anos, dividindo-as em duas tendências que, segundo a autora, são metateoricamente diferentes: a teoria dos gêneros do discurso e a teoria dos gêneros do texto/textuais. Para a autora, embora algumas pesquisas utilizassem autores comuns para a descrição específica de gêneros, a primeira vertente enfatiza mais a descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, enquanto a segunda, a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero (ROJO, 2005, p. 185). Para a autora, Marcuschi, por exemplo, embora adote definitivamente a vertente dos gêneros

³⁷ Ver em especial o ensaio *O Problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas*, de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, p. 307-335) que, mesmo inacabado, trata da discussão acerca do estatuto do texto na Linguística de forma a relacionar aspectos importantes da teoria do Círculo.

textuais, dialoga com termos e conceitos bakhtinianos mesmo sem citá-los diretamente da obra do Círculo. No entanto, Marcuschi³⁸ enfatiza o privilégio do estudo das estruturas e formas linguísticas. Rojo (2005) analisa os trabalhos de Bronckart e Adam como fundadores da vertente do gênero textual e destaca que, embora dialoguem com algumas ideias do Círculo, distanciam-se largamente por apresentarem em todos os trabalhos uma finalidade descritiva textual, o que diferencia a vertente metodologicamente da visão bakhtiniana de método (o método sociológico). Já a adoção do termo gêneros do discurso no Brasil é feita, segundo a autora, por estudiosos marcadamente bakhtinianos, preocupados com as situações de produção de enunciados concretos, a partir do método bakhtiniano. Segundo Bakhtin/Voloshinov (2010), o estudo da língua requer a seguinte ordem metodológica de análise:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí o exame das formas da língua em sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 129)

Assim, conforme Rojo (2005), os pesquisadores que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso, além de se valerem do método sociológico, irão privilegiar uma análise sócio-histórica da situação enunciativa, analisando pontos como: a vontade enunciativa do interlocutor, a finalidade da interlocução, a apreciação valorativa que ele tem sobre seu interlocutor e os temas discursivos, para então, por último, “buscar as marcas discursivas linguísticas (formas do texto, enunciado e da língua) que refletem no enunciado esses

³⁸ Para Marcuschi (2008), um gênero pode ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica. Quando explica por que adota a expressão *gênero textual*, afirma que se trata de uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Em Marcuschi (2010), o autor define *gênero textual* como “uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, ao contrário de *tipo textual*, que seria uma “sequência definida pela *natureza linguística* de sua composição” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

aspectos da situação” (ROJO, 2005, p. 199). Voltaremos a esta questão no capítulo seguinte, ao explicar a metodologia adotada na realização desta tese.

Do ponto de vista aplicado, a decisão entre a adoção da vertente textual ou discursiva pode ter grandes consequências em termos de prática de ensino. Como Rojo (2005) lembra, Bakhtin/Voloshinov defende que um método eficaz de ensino possibilite que as formas não sejam assimiladas no sistema abstrato da língua, mas na estrutura concreta da enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 98). Assim, é justamente na transposição dos gêneros para a sala de aula, na sua didatização, que o conceito de gênero adotado vai demonstrar na prática o quanto pode ser dialógico e concreto ou centrado na forma e na descrição de estruturas linguísticas. Na próxima seção, trataremos desta transposição e da escolarização de gêneros no processo de didatização dos conceitos. Uma das razões para isso é o fato do gênero diário de classe estar justamente na fronteira da escola, derrubando seus muros e estabelecendo ligações entre atividades, textos e gêneros lá relevantes e o controle social externo. Desse modo, é possível perceber que nas tensões entre vozes, haja maior ou menor relevo para os discursos escolares, como mostraremos na análise do capítulo 6.

3.4.2 Gêneros escolares e gêneros escolarizados

Uma das características dos estudos de gêneros – textuais e discursivos – no Brasil é o fato de que foram marcados por propostas ligadas ao seu ensino – estas tanto serviram de impulso para tais estudos como, por vezes, acentuaram o caráter linguístico e classificatório da pesquisa empreendida. Uma dessas marcas foi a publicação dos PCNs na década de 1990. Em Rojo (2000), encontramos uma das primeiras obras que vai tratar da transposição das propostas acerca do ensino dos Parâmetros para as práticas de sala de aula. Ao tratar dos modos de transposição didática dos PCNs, atentando para a elaboração de projetos e discutindo a progressão curricular que isso envolveria, Rojo (2000) menciona os gêneros discursivos “responsáveis pela seleção de textos a serem trabalhados como objetos de ensino”

(ROJO, 2000, p. 34). Além disso, a autora discute a inserção de sequências didáticas, conforme elaboradas pelos autores da escola de Genebra para a organização do trabalho com os textos, discussão que será ampliada em Rojo e Cordeiro (2004), em que as autoras apresentam o trabalho de Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequências didáticas no trabalho com gêneros orais e escritos na escola.

De fato, é possível perceber a influência do conceito bakhtiniano de gênero nos PCNs, tal como o de sequência didática (conforme demonstra Rojo, 2008, p. 93) e a assunção de que o gênero passe a ser um objeto de ensino. Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) definem gênero como:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23)

Há ainda uma nota de rodapé associada à palavra *gênero* que traz o seguinte texto: “O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”. Já no Parâmetros de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL 1998), o gênero é apontado como objeto de ensino:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Muitas outras proposições dos PCNs podem ser analisadas como influência direta das ideias sobre linguagem, enunciado e gênero do Círculo de Bakhtin. Pode-se destacar, no entanto, o tratamento do eixo USO (na descrição da organização do trabalho a partir do uso – reflexão – uso), conforme se vê abaixo.

Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - . sujeito enunciador;
 - . interlocutor;
 - . finalidade da interação;
 - . lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - . relações intertextuais. (BRASIL, 1998, p. 35)

Para Rojo (2008), porém, quando os conceitos bakhtinianos foram didatizados nos PCNs, foram também, ao mesmo tempo, reordenados e articulados com outros conceitos, como o de sequência didática da escola de Genebra, presentes em documentos oficiais e didáticos da área de língua materna, que, por fim, gerou não apenas um novo uso do conceito de gênero, mas um novo conceito, um híbrido. A autora relembra que, como o foco de estudo de Bakhtin era o romance polifônico, e seu espaço privilegiado, a esfera literária, o Círculo não fez a discussão de como se poderia pensar o ensino por meio de gêneros. Assim, no deslocamento da visão de gênero para tratar da esfera escolar, os modelos assumidos pela escola acabam sendo, de alguma maneira, prescritivos. Mesmo assim, segundo Rojo (2008), os gêneros podem ser mais flexíveis e receber abordagens mais criativas do que as formas tradicionalmente utilizadas na escola, concordando com Bunzen (2004), que já ressaltava que o uso de gêneros, mesmo que em diferentes abordagens, poderia ser uma vantagem para se transformar o ensino.

Geraldi (2010), mesmo tendo sido citado nos PCNs como autor de obras que inspiraram a organização do trabalho com textos na sala de aula³⁹, critica boa parte das leituras feitas dos PCNs, que geraram um tipo de transposição da ideia bakhtiniana de gênero para o modelo que o autor chama de tecnicista ou neo-tecnicista (neoliberal). Para o

³⁹ Nos PCNs de Terceiro e Quarto Ciclo, (BRASIL, 1998, p. 35), encontramos o seguinte texto em uma nota de rodapé que se refere ao eixo da REFLEXÃO – prática de análise linguística: “Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em 'Unidades básicas do ensino de Português' (In: *O texto na sala de aula*) e em 'Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa' (In: *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*)”.

pesquisador, a partir do momento em que o gênero passa a ser o objeto de ensino, ele fica resumido apenas a uma forma, é estabilizado e normatizado, passando a ser mais um conteúdo de ensino com fins meramente avaliativos, escolares. A transformação do gênero em objeto a ser ensinado, para Geraldi (2010) é desvirtuamento do conceito bakhtiniano, que trabalha justamente com a indeterminação de todo e qualquer sistema linguístico e com a pluralidade, heterogeneidade e, ao mesmo tempo, a unicidade dos enunciados. Ensinar um aluno a produzir um gênero como um objeto é transformar o gênero em uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível, para o autor. Ele ainda afirma que

Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades "didaticamente transpostas" passam a ser apenas "práticas sociais de referência", já que nelas não estão incluídos os alunos, a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática. (GERALDI, 2010, p. 80)

Para Sobral (2011), os problemas da transposição didática dos gêneros poderiam ser resolvidos se os alunos conseguissem se colocar na posição enunciativa de autores, de usuários da língua em formação e não apenas na posição de alunos, assim como, se a escola pudesse também desenvolver uma postura crítica para de fato promover a cidadania. Conforme o autor,

Ensinar gêneros não é nem pode ser absorver gêneros que têm seus fins específicos em função dos fins da escola, mas descrever e levar a compreender gêneros não escolares em termos das necessidades sociais a que atendem em seus contextos específicos. E isso requer criar condições para que os alunos assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação, não de alunos. (SOBRAL, 2011, p. 45)

Temos, na citação acima, uma sinalização da diferenciação entre gêneros escolares e não escolares. Tratamos da didatização e da transposição dos gêneros, como se fossem alheios à escola. Em termos de esfera, no entanto, podemos ver a esfera escolar como um *locus* de possibilidades de atividades humanas que envolvem tarefas relacionadas à instituição escola, assim como às suas práticas tipicamente associadas a tais tarefas. Poderíamos assim, falar de gêneros escolares como aqueles que são pertencentes às atividades tipicamente

escolares, como provas, ditados, chamadas, etc. Geraldi (1997) afirma que a redação, enquanto um exercício meramente avaliativo, tendo fins unicamente escolares, poderia ser um gênero típico da esfera escolar. A redação de vestibular, por exemplo, seria um gênero meramente escolar com propósitos exclusivamente avaliativos e classificatórios: escreve-se para ser avaliado e todas as instâncias de enunciar, neste contexto de produção, envolvem o processo avaliativo.

Soares (1999), quando trata da Literatura Infantil e a relação dessa área com a escola, chama a atenção para o fenômeno da escolarização dos gêneros. Quando examina o termo escolarização, a autora afirma que, embora o termo seja normalmente interpretado como algo depreciativo, pejorativo, há também interpretações positivas acerca desse processo, já que não haveria como se ter escola sem ter escolarização do conhecimento, ou seja, sem formalizar o conhecimento, transformá-lo e organizá-lo didaticamente em formas escolares. Assim, a reorganização do tempo e do espaço escolar desencadeada pela transformação da escola medieval para a escola moderna, trouxe consigo o inevitável processo de escolarização, de organização dos saberes em disciplinas que funda a escola como instituição moderna⁴⁰. O que se pode criticar, para a autora, não seria a didatização ou pedagogização em si de um saber, como o da Literatura, mas quando tal processo é feito de tal forma que desconfigura e falseia o próprio saber, deturpando-o. Sendo assim, Soares (1999) indica como fonte para a discussão as escolarizações inadequadas dos saberes. No caso da Literatura, isso pode envolver atividades de leitura de textos obrigatórios e não suficientemente demonstrados como relevantes para a vida do aluno, que contam com instrumentos avaliativos e provas de verificação de leitura, por exemplo.

Um dispositivo importante para escolarização de diversos gêneros no Brasil foram os materiais didáticos, especialmente os livros didáticos escolares distribuídos e regulados por programas nacionais. Bunzen (2009), em sua tese de doutorado, propõe que o próprio livro didático de Português (doravante LDP) tenha se tornado um gênero discursivo, que organiza os objetos de ensino para dar conta do ensino-aprendizagem formal da língua materna. Como um gênero do discurso escolar, o LDP se desenvolve com as políticas públicas e programas de

⁴⁰ Lembrando que, conforme tratamos no capítulo 2, a escola com instituição fundadora da Modernidade utilizou-se da disciplina como técnica de controle dos corpos e das disciplinas enquanto especializações compartimentadas dos saberes. Tal especialização em divisões disciplinares foi responsável pela organização, seleção e “transmissão” de conhecimento acumulado pelas sociedades modernas.

edição e distribuição dos livros didáticos nacionais. Segundo o autor, o principal programa hoje, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se orienta tanto quanto os PCNs para os gêneros como objeto de ensino e, tal qual os PCNs, destaca propostas de práticas de linguagem voltadas para o uso da linguagem, com ênfase nos projetos didáticos autorais. Assim, os livros didáticos, além de se constituírem como gêneros escolares, tornam-se também responsáveis pela escolarização de outros gêneros não escolares.

Obras produzidas por diversos pesquisadores brasileiros da noção de gêneros, especialmente de gêneros textuais, também têm contribuído para a didatização e transposição dos gêneros e sua consequente didatização. Coletâneas como Dionísio, Machado e Bezerra (2010) e Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011) sintetizam esse movimento. Apresentando artigos de vários pesquisadores, as propostas de reflexão acerca das características de diferentes gêneros e a apresentação de planos de trabalho ou mesmo análise de práticas já realizadas com sucesso, demonstram como gêneros jornalísticos, artísticos, acadêmicos e digitais podem ser escolarizados. Entrevistas, notícias, cartas do leitor, história em quadrinhos, canções, verbetes de dicionário, resumos, resenhas e *chats* são discutidos como objetos de ensino em Dionísio, Machado e Bezerra (2010). Já em Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011), privilegia-se a contribuição teórica de pesquisadores para pensar nos gêneros textuais e nos gêneros discursivos (note-se que abarcam as duas vertentes) nas diferentes esferas, como a jornalística, escolar e digital. Dessa forma, é possível analisar também os trabalhos de pesquisa como agentes/dispositivos na escolarização de gêneros.

Textos, obras literárias, autores e gêneros podem ser escolarizados quando transpostos de uma esfera de atividade para a esfera escolar. A questão é se serão enquadrados dentro de projetos maiores (ou projetos didáticos autorais, como Bunzen denomina), com vistas à promoção de letramento e formação de cidadania, conforme apontam Rojo (2008) e Sobral (2011), ou se terão fins de avaliação, controle e disciplinamento.

Se uma das funções da escola ao longo do tempo foi construir o sujeito moderno por meio do disciplinamento, hoje, com os processos de alteração nos modos de vida contemporâneos e crises das instituições modernas em vista do surgimento da sociedade de controle, a escola passa por um processo de ressignificação e reacomodação de suas funções. Uma delas, no entanto, continua sendo a de dar acesso à escrita, e aos discursos que se organizam a partir dela, como diria Brito (1997), para milhares de pessoas no mundo inteiro.

Em uma sociedade de consumo e profundas desigualdades, as práticas que envolvem a escrita tornam-se definidoras da construção de cidadania. Para Rojo (2008), o trabalho com gêneros é fundamental nesse contexto pois para responder, na sociedade globalizada e estratificada, as demandas da vida, da cidadania e do trabalho é necessário “partir de uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais” (ROJO, 2008, p. 91-91). E justamente essas práticas multimodais podem ser observadas se olharmos mais de perto para os gêneros considerados multimodais ou multissemióticos, como faremos a seguir.

3.4.3 Gêneros digitais, multimodais e multissemióticos

No início dos anos 2000, Marcuschi publicou um ensaio de grande importância na área dos gêneros textuais, que ampliaria a discussão sobre o conceito de gênero no contexto digital. Baseado especialmente no trabalho do linguista David Crystal sobre a linguagem e a internet, Marcuschi (2010) analisa os gêneros textuais emergentes no contexto das tecnologias digitais, em especial, a internet. Para o autor, os gêneros emergentes na esfera digital devem ser pensados à luz dos usos da linguagem, da natureza enunciativa dessa linguagem e da relação entre os gêneros emergentes e gêneros já existentes. Com contribuições de diferentes concepções, Marcuschi descreve características e analisa brevemente diversos gêneros: *e-mails*, *chats*, videoconferências, listas de discussões e *blogs*, destacando subtipos de alguns destes, como *chat* aberto ou reservado. Para Marcuschi (2010), seria urgente a necessidade de descrevê-los e sistematizá-los, tendo em vista as modificações nas linguagens que tais gêneros revelariam, especialmente para a área da Linguística, tendo em vista que a maior parte dos gêneros seria fundamentalmente baseada na escrita.

O ensaio de Marcuschi foi publicado posteriormente em uma coletânea (MARCUSCHI e XAVIER, 2010), em que diversos pesquisadores analisam mais detalhadamente cada gênero textual, como *chats* e *blogs*, e seus elementos constitutivos, como *links* e hipertextos. Algumas reflexões direcionadas ao ensino de tais gêneros já são apresentadas, mas serão de fato

aprofundadas em obras posteriores, como as já citadas no capítulo anterior: Freitas e Costa (2006), Araújo (2007), Ribeiro (2010a e 2010b), Araújo, Carvalho Lima e Dieb (2010). Dessa forma, pode-se dizer que mal tinham iniciado as pesquisas sobre os gêneros emergentes com a internet, muitos autores se preocuparam em pensá-los nos cenários educacionais. Ao serem influenciadas pela proposição de Marcuschi (2010) e fundamentadas na Linguística Textual, muitas dessas propostas de ensino com gêneros textuais acabaram baseando-se e restringindo-se à descrição dos gêneros e didatização a partir de suas formas linguísticas e textuais, o que se distancia de fato da concepção bakhtiniana de gênero, como já afirmado na seção anterior. Não estamos afirmando que tais propostas não sejam válidas, nem mesmo reducionistas, no entanto, é preciso reconhecer que elas restringem os gêneros digitais a formas linguístico-textuais passíveis de serem ensinadas como objetos.

A exceção deve ser feita aos trabalhos organizados por Rojo (ROJO e MOURA, 2012; ROJO, 2013), que procuram sistematizar propostas de ensino por meio de multiletramentos coerentes com a visão de linguagem, enunciado e gênero do Círculo de Bakhtin. Para tanto, a autora desenvolve os conceitos de multiletramentos, multissemiótica, multimodalidade e multiculturalismo junto ao de gênero discursivo de Bakhtin. Em Rojo (2012), a ideia de Pedagogia de Multiletramentos é defendida pela autora a partir da proposição acerca da multiplicidade de letramentos, linguagens e culturas feita pelo Grupo de Nova Londres (autores que desenvolveram o conceito de multiletramentos no final da década de noventa para dar conta dos letramentos emergentes na sociedade em função da ascensão das TICs). Se o conceito de letramento diz respeito aos usos e às práticas sociais que envolvem a escrita, os multiletramentos (ou letramentos múltiplos) tratam da multiplicidade de culturas, agora híbridas e fronteiriças, propondo novas éticas e estéticas, e da multiplicidade de linguagens (modos ou semiotes). E é nas diversas linguagens (imagens, arranjos, *design* e diagramações, vídeos) que aparecem os conceitos de multimodalidade ou multissemiótica, que para Rojo (2012) enfocam a maior parte dos textos contemporâneos, que demandam capacidades e práticas de compreensão e produção ampliadas. Os multiletramentos envolvem ainda o uso de mídias (das tradicionais e impressas) e hipermídias (as mídias digitais, que envolvem áudios, vídeos, tratamentos de imagem) e, com o surgimento dos *hiperlinks*, os hipertextos.

Rojo (2013) analisa mais detalhadamente a relação dos multiletramentos com a noção de gêneros do discurso. Segundo ela, as contribuições do Grupo de Nova Londres podem se

beneficiar de um diálogo com as teorias bakhtinianas, tendo em vista que a multiplicidade de culturas e linguagens relacionam-se facilmente com a ideia bakhtiniana de hibridização, embora traga também desafio à teoria. Os textos/enunciados, quando tratados como multissemióticos, devem abarcar a multimodalidade e o hibridismo dos textos contemporâneos. Em uma análise bakhtiniana de um videoclipe, Rojo (2013) demonstra que as ideias do Círculo não podem ser consideradas datadas; pelo contrário, ao buscarem a enunciação e não as formas linguísticas, as análises bakhtinianas podem contribuir para pensar os gêneros e as relações que se estabelecem com os textos contemporâneos.

As contribuições de Rojo e seus colaboradores em aliar a teoria bakhtiniana a uma pedagogia de multiletramentos fornecem subsídios para se pensar na escolarização dos gêneros de forma que se mantenha o caráter dialógico, histórico e enunciativo do conceito, tal qual concebido por Bakhtin. Não se trata de automaticamente transpor gêneros digitais para a escola a fim de deixá-la mais atrativa ou contemporânea, como já foi discutido no capítulo anterior, e transformar tais gêneros em objetos escolares avaliáveis e controlados pela escola, mas de primeiramente entendê-los em sua esfera de atividade e em suas condições de produção.

Pensar em gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, conforme proposto por Bakhtin, e sua relação com as funções da escola de dar acesso ao mundo da escrita e construir cidadania coletivamente é pensar que as ações humanas históricas e situadas podem ser centradas nos usos da linguagem em interações verbais. Assim, não faria sentido propor um ensino centrado em conteúdos fixos, em formas da língua, uma gramática do texto ou um conjunto de classificações de gêneros textuais em Língua Portuguesa, mas, pelo contrário, é necessário pensar em um ensino que trate da linguagem como uma construção conjunta, como ação interacional organizadora das relações sociais. Assim, ler, escrever e falar não podem ser concebidas como habilidades apenas: lemos, escrevemos e falamos em diferentes gêneros, com diferentes propósitos, situações, interlocutores, esferas. Não se trata de ações que fazemos “no vácuo”, como aponta Faraco (2009). Nesse contexto, as concepções bakhtinianas de linguagem, enunciados e gêneros do discurso podem ser igualmente valiosas. Tais conceitos podem ampliar e aprofundar o entendimento das relações que envolvem a produção, a compreensão e a circulação de tais textos, assim como os temas tratados por eles. Ao tratar dos textos que narram a escola a

partir da lente dos gêneros do discurso, é possível discutir a rede de relações entre o que se diz, como se diz, por que e para quem se diz, se narra o universo escolar, em que esfera e em que suporte. Pode-se então analisar também as relações (e as mudanças) históricas entre instituições sociais e sujeitos, entre os saberes, as ações humanas e a linguagem.

Acreditamos que a contribuição dos conceitos do Círculo de Bakhtin tanto para a concepção de linguagem como para o entendimento dos usos situados da linguagem é de extrema relevância para entender fenômenos contemporâneos como os diários de classe desenvolvidos em rede social. Nos próximos capítulos apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa para, nos capítulos seguintes, fazer a análise dos diários de classe enquanto um gênero do discurso, utilizando o arcabouço teórico-conceitual apresentado neste capítulo.

4 DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA: MÉTODOS, LUGARES E REDES

De longe, via-se o prédio majestoso, com um certo ar primaveril que parecia cercá-lo; pilares, portas e janelas ao sol. Nas escadas externas, duas meninas sentadas. Não se olhavam, embora estivessem sentadas uma ao lado da outra. Concentravam-se nos pequenos objetos que cada uma tinha em suas mãos. Os dedos ágeis de ambas, apressavam-se, escrevendo algo, cada uma com seu celular.
(Diário de Campo, abril, 2013)

Se hoje a internet se tornou mais uma plataforma de vida, para estudarmos fenômenos sociais situados é preciso ampliar a noção de campo de observação e discutir os métodos aplicáveis aos cenários e práticas emergentes do uso de tecnologias. Pesquisar instituições sociais atualmente significa não apenas olhar para o campo “concreto” de sua existência, mas também para a esfera virtual. Assim, investigar muitas das práticas escolares que ocorrem hoje envolve lidar com o que se faz dentro das escolas e, ao mesmo tempo, na internet. Isso não quer dizer que se estabeleça uma oposição entre o mundo real e o mundo virtual, mas, como Lévy (1996) afirma, possibilidades de atualização do real a cada momento propiciadas pela internet.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as escolhas metodológicas realizadas ao longo da pesquisa, assim como narrar o processo de geração de dados e apresentar o campo da pesquisa, os lugares investigados, para dar conta do fenômeno investigado. Em um primeiro momento, enquadramos a pesquisa em uma abordagem qualitativa, na área da Linguística Aplicada, para, em seguida, apresentarmos o processo de geração dos dados, discutindo as abordagens de cunho etnográfico e a análise de gêneros, seguindo com a apresentação dos procedimentos de análise e do método sociológico bakhtiniano. Por fim, o contexto das comunidades e grupos observados é apresentado em subseções que se dedicam a contextualizar a *fanpage Diário de Classe – a verdade* e as *fanpages* ligadas à escola inicialmente escolhida como campo da pesquisa. Retomaremos alguns dos pontos do percurso da pesquisa já apresentados no capítulo 1 a fim de explorar as escolhas teóricas e metodológicas que marcaram o caminho da investigação.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM UMA LINGUÍSTICA APLICADA “INDISCIPLINAR”

A definição de pesquisa qualitativa pode abarcar diferentes tipos de abordagens: o próprio termo abrange uma série de fenômenos e métodos, já que diversas áreas fazem o que se caracteriza como pesquisa qualitativa. Isso tem como consequência o fato de que muitas vezes a pesquisa qualitativa é definida por não utilizar números; ou seja, por não ser quantitativa (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2009). Para André (1995), a oposição qualitativa-quantitativa, além de ser reducionista, pode confundir a qualificação do tipo de estudo. A autora defende o uso dos termos qualitativo ou quantitativo para diferenciar as técnicas de coleta ou reportar o tipo de dado obtido, e a adoção de nomes mais específicos para tratar do tipo de estudo realizado, como histórico, descritivo, participante, etnográfico, etc. (ANDRÉ, 1995, p. 24-25).

O problema da nomenclatura também é tratado por Erickson (1990), que sugere o termo interpretativo para se referir a todo o grupo de abordagens de pesquisas que envolvem observação participante, pois, para ele, assim se utilizaria um termo mais inclusivo, que evitaria o enquadramento do estudo como não quantitativo e seria destacado o traço mais marcante das várias abordagens: o interesse na investigação do significado humano da vida social e da maneira como o pesquisador pode abordá-lo (ERICKSON, 1990, p. 78).

Para Flick (2009), as características da pesquisa qualitativa são mais compartilhadas do que sua definição. Os estudos têm por objetivo abordar o “mundo lá fora” e procurar o entendimento e a explicação de fenômenos sociais a partir da própria situação social. Segundo o autor, isso pode ser feito examinando experiências individuais ou de grupos, analisando interações e comunicações, a partir do registro e da análise desse material, e investigando documentos. Tudo isso para ajudar a entender como os seres humanos “constroem” o mundo a sua volta (FLICK, 2009).

O entendimento de como o mundo é organizado, para Stake (2010), diz respeito ao modo como as “coisas” (pessoas, organizações, instituições) funcionam. Para o autor, o estudo qualitativo que investiga então o funcionamento do mundo caracteriza-se por ser interpretativo em primeiro lugar, pois lida com os significados humanos, múltiplos,

descobertos nas interações. Mas o autor também enumera outras características das pesquisas qualitativas, tais como: serem experienciais, com foco empírico e naturalístico, relacionado à observação de um dado campo e ao seu registro a partir de observações sistemáticas; serem situacionais, desenvolvidas em contextos únicos a partir da descrição das atividades em andamento; serem personalísticas, buscando mais a singularidade do que a semelhança; utilizarem relatórios para o registro do estudo que, se bem escritos, apresentam dados bem triangulados e ricos em detalhes e abertos para servirem a diferentes finalidades (STAKE, 2010, p. 25-26).

Os estudos qualitativos envolvem várias metodologias e técnicas de pesquisa para a geração e coleta de dados como a etnografia, a observação participante, entrevistas e análise documental (FLICK, 2009; STAKE, 2010; DENZIN & LINCON, 2006). A ideia inicial da investigação realizada para esta tese, conforme já apresentada no capítulo 1, era a de realizar uma etnografia escolar e uma etnografia na rede para descobrir como a escrita funcionava na escola e na rede. No decorrer do trabalho de campo, por razões igualmente já comentadas no capítulo inicial, ao descobrir o que alunos da escola selecionada como campo escreviam na rede, o fenômeno a ser observado passou a ser outro por haver um formato que se repetia em algumas páginas na rede: algo (um gênero?) similar ao jornalismo de denúncia (como mostrarei no capítulo 5). Tal fenômeno era bastante híbrido e precisou ser abordado de maneira interdisciplinar, o que é bastante comum tanto nos estudos de abordagem qualitativa/interpretativa como na Linguística Aplicada.

A relação dos estudos qualitativos com a Linguística Aplicada vem de longa data. É possível dizer que o debate sobre uso de métodos e abordagens em Linguística Aplicada está relacionado inicialmente com a discussão sobre a identidade da área. Cavalcanti (1986) critica a visão inicial que se tinha da Linguística Aplicada, como uma mera aplicação da Linguística, e defende a ideia de que a área acabou se caracterizando pela busca de teoria e metodologia multidisciplinar, abarcando várias áreas cujo foco é o estudo da realização comunicativa da língua natural. Para a pesquisadora, o início de um percurso de pesquisa em LA se dá na percepção de uma “questão específica de uso da linguagem” (CAVALCANTI, 1986, p. 6), para, a partir dela, o pesquisador buscar subsídios em outras áreas, a fim de analisar a questão na prática posteriormente e fazer sugestões de encaminhamento para tal questão. Vinte anos depois, Moita Lopes (2006) contrapõe, de certo modo, a ideia de busca de subsídios,

afirmando que hoje a Linguística Aplicada já é entendida como uma área que produz teoria e método, mas de forma mestiça, “indisciplinar”. Ao mesmo tempo, porém, o autor concorda com Cavalcanti (1986) ao destacar que a criação de teoria própria teria relação com o percurso dos pesquisadores que tentam criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Essa defesa do lugar central da linguagem vai aparecer também em outras obras do autor (MOITA LOPES, 1994; 1996; 1998), embora no texto de 2006, Moita Lopes deixe evidente o modo como o percurso dos pesquisadores em Linguística Aplicada fez com que a área não apenas produzisse novas teorias, mas também novas metodologias, se tornando independente de áreas que anteriormente eram vistas como as que formulavam as teorias e métodos. Um exemplo disso seria a etnografia feita em LA, que se diferencia de certo do modo da etnografia feita na área da Antropologia. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) caracteriza a Linguística Aplicada não mais como interdisciplinar ou transdisciplinar, mas “indisciplinar”. Uma área mestiça que, para dar conta de seus temas e problemas de pesquisa, construiu meios próprios, ao mesmo tempo em que dialogou com outras áreas, consolidou-se em fronteiras, hibridizando conhecimentos e métodos, sofrendo inclusive as consequências dessa escolha pelo caminho “indisciplinar”.

Assim, fazer Linguística Aplicada hoje permite transitar em diferentes campos de saberes e de investigação, porém, tomando como centrais as questões da linguagem e da resolução de problemas sociais. Para Rojo (2006), embora haja muita discussão sobre a natureza da área, há um certo consenso sobre o que é fazer pesquisa em Linguística Aplicada hoje: a resolução de problemas sociais ligados ao uso da linguagem com a elaboração de resultados e conhecimentos que possam ser úteis para os contextos investigados. Para a autora:

[...] não se trata de estudar a autoria na escola ou o discurso pedagógico como formação discursiva, mas de identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção de conhecimentos das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula. (...) Não se trata de simplesmente compreender e descrever as novas formas de comunicação, os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas a partir desses novos instrumentos, por exemplo, em processos de educação a distância (EAD), num país pobre e continente. (ROJO, 2006, p. 258-259)

Caracterizamos o presente estudo como qualitativo, tendo em vista o seu caráter interpretativo e sua sistematização em torno de um fenômeno, no caso, os diários de classe na internet, e inserimos o estudo desse fenômeno no campo da Linguística Aplicada, já que ele parte de uma situação problemática – a escola passar a ser narrada (e vigiada) na rede – onde a linguagem tem um papel central (nos modos de se narrar, por exemplo). Como tanto nosso objeto de pesquisa como a área da Linguística Aplicada podem ser considerados híbridos, ou mestiços e “indisciplinados”, nos termos de Moita Lopes (2006), para estudar os diários de classe na internet, precisamos unir metodologias, conceitos, teorias e autores que nem sempre estiveram alinhados uns com os outros. Construímos assim tentativas de produzir uma metodologia que nos propiciasse entender o fenômeno e também pensar nas situações-problema em que tal fenômeno estava envolvido para que, como Rojo (2006) propõe, nosso estudo pudesse contribuir para os contextos que envolvem escola e rede hoje. Assim, lançamos mão dos estudos foucaultianos para entender a escola, de contribuições da área da Mídia-Educação e da Comunicação Social para olharmos a rede, e dos estudos bakhtinianos para investigarmos a linguagem como atividade humana em gêneros do discurso. Para tanto, os modos de geração de dados para pesquisa envolveram o mesmo (e desafiador) hibridismo, como mostraremos na seção a seguir.

4.2 A GERAÇÃO DOS DADOS: DA ETNOGRAFIA À ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Como, inicialmente, a pesquisa tinha como enfoque a escrita na escola e na rede, os primeiros passos desta investigação foram em direção a um trabalho de etnografia escolar, que, posteriormente, seria unido a uma etnografia virtual, ou netnografia. Assim, para a entrada no campo e os primeiros contatos com a escola, nos baseamos em trabalhos que têm orientado a noção de etnografia na Linguística Aplicada, Sociolinguística e Educação: Angrosino (2009), Atkinson e Hammersley (2007), André (1995), Erickson (1984; 1990), Eckert (1989;1997). Mais recentemente, um apanhado das contribuições da Etnografia para a pesquisa em Linguística Aplicada foi feito em Garcez e Schulz (2015), discutindo o uso do

método etnográfico para a especificidade da pesquisa com/sobre a linguagem. Esse artigo também foi fruto da experiência de trabalho de campo⁴¹ que realizei no mestrado e que resultou na minha dissertação (SCHULZ, 2007), cujo propósito principal era estudar a participação na fala-em-interação de sala de aula em uma escola pública de Porto Alegre.

Com diversos exemplos de trabalhos etnográficos em Linguística Aplicada servindo como guia, dos quais destaco Jung (2003), Silva (2012) e Mangabeira (2012), tratando dos temas de Letramento, gênero e identidades, além da experiência com trabalho etnográfico durante a minha pesquisa de mestrado (SCHULZ, 2007), a ideia inicial era a de realizar uma longa estada em campo para posteriormente entrar na rede, depois de escolhido um grupo focal para observação. Em abril de 2013, realizei a negociação de entrada em campo, apresentando o projeto de pesquisa para três membros da equipe diretiva, que aprovaram o trabalho. Comecei as observações muito lentamente no início letivo de 2013, registrando e anotando as observações feitas no pátio e nos arredores da escola. No entanto, como já narrado anteriormente, no decorrer do ano de 2013, a escola solicitou o meu afastamento do campo e o cessar das observações devido ao clima tenso entre professores, alunos e direção em função de greves e manifestações que estavam, segundo a direção, agitando os ânimos de professores e estudantes. Assim, parti para a pesquisa na rede, onde, devido à greve, havia muito material disponível, incluindo grupos de discussão, comunidades e páginas relacionadas à escola escolhida como cenário da pesquisa. Muitas interações interessantes, do meu ponto de vista, estavam acontecendo nos sites de redes sociais, especialmente no *Facebook*, em grupos ou páginas relacionadas à escola.

Para realizar essa etapa da pesquisa e iniciar uma etnografia na rede, utilizei como base os trabalhos de Hine (2000), Kozinetz (2010), Montardo e Passerino (2006), Amaral, Montardo e Viana (2008) e Fragoso, Recuero e Amaral (2011). A ideia era fazer uma Netnografia ou Etnografia Virtual: uma adaptação do método etnográfico para a internet, segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011). No entanto, como apontam as autoras, não é uma mera

⁴¹ O trabalho de campo teve uma realização coletiva em função dos projetos de pesquisa “A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social”, “Reparo, intersubjetividade e controle social: conversa cotidiana e fala-em-interação de sala de aula” e “Interação social e etnografia do projeto político-pedagógico da escola pública cidadã”, coordenados pelo professor Pedro de Moraes Garcez, do Instituto de Letras da UFRGS. Outros trabalhos realizados pelo grupo podem ser vistos em: Garcez (2006), Almeida (2009), Conceição (2008) e Melo (2006).

transposição, já que as modificações geradas em função dos diferentes modos de se lidar com o espaço e com o tempo afetam as dinâmicas interacionais ali realizadas.

De acordo com Amaral, Natal e Vianna (2008), o termo netnografia tem sido adotado por pesquisadores da área da Administração e *Marketing*, enquanto Etnografia Virtual é mais comum entre pesquisadores da Antropologia e das Ciências Sociais. Tal como as autoras, utilizamos aqui Netnografia e Etnografia Virtual como sinônimos, já que as duas terminologias dizem respeito a um tipo de etnografia, embora tenhamos o reconhecimento das diferenças entre os contextos e as peculiaridades que tais diferenças possam gerar.

Para Kozinetz (2014), o trabalho netnográfico pode ser pensando nas seguintes etapas: a definição das questões de pesquisa, lugares e temas a serem investigados; a identificação e a seleção das comunidades; a observação participante e a coleta de dados; a análise e a interpretação dos dados e, por fim, a elaboração e apresentação do relatório final (KOZINETZ, 2014, p. 63). O autor discute os procedimentos éticos para a entrada no campo e geração dos dados, como a obtenção do consentimento dos participantes, por exemplo, que deve ser feita ao ser explicada e informada a pesquisa em que serão envolvidos e qual será o papel de cada um, bem como o grau de anonimato que a pesquisa pode envolver.

Assim, embora as *fanpages* observadas por mim fossem públicas, ou seja, mesmo que um possível leitor não tivesse conta no *Facebook*, ele poderia, ao fazer uma busca, ter acesso aos textos dos grupos selecionados, ao iniciar as observações, me apresentei às pessoas que gerenciavam as páginas de interesse. No caso da *fanpage* principal investigada sobre a escola escolhida como cenário de pesquisa, descobri que sua autoria era coletiva e anônima. Os autores consentiram a pesquisa, ainda que muito desconfiados (temiam represálias da direção da escola ou do governo), desde que não tivessem que se identificar pessoalmente. O contato foi feito via mensagem direta no próprio *Facebook*, a partir do perfil de pesquisadora que abri em função da pesquisa.

Ao perceber que os textos iniciais da *fanpage* da escola eram muito semelhantes aos do *Diário de Classe – a verdade*, página que eu já seguia no meu perfil pessoal do *Facebook*, passei imediatamente a observar e fazer anotações sobre a *fanpage* de Isadora. Embora o diário de Isadora também fosse público, totalmente aberto e acessado mesmo por quem não tivesse conta na rede social em questão, também entrei em contato (quatro vezes, em

diferentes momentos) pedindo autorização para a pesquisa e fazendo tentativas de realizar uma entrevista. No entanto, Isadora nunca respondeu as mensagens. Aproveitei assim, a publicação do livro de Isadora (FABER, 2014), em que ela torna público e passível de análise aberta praticamente todas as postagens feitas no Diário, para acrescentar dados e informações sobre os acontecimentos que envolveram as postagens e obter mais documentos que viabilizassem a pesquisa. Acompanhei, registrei (fazendo cópia do texto de todas as postagens) e numerei todas as postagens do diário de Isadora, de 2012 a 2014, organizando-as em um banco de dados em forma de tabela, cuja prévia pode ser vista no Apêndice I.

Além dos registros de campo, realizei uma entrevista via mensagem direta no *Facebook* com os fundadores da página da escola e reuni documentos e materiais diversos relacionados aos temas e matérias jornalísticas citadas nas postagens. A parte documental da pesquisa foi bastante importante para o entendimento das condições de produção e da situação de interação do gênero diário de classe. Muitos elementos que embasaram nossa análise surgiram justamente da análise documental. Assim, podemos dizer que nossa triangulação de dados etnográficos, netnográficos e documentais nos deram condições para o entendimento do fenômeno investigado enquanto um gênero discursivo.

A análise de gêneros no Brasil é feita com a utilização de diferentes metodologias por envolver diferentes posições em relação à concepção de gênero e objeto (texto ou discurso, por exemplo) a que essa análise se refere. Para Motta-Roth (2011), não haveria uma única metodologia, mas modos de se enxergar a relação entre texto e contexto. A autora ainda discute o problema de se montar um *corpus* de pesquisa quando se trata de uma perspectiva bakhtiniana, justamente em função da crítica do Círculo de Bakhtin à visão reducionista e reificante de muitas pesquisas feitas em Linguística, que isolam a língua como um sistema abstrato de formas. Segundo a autora, para se estudar, conforme propõe Bakhtin, a linguagem como um processo constante, “talvez o dialogismo possa ser assegurado pela estratégia etnográfica que tenta captar e evocar, nos participantes de determinado contexto, uma reação acerca da linguagem que queremos estudar num *corpus*” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 161). Nosso *corpus* para esta pesquisa é formado por notas de campo, entrevistas, documentos, livros, reportagens e colagens das postagens de diários em classe. A geração dos dados, as metodologias de pesquisa adotadas para responder às perguntas de pesquisa e os dados gerados estão sistematizadas na tabela a seguir.

Tabela 1 - Sistematização da geração de dados da pesquisa

Ano	Evolução e recorte do objeto de pesquisa	Metodologia adotada e procedimentos realizados	Dados gerados
2012	Escrita na escola e escrita na rede (projeto de pesquisa)	Etnografia e netnografia previstas Seleção do campo a ser observado	—
2013	Escrita sobre escola na rede	<p>Etnográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negociação e entrada em campo (escola estadual escolhida) - Observação participante e registro de notas de campo (março e maio) - Imagens geradas (fotos da escola e dos arredores) <p>Netnográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de páginas e grupos a serem observados (junho a agosto) - Negociação de entrada e observação participante em <i>fanpages</i> relacionadas à escola escolhida - Registro de notas de campo - Realização de entrevista - Início de observação e registro das atividades da página <i>Diário de Classe – a verdade</i> - Identificação das temáticas recorrentes e mapeamento inicial de gêneros discursivos envolvidos <p>Documental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Captação de documentos acerca da escola pesquisada - Seleção de artigos, teses e dissertações sobre a história da escola (revisão bibliográfica) - Seleção de materiais na internet sobre a escola, incluindo matérias jornalísticas, vídeos e textos produzidos por alunos e professores da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo etnográficas - Imagens (fotos) da escola e de seus arredores - Notas de campo netnográficas - Cópia dos textos das postagens das páginas escolhidas para observação - Registro das atividades dos participantes e nas páginas e cruzamento de atividades em outras páginas - Entrevista com um dos fundadores da página via mensagem no <i>Facebook</i> - cópia de postagens do <i>Diário de Classe – a verdade</i> - Documentos sobre a escola: artigos acadêmicos, teses e dissertações, artigos jornalísticos, <i>blogs</i>, páginas na Internet e em redes sociais - Documentos sobre a página <i>Diário de Classe – a verdade</i>: artigo acadêmico (apenas 1 encontrado), matérias jornalísticas, páginas relacionadas
2014	Diários de classe como gêneros discursivos	<p>Netnográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação participante e registro de notas de campo - Ampliação da observação a partir do <i>Diário de Classe – a verdade</i> para diários de classe relacionadas <p>Documental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção e organização de materiais diversos sobre os diários de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo netnográficas - Registro e cópia das postagens das <i>fanpages</i> relacionadas à escola escolhida, do <i>Diário de Classe – a verdade</i> e de outros diários - Organização das postagens e das temáticas recorrentes (ver apêndices) - Documentos sobre os diários: textos, vídeos, matérias jornalísticas

Assim, o percurso da pesquisa realizada para esta tese durante os anos de 2012, 2013 e 2014 sofreu modificações especialmente em relação ao recorte do objeto a ser investigado. As metodologias utilizadas nos possibilitaram perceber o fenômeno central para o entendimento do que estava acontecendo em cenários específicos de modo situado e, ao mesmo tempo, refletir e investigar sobre as regularidades dos modos discursivos de dizer e narrar a escola na rede. Desse modo, o fenômeno a ser investigado poderia ser entendido como um gênero do discurso que apresentava uma “forma relativamente estável” que se repetia em diferentes contextos.

Ao recortarmos o objeto a ser estudado enquanto gênero discursivo, descobrimos que esse percurso metodológico que uniu etnografia, netnografia e análise documental foi bastante útil não apenas para ter acesso aos textos e seus aspectos linguísticos e multimodais, mas para o entendimento do contexto sócio-histórico amplo em que o gênero se situa e as situações mais imediatas ali retratadas, considerando que a visão bakhtiniana de gênero propõe justamente essa ordem para o estudo da língua, conforme se verá na seção seguinte.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: O MÉTODO SOCIOLÓGICO

Descrever um objeto já inicialmente caracterizado como heterogêneo, levando em conta o seu processo dinâmico, pode ser uma árdua tarefa. Bakhtin (2003), ao tratar da heterogeneidade dos gêneros discursivos, afirma que essa heterogeneidade pode parecer “tão grande que não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por isso mesmo, para o autor, a questão geral dos gêneros nunca teria sido colocada, mesmo que os gêneros tenham sido estudados desde a Antiguidade pela sua especificidade literária e não como tipos de enunciados. A grande heterogeneidade dos gêneros estaria também, segundo o autor, relacionada à dificuldade de se definir a própria natureza do enunciado. Portanto, o estudo de um determinado gênero, numa perspectiva não reificante

e estabilizante, deveria contemplar os aspectos históricos e ao mesmo tempo concretos da enunciação.

Diversos modos de se pesquisar gêneros no Brasil e no mundo têm sido adotados, reunindo diferentes procedimentos de análise. Ao centralizar a discussão sobre metodologia e análise de gêneros na diferença entre foco no texto ou foco no contexto, Motta-Roth (2011) propõe os seguintes procedimentos investigativos elaborados por ela na tabela a seguir:

Figura 1 - Tabela de procedimentos investigativos orientados para o texto e para o contexto (MOTTA-ROTH, 2011, p. 166)

A. Procedimento com foco no texto	B. Procedimento com foco no contexto
Entrevistar membros da comunidade relevante sobre suas práticas discursivas para confirmar procedimentos e interpretações, de modo a abrir novas perspectivas.	
(1a) Identificar o texto, a linguagem que se quer estudar.	(1b) Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar.
(2a) Identificar que problema, ou contexto social, está associado àquela linguagem, que atividade ou interação humana a linguagem medeia.	(2b) Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar.
(3) Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função.	
(4) Revisar a literatura em busca de pesquisa prévia sobre o assunto.	
(5) Selecionar um <i>corpus</i> representativo dos textos e do contexto de situação.	
(6) Tentar identificar, em exemplares do gênero, padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso etc.	
(7a) Análise dos textos do <i>corpus</i> para determinar sua organização geral e identificar padrões retóricos. A literatura sobre questões relacionadas ajuda a estabelecer um esquema classificatório.	(7b) Refinar a análise contextual para identificar traços dos contextos de situação e de cultura.
(8) Selecionar um ou mais níveis de análise que melhor dão conta da questão de pesquisa.	
(9a) Identificar os estágios do texto, os movimentos retóricos, “o que nos diz o texto”.	(9b) Estudar o contexto institucional no qual o gênero existe e como o gênero diz “o que se vive o contexto”.
(10a) Usar programas de processamento de dados de texto para localizar metadiscursos que sinalizem características da disciplina (por exemplo, jargão, siglas, palavras ou expressões muito repetidas e práticas de citação que refletem o <i>ethos</i> disciplinar) e estratégias persuasivas para defender o valor e a novidade das afirmações.	(10b) Comparar nossa interpretação com aquela de outros analistas ou membros da disciplina.

Praticamente todas as etapas apontadas pela autora foram realizadas por nós nesta pesquisa, tendo como ponto de referência a coluna da direita, o foco no contexto. No entanto, ao escolhermos analisar os diários de classe como gêneros discursivos, embora possamos reconhecer uma sintonia maior com a categoria de Motta-Roth (2011) foco no contexto, tendo em vista todas as críticas bakhtinianas ao modo pelo qual as análises estritamente linguísticas isolariam a língua de seu uso nas interações sociais, não podemos deixar de reconhecer que os gêneros enquanto realizações concretas da língua também possuem aspectos linguísticos a serem considerados na análise, mesmo que estejam em um último nível analítico. Em Bakhtin (2003), por exemplo, o texto é considerado um “dato primário de todas as disciplinas” e “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Assim, não haveria como separar texto de contexto dentro da perspectiva bakhtiniana, embora possamos reconhecer que possíveis pesquisas que se enquadrassem na categoria de foco no texto, proposta por Motta-Roth (2011), estariam mais próximas a métodos e modos de se pensar a língua criticados pelo Círculo de Bakhtin.

Portanto, optamos por uma abordagem relacionada ao método descrito por Bakhtin/Voloshinov (2010) para o estudo da língua, já mencionado no capítulo 3, e repetido a seguir, o método sociológico. Para os autores, o estudo da língua envolveria as seguintes etapas:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí o exame das formas da língua em sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 129)

Levando em consideração o método sociológico, nos inspiramos em trabalhos de pesquisa que seguiram essa ordem metodológica para analisar gêneros discursivos. Destacamos aqui Rodrigues (2001), com a análise do gênero artigo jornalístico, Bunzen e Rojo

(2005) sobre o livro didático de língua portuguesa, e Silva (2009), ao investigar o gênero entrevista pingue-pongue. Nas três pesquisas, os autores iniciam contextualizando a situação histórica mais ampla para situar os acontecimentos e o horizonte sócio-histórico que foram fundadores das atividades humanas que tomam forma no modo específico de enunciar de um gênero em esferas específicas. Em um segundo momento, os autores analisam as situações mais imediatas de interação, analisando os participantes, a interlocução e o endereçamento dos enunciados, as temáticas tratadas, os índices de valor, as relações dialógicas, o tempo e o espaço, ou os horizontes temporais e situacionais do gênero, entre outros aspectos e conceitos. Por fim, na dimensão dos aspectos linguísticos, aspectos relativos à seleção de léxico, à gramática e ao estilo, individual e do gênero, são tratados.

Rodrigues (2001) sugere a seguinte divisão nos procedimentos de análise – também utilizada por Silva (2009) – a dimensão social do gênero, subdividida em dimensão social nas condições históricas mais alargadas e dimensão social da interação mais imediata, e dimensão da linguagem ou languageira do gênero. Vale lembrar que nos casos de Rodrigues (2001) e Silva (2009), as pesquisadoras fazem uso de um *corpus* selecionado a partir de Jornais e Revistas Jornalísticas, no primeiro caso composto por 62 artigos jornalísticos de quatro Jornais diferentes, e no segundo, 52 entrevistas pingue-pongue de três revistas semanais diferentes. Mesmo assim, a análise das autoras é bastante fiel à ordem do método sociológico por não perder de vista os diferentes aspectos históricos, sociais e linguísticos que permitem o entendimento de enunciados concretos em gêneros do discurso. Procuraremos seguir tal ordem em nossa análise no capítulo 5, tendo como referência os trabalhos citados acima, mesmo que nosso percurso metodológico seja mais amplo e diversificado, de certo modo, e a esfera de atividade, assim como o gênero diário de classe, menos estáveis por tratarem-se de atividades humanas em espaços ainda não totalmente “mapeados” e relativamente novos.

4.4 DOS LUGARES DA PESQUISA: REDES SOCIAIS, COMUNIDADES E FANPAGES

A pesquisa aqui realizada iniciou, conforme relatado nas seções anteriores, como uma etnografia escolar que se transformou em uma netnografia aliada à pesquisa documental utilizadas para a análise de um gênero discursivo segundo o método sociológico bakhtiniano. O trabalho de campo iniciou-se em uma escola concreta e, com o tempo, foi transferido para a rede. O início da busca por materiais sobre a escola na internet, revelou uma grande quantidade de páginas, *blogs*, grupos e perfis em redes sociais associados à escola pesquisada. Em um dos momentos da pesquisa, chegamos a pensar em adotar o termo comunidade de aprendizagem, comunidades colaborativas ou comunidade escolar para tratarmos do grupo que gostaríamos de estudar.

A primeira descoberta foi que o termo comunidade é bastante abrangente enquanto conceito e bastante diverso em termos de teorias que fazem uso dele. Para Gutierrez (2010), comunidade virtual é um termo controverso por ter diferentes sentidos como estrutura ou tipo de relação social que, em função do adjetivo virtual, poderia ser entendido como oposto ao real, às relações “reais”. Para a autora, comunidades virtuais, no sentido mais comum, “são redes sociais mediadas pelas TIC, construídas em torno de interesses em comum” (GUTIERREZ, 2010, p. 52).

Os diários de classe estudados por nós têm em comum o fato de terem sido iniciados como páginas em uma rede social – *fanpages* no *Facebook*. Dentro do site da rede social, eles podem permanecer como páginas relacionadas a um grupo ou uma instituição ou mesmo passarem a identificar-se como comunidades. No caso, do *Diário de Classe – a verdade*, que iniciou como *fanpage*, hoje encontra-se na categoria de comunidade. Isadora Faber justifica a escolha de ter começado sua página inserida em uma rede social pelo número maior de pessoas que conseguiria atingir, em virtude de seus textos serem publicados via *Facebook*⁴².

⁴² Segundo dados da própria rede social divulgados em diferentes matérias jornalísticas, oito em cada dez brasileiros internautas estão no *Facebook*. Ver mais dados da pesquisa em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/08/oito-cada-dez-internautas-do-brasil-estao-no-facebook-diz-rede-social.html>

A seguir, apresentamos uma breve contextualização das páginas que serviram como contexto da geração de dados. Iniciamos pela página de Isadora Faber, a principal disseminadora do gênero diário de classe, para, posteriormente, comentarmos outros diários, como os que encontramos relacionados à escola em que iniciamos a pesquisa.

4.4.1 Diário de Classe – a verdade

Isadora Faber iniciou sua *fanpage* na rede social *Facebook* em julho de 2012, inspirada por uma menina escocesa de nove anos, criadora do *blog Never Seconds*⁴³, Martha Payne. Segundo Isadora conta no seu livro, Faber (2014), uma de suas irmãs teria visto uma reportagem⁴⁴ sobre a garota que fez com que a merenda escolar da sua escola fosse mudada e discutida, após divulgar fotos e comentários sobre a merenda escolar de cada dia em sua escola por meio de um *blog*, e teria comentado com Isadora sobre o caso. Ao conseguir um número considerável de acessos e de divulgação das refeições de sua escola, Martha Payne conseguiu mobilizar o conselho escolar local e fazer com que a situação mudasse. Durante um tempo, ela chegou a ser proibida de divulgar as fotos dos pratos⁴⁵; no entanto, devido a uma grande mobilização de internautas, o governo local voltou atrás, permitindo a divulgação e alterando as políticas relacionadas à alimentação.

Isadora conta que sua motivação para iniciar uma página que mostrasse os problemas da sua escola (pública, do município de Florianópolis) começou quando uma de suas irmãs conseguiu uma bolsa em uma escola particular depois de se formar no Ensino Fundamental.

⁴³ <http://neverseconds.blogspot.com.br/>

⁴⁴ Alguns exemplos de matérias que saíram no Brasil sobre o caso de Martha Payne podem ser encontradas em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/05/blog-de-menina-com-criticas-a-merenda-obriga-escola-a-mudar-cardapio.html> e <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/06/blogueira-da-merenda-arrecada-mais-de-100-mil-libras-para-alunos-da-afrika.html> (Acesso em janeiro de 2015).

⁴⁵ Conforme se pode ler em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/06/menina-com-milhoes-de-hits-em-blog-e-proibida-de-fotografar-merenda-escolar.html> e <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/9333975/Victory-for-Martha-Payne-as-Argyll-and-Bute-council-backs-down-on-school-dinner-blog-ban.html> (Acesso em janeiro de 2015)

Ao visitar a nova escola da irmã juntamente com os pais, Isadora relata o quanto teria ficado impressionada: “aquela escola era o paraíso perto da minha” (FABER, 2014, p. 36). Ouvindo os relatos da irmã sobre o ano letivo e o funcionamento da escola particular, Isadora passou a enxergar, segundo ela, os grandes problemas que sua escola enfrentava. Um dos primeiros que chamou a sua atenção foi um professor que ela qualificava como “muito ruim”, da disciplina de Matemática. Ao reclamar para a Direção da escola e perceber que nada aconteceria em relação ao professor, segundo ela (que queria, no mínimo, o afastamento dele), Isadora também passou a prestar atenção na estrutura física da sua escola, que também apresentava problemas. A partir daí, a comparação com a escola particular torna-se constante e, ao conhecer o *blog* de Martha Payne, Isadora pensa em fazer algo semelhante criando, juntamente com uma colega de turma, a página *Diário de Classe – a verdade*, em julho de 2012. As primeiras postagens no dia 11 de julho e a divulgação na escola, feita pelas autoras entre seus pares, começa nos dias seguintes.

Em seguida, as postagens começam a se tornar mais frequentes e as denúncias com imagens do interior da escola apresentadas ali fazem com que as autoras passem a sofrer consequências pela publicação por meio de insinuações de colegas e professores que, segundo Faber, “mandavam o recado” em relação a coisas que não deveriam ser mostradas ou expostas na rede, pois prejudicariam a escola e as pessoas que ali trabalhavam ou estudavam. No entanto, na volta das férias, Isadora e Melina encontram várias das coisas que tinham sido denunciadas por elas no diário, consertadas, como portas, maçanetas e tomadas. Assim, as autoras consideram que tiveram sucesso nas denúncias feitas acerca da escola e as postagens continuam. Quando filmam a aula de Matemática considerada ruim e expõem a imagem do professor na página, a situação fica mais séria, e Isadora perde a companhia de diário, permanecendo, a partir daí, como a única autora das postagens. Em seus relatos, tanto nas postagens como seu livro, seus atos desde esse momento, são vistos como os de uma heroína que luta contra tudo e todos por melhorias, e que enfrenta, em função disso, a resistência de quem não quer mudanças, sofrendo represálias constantes.

Já em julho de 2012, o *Diário de Classe – a verdade* passa a ser divulgado em jornais locais de Florianópolis. No final de agosto, o diário vira notícia com repercussão nacional e

internacional, e a página, que aumentava o número de curtidas gradualmente, “viraliza”⁴⁶. Não por mera coincidência, o crescimento rápido do número de seguidores acontece no mesmo período da reportagem do programa Fantástico da rede Globo sobre o diário de Isadora. O surgimento da página e seu crescimento envolveram várias polêmicas, como o caso da qualidade da aula do professor de Matemática, o processo de pintura da quadra da escola e a defesa da presença de câmeras em sala de aula, assim como casos de violência contra familiares de Isadora e ocorrências policiais feitas pela escola e pela família de Isadora. O *Diário de Classe – a verdade* virou, inclusive, caso(s) de polícia.

A repercussão da página gera inúmeras matérias jornalísticas sobre o diário e sobre Isadora, que acaba por se tornar um tipo de celebridade juvenil da internet. No final de 2012, a página de Isadora conta com mais de meio milhão de seguidores (curtidas na página) no *Facebook*. Diversas postagens têm mais de mil curtidas e mais de mil comentários, demonstrando o forte crescimento que o *Diário de Classe – a verdade* atingiu no seu primeiro ano.

Em 2013, Isadora, além de continuar com as postagens do diário, funda uma organização não governamental (a ONG Isadora Faber⁴⁷) para, de acordo com ela, melhorar a educação brasileira por meio de projetos educacionais em parceria com escolas e prefeituras. Além da ONG, em 2014 Isadora lança o livro que conta a história do *Diário de Classe – a verdade* (FABER, 2014) já citado aqui. A repercussão na imprensa oficial desde os primeiros meses de diário, especialmente após a “viralização”, continua, embora o número de postagens do diário tivesse diminuído em função desses outros espaços e afazeres. Além disso, ainda, Isadora, ao se formar no Ensino Fundamental no final de 2013, também consegue uma bolsa em uma escola particular de Florianópolis, deixando a escola pública. Voltaremos a esse ponto na análise dos dados no capítulo seguinte.

Dos inúmeros materiais encontrados sobre o *Diário de Classe - a verdade*, apenas um artigo acadêmico foi identificado em diversas buscas em periódicos nacionais e internacionais. Trata-se de Arruda (2013), em que o autor analisa o diário como um “megafone pós-moderno” que possibilita novos modos de as pessoas se relacionarem com instituições ou empresas, de

⁴⁶ Viralizar ou tornar-se viral na internet está relacionado ao crescimento rápido do número de acessos ou de seguidores em *blogs* e redes sociais.

⁴⁷ A página da ONG é: www.ongisadorafaber.org.br.

modo a expor suas opiniões acerca delas, mesmo que isso gere consequências problemáticas para o denunciante. No caso de Isadora, o fato de uma menina de treze anos ter denunciado os problemas da sua escola na rede, fez com que ela tivesse uma repercussão gigantesca, passando da esfera local à global em poucos meses.

A página de Isadora, e alguns dos seus textos diretamente, que passam a fazer convites explícitos para a criação de diários pelo Brasil, estimulou a criação de centenas de outros diários no *Facebook*. Isadora chegou a criar um grupo para dar dicas e ajudar na manutenção dos primeiros diários, sendo que alguns ela acompanhou bem de perto (na contagem de Isadora, foram mais de 150 diários de 2012 a 2014). No seu livro, há um apêndice em que ela reúne dicas para a criação de diários. Ainda hoje, uma pesquisa rápida no *Facebook* gera mais de cem resultados para páginas semelhantes. Há diários de outras instituições, como universidades públicas e até mesmo de postos de saúde. Em todos esses diários (que nem sempre têm o termo diário de classe como título), o que se repete é a denúncia de uma situação, de um problema a ser resolvido, cuja solução é cobrada e exigida do poder público. Esse caráter de denúncia se repete de certo modo em postagens de algumas *fanpages* observadas, relacionadas à escola inicialmente escolhida como cenário da pesquisa, como veremos a seguir.

4.4.2 *IE tem que mudar* e *fanpages* relacionadas

Nas primeiras buscas sobre a escola a ser pesquisada realizadas na internet, já foi possível identificar diferentes grupos, comunidades e páginas sobre a escola, uma das primeiras escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, em redes sociais. A página *IE tem que mudar* chamou a atenção justamente por retratar o momento de greve dos professores estaduais a partir do que parecia ser o ponto de vista dos estudantes.

A página foi criada em setembro de 2012 por duas alunas que inicialmente identificaram-se apenas pelos primeiros nomes. Das 57 postagens do ano de 2012, 48 foram

do primeiro dia e pareciam muito com as postagens do *Diário de Classe – a verdade*: apresentavam textos e principalmente imagens que denunciavam a situação precária da escola. Em 2013, a página passa a ter autoria coletiva e anônima, que unia estudantes, professores e funcionários na tentativa de denunciar a situação problemática da escola para que os problemas fossem resolvidos pelos responsáveis, no caso, o governo estadual.

Não por coincidência, a página foi criada e teve a maior parte de suas postagens no dia em que uma das árvores centenárias (como a instituição) que cercava a escola tombou depois de um forte temporal. A queda da árvore foi sentida e retratada na página como um evento triste, que era bastante ilustrativo do modo como a escola vivia seu cotidiano: as coisas estavam literalmente caindo, segundo os autores da página.

Ao analisar as primeiras postagens, a semelhança com o *Diário de Classe – a verdade* é evidente. No entanto, no decorrer do ano de 2013, quando a autoria coletiva é instituída, algumas postagens diferenciam-se fortemente, como analisaremos no capítulo 6, embora o propósito de denúncia continue de certo modo presente.

Menos popular que o diário de Isadora, e sem contar com repercussão jornalística, embora um dos textos da página tenha sido citado em uma matéria de um jornal local sobre a escola, a página *IE tem que mudar* permaneceu mais local, reunindo participantes que na maioria tinham uma relação mais direta com a escola ou com a história dela. A página conta atualmente com mais de mil curtidas, ainda que sua postagem mais popular até fevereiro de 2015 tenha apenas 67 curtidas. No entanto, há uma relação forte da página com outras duas *fanpages*, a primeira delas de autoria igualmente anônima possivelmente com autores em comum: *Instituto de Educação: bonitinho mas...* e a página do centro acadêmico da escola, o *CAIE*. Ambas compartilham postagens, matérias e curtidas, o que reforça a ideia de autores em comum, embora a primeira tenha o estilo mais humorístico e a segunda, textos mais formais relacionados ao órgão de representação dos estudantes.

O estudo das postagens das três *fanpages*, ainda que o registro e acompanhamento tenha sido feito mais detalhadamente da página *IE tem que mudar*, permite reconhecer as regularidades (mesmo que bem efêmeras) de um gênero e, ao mesmo tempo, pensar na sua diferenciação, plasticidade e dinâmica, tendo em vista diferentes posições de enunciadores e posições axiológicas que podem ser examinadas quando tais páginas são comparadas ao

Diário de Classe – a verdade. Trataremos da semelhança na análise do capítulo a seguir, a fim de demonstrar que funcionam como gêneros discursivos, e das diferenças entre as páginas no capítulo 6, quando analisaremos as posições de enunciador e a heteroglossia presentes nos diários.

Este capítulo teve como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, o processo de geração dos dados, discutindo os procedimentos de análise e contextualizando os lugares observados na rede em que os dados foram gerados. A seguir, passamos para a primeira parte da análise.

5 A ESCOLA NA REDE: O DIÁRIO DE CLASSE ENQUANTO GÊNERO DO DISCURSO

A subjetividade da criança atual “violenta o dispositivo pedagógico”.
(SIBILIA, 2012, p. 60)

Dos diversos modos de narrar a escola hoje, os diários de classe encontrados em redes sociais na internet se destacam por revelar um olhar apurado sobre a instituição escolar na contemporaneidade. Ao descreverem o cotidiano escolar, os jovens autores de diários de classe realizam ações de controle e denúncia da situação em que as escolas (públicas) se encontram, enunciadas de modo específico. O objetivo deste capítulo é analisar tal modo específico como um gênero do discurso que se encontra entre a esfera jornalística e a esfera escolar e que tem como propósito fazer denúncia. Esse gênero inverte a ordem da visibilidade da vigilância e do controle sobre o que acontece “entre os muros da escola”, já que tal registro - verbal e visual - é feito por autores que institucionalmente não seriam responsáveis sobre a narrativa do que acontece na escola. Trata-se de um gênero híbrido e multimodal que pode ser entendido também como um fenômeno midiático que tem início e fim, como mostraremos aqui, um gênero plástico e dinâmico, que ao nascer e multiplicar-se na rede, é rapidamente capturado por outras instâncias de autoria (mídia tradicional, movimentos sociais, grêmios estudantis e a própria instituição escolar, em alguns casos) e modifica-se.

Assim, é fundamental marcar que o entendimento de gênero do discurso aqui adotado, conforme apresentado no capítulo 3, não é o da categorização formal que teria como foco o produto ou suas propriedades formais, mas justamente o da perspectiva dinâmica do processo, como afirma Faraco (2009). Pensar o gênero bakhtinianamente seria justamente fugir das formas estáticas para buscar o entendimento do processo e das atividades humanas que se concretizam por meio de gêneros. Desse modo, o objetivo desta tese não é classificar e categorizar o diário de classe como um gênero do discurso, enumerando suas características formais para reduzi-lo a uma “fórmula” (que poderia ser até mesmo didatizada), mas entender que atividades e ações humanas estão envolvidas dinamicamente na construção e atualização

desse gênero e o que elas nos dizem sobre a situação social da escola hoje nos processos de produção e circulação desse modo de dizer sócio-histórico e, ao mesmo tempo, situado.

A análise discursiva do gênero que faremos será realizada segundo o método sociológico proposto pelo Círculo de Bakhtin, conforme mencionado no capítulo 3 e discutido no capítulo 4. Partiremos, portanto, da análise das condições sociais e interacionais para, por fim, examinarmos a dimensão da linguagem do gênero. Utilizaremos a seguir as subdivisões propostas por Rodrigues (2001), partindo da análise da dimensão social do gênero nas condições sócio-históricas mais alargadas, para a situação interacional mais imediata até a dimensão da linguagem constitutiva do gênero estudado, o diário de classe.

Para a análise, utilizaremos dados obtidos na pesquisa netnográfica e documental, com um foco principal no *Diário de Classe – a verdade*, de Isadora Faber, como foi apresentado na discussão metodológica do capítulo 4. Além de dados relacionados à página de Faber, acrescentaremos dados de outros diários para fundamentar nossa análise de que os diários de classe podem ser entendidos como um gênero do discurso, justamente por reconhecermos tais enunciados como famílias de textos que partilham características comuns, não apenas por suas características formais, mas por serem modos organizadores das atividades humanas (FARACO, 2009). No caso dos diários de classe, argumentaremos que se trata de um gênero digital, plástico e volátil, com início e fim, que se encontra entre a esfera jornalística e a escolar, cujo propósito de fazer denúncia constitui o eixo central do seu funcionamento e das atividades ali organizadas, como demonstraremos a seguir.

Na seção seguinte, abordaremos o contexto histórico e social mais amplo em que o gênero se situa, retomando alguns temas apresentados no capítulo 2 sobre a história da escola e o descompasso vivido pela instituição na transição da sociedade disciplinar para a sociedade do controle, localizando o gênero diário de classe no tempo e no espaço e discutindo o conceito de esfera em função das atividades ali realizadas. Em seguida, analisaremos os aspectos ligados à situação mais imediata de interação, como o propósito, os interlocutores, o estilo, o modo composicional e o tema que constituem o diário de classe, para, na seção seguinte, detalharmos os elementos linguísticos e multimodais, característicos dos diários. Por fim, resumiremos as características do gênero diário de classe enfocando seu aspecto dinâmico, relacionado aos modos de narrar a escola hoje.

5.1 A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO NAS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS MAIS ALARGADAS

Esta seção tem como objetivo situar o gênero diário de classe nas condições sócio-históricas mais amplas que propiciaram seu surgimento. Retomaremos alguns dos conceitos e autores que apresentamos no capítulo 2, em que situamos a escola contemporânea e a escrita na rede para mostrar como o gênero se originou e se estabilizou, mesmo que brevemente, neste enquadramento histórico, social e econômico. Além disso, apresentaremos dados para exemplificar a manifestação concreta do contexto histórico, social e econômico e discutir o conceito de esfera do gênero, que registra as atividades escolares na rede a partir de textos e imagens, além de valer-se, para tanto, de um termo que há tempo faz parte da escola.

O termo diário de classe é bastante conhecido no meio escolar, por referir-se a um conjunto de documentos de registro, fundamental para o funcionamento da instituição: trata-se do documento em que se registra a frequência dos estudantes, observações acerca dos acontecimentos da aula, incluindo, em alguns casos, o registro da aprendizagem do aluno, e as atividades e conteúdos abordados em cada aula. Tal registro do cotidiano escolar é feito pelo professor, revisado pela equipe diretiva e arquivado pela escola, e é considerado um documento legal acerca do cumprimento da legislação educacional.

O diário de classe, enquanto documento escolar e legal de registro da frequência e do cotidiano escolar, no Brasil, apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de dezembro de 1996, doravante LDB), especialmente no artigo 24, incisos I, VI e VII, que dispõem sobre a carga horária mínima anual, o controle da frequência e a responsabilidade de cada instituição de ensino no registro e na expedição de documentos que comprovem a conclusão de séries e anos. Por serem documentos oficiais de registro, algumas redes estaduais e municipais (assim como algumas instituições de Ensino Superior) elaboram textos de orientação acerca do preenchimento dos diários, como normativas ou portarias⁴⁸.

⁴⁸ Alguns exemplos são a portaria da Secretaria da Educação da Bahia (que pode ser encontrado em http://www.sec.ba.gov.br/sge/arquivos/PORTARIA_N_2906_diario_de_classe_1.pdf) , da Rede Estadual de Alagoas (<http://www.educacao.al.gov.br/legislacao-1/portarias/2014/PORTARIA%20SSE%20DIARIOS%20DE%20CLASSE.pdf>), entre outros (acesso em 10 de

Assim, foucaultianamente, poderíamos dizer que os diários de classe são dispositivos de controle dos corpos dos alunos, fundamentais para o funcionamento da maquinaria escolar moderna.

Como apontamos no capítulo 2, a escola foi, e continua sendo, uma das instituições importantes da Modernidade e da construção do sujeito moderno, disciplinado e controlado, docilizado. Como instituição moderna, desenvolveu uma série de dispositivos de disciplinamento dos corpos infantis. Como mencionamos anteriormente, o registro intenso do cotidiano escolar foi fundamental para a sociedade disciplinar, aliados ao poder panoptical do controle de muitos por poucos (FOUCAULT, 2005). O diário de classe como documento escolar faz parte destes dispositivos. No entanto, ao passar de documento escolar para uma página de rede social em que se retrata a realidade escolar e o registro do cotidiano é feito por alunos, a visibilidade é invertida. Não se trata mais da sociedade disciplinar, de um poder panoptical, mas de um controle feito em rede.

O surgimento dos diários de classe na internet marca um momento histórico em que a escola passa a ser observada, narrada e registrada em minucia por participantes não institucionalmente responsáveis por registros do cotidiano escolar oficial. Não por acaso, a expressão “entre os muros”⁴⁹ passa a ser tão utilizada. A produção de textos e imagens que revelam o que acontece dentro dos muros e circula na rede é uma das características dos diários. Nesse movimento, há uma função de desvelamento da verdade, aquilo que ninguém vê, ou que “querem” (a escola enquanto instituição e seus representantes oficiais) esconder. O próprio subtítulo da página de Isadora Faber é revelador: *Diário de Classe – a verdade*. O objetivo de mostrar o que realmente acontece na escola pode ser visto na descrição curta feita na página:

fevereiro).

⁴⁹ Obviamente nos referimos aqui também ao filme “Entre os Muros da Escola”, já mencionado no capítulo 1, como também a diversas obras (como *Sibília*, 2012) que incorporam o termo na discussão da escola contemporânea justamente por fazer ênfase no enclausuramento dos corpos e no disciplinamento. O termo entre os muros também aparece diversas vezes no *Diário de Classe – a verdade*, para se referir ao desvelamento da verdade feito pelo Diário como discutimos no texto que segue.

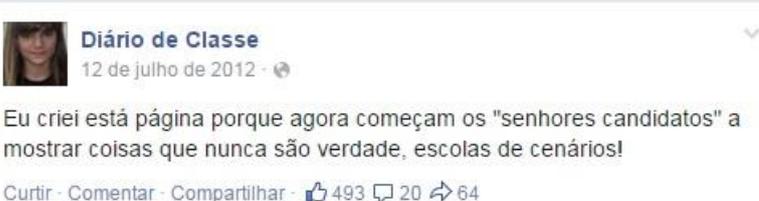
Figura 2 - Informações da página no tópico "sobre"



INFORMAÇÕES DA PÁGINA	
Descrição curta	Eu Isadora Faber que tenho 13 anos, estou fazendo essa página sozinha, para mostrar a verdade sobre as escolas públicas. Quero melhor não só pra mim, mas pra todos.
Site	http://www.ongisadorafaber.org.br/

E também em postagens como:

Figura 3 - Diário de Classe - a verdade - Postagem 15



Diário de Classe
12 de julho de 2012 · 🌐

Eu criei esta página porque agora começam os "senhores candidatos" a mostrar coisas que nunca são verdade, escolas de cenários!

Curtir · Comentar · Compartilhar · 👍 493 💬 20 ➦ 64

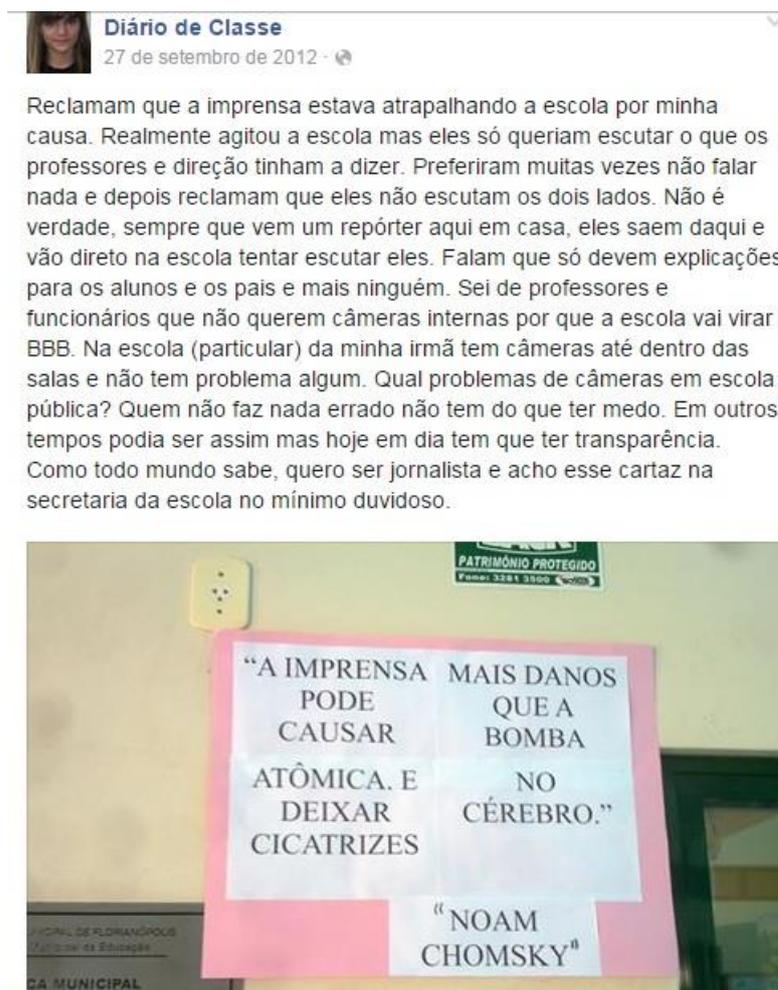
Assim, o diário de classe passou de documento escolar a uma página em rede social escrita por uma jovem aluna que tem como objetivo mostrar a “escola de verdade”. Há uma inversão da visibilidade do que acontece na escola, que tem seu cotidiano registrado por uma aluna e exibido midiaticamente em uma rede social. Ao revelar na rede o que acontece entre os muros da escola, a verdade, o diário de classe assegura que não há mais como se tratar de escola (assim como se estudar, pesquisar ou entendê-la) tendo acesso apenas ao que

acontece em seu espaço físico. A instituição “continua acontecendo” na rede. Todos os dias. Ela é narrada, construída, vivida cotidianamente na rede. Um dos modos de se fazer isso é justamente por meio de enunciados que narram seu cotidiano, denunciam seus problemas e funcionam como dispositivos de controle e vigilância das ações e dos fatos que acontecem na escola pelos diferentes agentes com ela envolvidos. O registro é agora feito por alunos que “vigiam” a escola (fiscalizam) por meio de textos e imagens, e os alunos exigem punição de quem não cumpre o papel que lhe é destinado institucionalmente.

Nesse sentido, pode-se entender a escola como uma instituição moderna que se encontra desencaixada do seu tempo, em uma sociedade em transição do poder disciplinar ao controle disseminado da sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Também pode-se afirmar que se trata da era do multissinóptico em que muitos controlam muitos (PINHEIRO, 2014), pois a produção de imagens a partir de celulares e câmeras passa a ser um dos diversos dispositivos de controle social e de exposição da “verdade”. No caso do *Diário de Classe – a verdade*, uma das grandes controvérsias que surgiu logo no início da página foi um vídeo feito por Isadora com o celular dentro da sala de aula com o propósito de mostrar, segundo Isadora, como a aula de Matemática era ruim⁵⁰. A argumentação da Faber será ao longo do primeiro ano do Diário muito próxima ao propósito jornalístico – revelar a verdade com uma suposta neutralidade, tratando a produção de imagens, especialmente, como revelação de uma verdade a partir de uma posição supostamente neutra, de quem apenas registra e denuncia. Nas postagens do Diário, há diversos momentos de defesa explícita de Isadora acerca de câmeras na escola, como se pode ver a seguir.

⁵⁰ O vídeo, de 26 segundos, foi feito bem no início do Diário (julho de 2012) e, em seguida da sua postagem, a Direção da escola solicita que ele seja retirado do ar. Isadora aceita desde que o professor de Matemática seja demitido. Com a demora para tal demissão, Isadora recoloca o vídeo. Ele pode ser acessado hoje na postagem do dia 24 de agosto de 2012, onde a autora afirma: “*Eu estou recolocando um dos videos da aula de matemática, porque me fizeram tirar quando o Anderson Abreu da prefeitura foi na escola, e falou que o professor não nos daria mais aula, mas no dia seguinte o professor voltou, e a diretora falou que ele sairia, então não coloquei, ai tivemos algumas aulas com as auxiliares e ontem ele estava de volta, e a diretora hoje falou que ele vai embora, mais até eu ter certeza disso, decidi postar de novo, e não vou tirar até que ele realmente vá embora da nossa escola.*”

Figura 4 - Diário de Classe - a verdade - Postagem 173



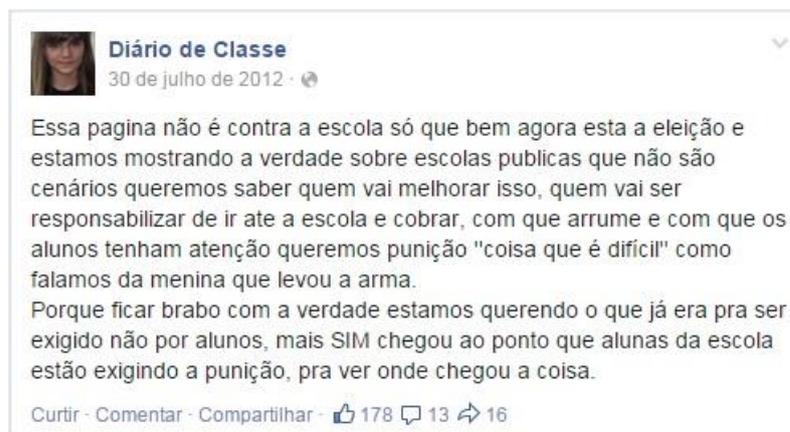
Assim, as condições sócio-históricas que propiciam o surgimento do gênero diário de classe estão enraizadas em uma sociedade de controle, midiática e midiaticizada, que produz a cultura da imagem e é regulada pela lógica de mercado (pelo *marketing* e pela “transparência”), delineando novas subjetividades e novos modos de ser e estar no mundo, conectados tecnologicamente e constantemente localizados e vigiados por livre e espontânea vontade (SIBILIA, 2012). Nisso, a escola torna-se mais um espaço a ser vigiado e controlado por todos, um espaço multissinóptico (PINHEIRO, 2014). A crise das instituições modernas e seus modos de confinamento dá espaço ao controle da lógica do mercado e da transparência, segundo Deleuze (1992). Para o autor, “muitos jovens pedem estranhamente para serem motivados” (DELEUZE, 1992, p. 226), chegando a defender a lógica do mercado, das avaliações e formações constantes, testagens e o regime da meritocracia, assim como a vigilância constante e disseminada das instituições. Cabe mencionar que as testagens e avaliações

constantes são defendidas por Isadora Faber inúmeras vezes, assim como a meritocracia, explicitamente, quando ela propõe um concurso que premie os melhores alunos e as melhores escolas⁵¹. Além disso, inúmeras vezes no *Diário de classe – a verdade*, a escola pública é tratada (e defendida como) dentro de uma lógica privada, com argumentos como o de que a escola pública não é gratuita já que se paga por ela com impostos. A exigência de transparência nos gastos públicos e controle da verba escolar também é feita em termos de cobrança de um produto de qualidade (já que a população está pagando por ela). Essa visão seria fruto da mutação do Capitalismo, em que a empresa substitui a fábrica e conta com inúmeros e disseminados mecanismos de controle de seus produtos (DELEUZE, 1992).

No entanto, cabe lembrar que estaríamos ainda em um momento de transição entre a sociedade disciplinar e a sociedade do controle. Ainda vivemos em diversas instâncias do poder disciplinador e funcional da organização institucional disciplinar. É possível perceber, nas postagens do *Diário de Classe - a verdade*, tal transição. Em inúmeros momentos, a defesa de que a escola pública seja “boa” e “para todos” é relacionada a valores ainda relacionados ao modelo disciplinar: pedidos de punição e de controle dos alunos, assim como a defesa da reprovação dos alunos que não estudam. Tais defesas parecem apontar para um retorno da escola como instituição disciplinadora, ao mesmo tempo em que apenas evidenciam seu fracasso em disciplinar, na medida em que alunos teriam que exigir essa punição. Isso fica evidente na postagem a seguir:

⁵¹ Na postagem de 17 de abril de 2013, sobre a greve dos servidores municipais, Isadora afirma: “apoio totalmente um sistema de premiação individual, tem que ser promovido aqueles que dão melhor resultado e não aqueles incompetentes por tempo de serviço”. Em 2014, porém, em uma postagem sobre uma iniciativa de sua ONG em 17 de abril, Isadora relata um encontro com a Secretária de Educação de Florianópolis, em que foi pedir apoio a um projeto da ONG para premiar as melhores escolas e alunos, quase como um “Oscar da Educação”, segundo Faber.

Figura 5 - Diário de Classe - a verdade - postagem 21



Registrar o cotidiano da escola como uma forma de mostrar a verdade está intimamente relacionado a um dos principais propósitos do *Diário de Classe – a verdade* que é fazer denúncia. Aqui, a defesa das câmeras de vigilância e da transparência une-se à tarefa de revelar a verdade por meio da denúncia. E o modo de fazer e de dizer denúncia hoje é conhecido por Isadora por meio de jornalismo de denúncia. Para Sodré e Ferrari (1986), os procedimentos discursivos adotados em relação a uma notícia mudam conforme os valores ideológicos veiculados na narrativa: pode-se anunciar ou enunciar uma notícia, assim como pronunciar e denunciar. Segundo os autores, a denúncia é um modo marcadamente ideológico: “Mais que o anúncio ou o simples anunciar dos fatos, as notícias-pronúncia e denúncia informam sobre um tema, numa abstração que visa formar um conceito de natureza ideológica.” (SODRÉ e FERRARI, 1986, p. 32). Os autores ainda observam que as notícias-denúncia seriam “francamente opinativas”, não se limitam a narrar, mas demonstram claramente seu teor ideológico por meio da expressão da opinião sobre o fato, funcionando como uma forma de “Pedagogia da Mídia”⁵² que informa sobre um tema e forma leitores.

Uma postagem típica de denúncia dos diários de classe compõe-se por fotos ou vídeos em que um problema (principalmente da estrutura física) da escola é revelado e comentado, podendo alguém ser culpabilizado, em alguns casos, com a apresentação de uma exigência de solução. No *Diário da Classe – a verdade*, inicialmente, as denúncias continham muitas

⁵² Fischer (2002b) denomina de dispositivo pedagógico da mídia o “modo que opera a mídia (e, particularmente a televisão) no sentido de participar efetivamente na constituição de sujeitos e subjetividades na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2002b, p. 153).

imagens, principalmente da estrutura física da escola, como lâmpadas ou vidros quebrados, tomadas e fechaduras estragadas. Com o tempo, textos mais longos passam a ser postados, comentando as mais diversas atividades escolares: aulas, professores, função da direção, da gestão escolar, a aprovação automática, tecnologias em sala de aula, entre outros. As temáticas também vão se ampliando, com o passar do tempo, passando a tratar da educação nacional, de política educacional e de política de um modo geral. Uma postagem de denúncia típica do início do Diário pode ser vista a seguir, na primeira postagem sobre a pintura da quadra⁵³.

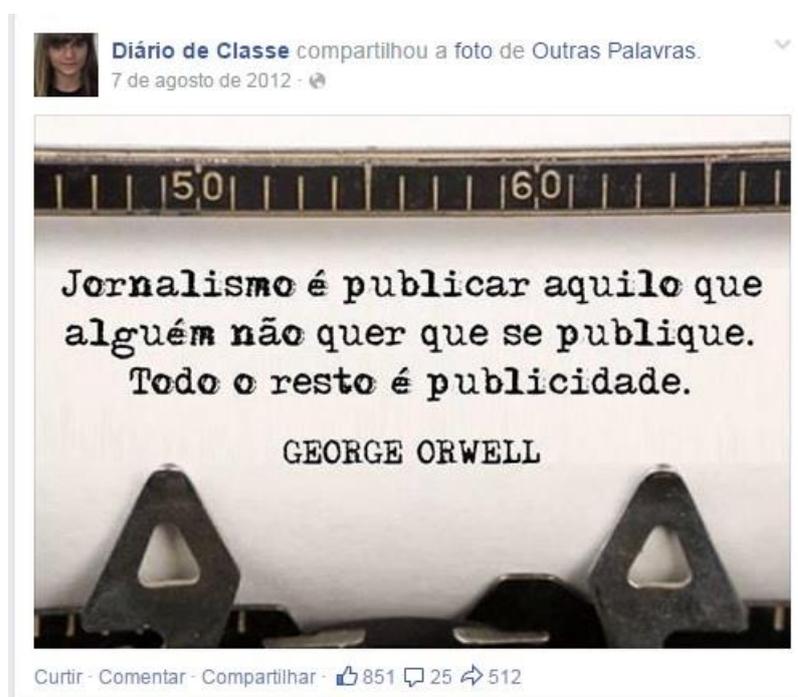
Figura 6 - Diário de Classe - a verdade - postagem 54



⁵³ A pintura da quadra da escola de Isadora Faber envolve diversos acontecimentos importantes da história do *Diário de Classe – a verdade*. Em Faber (2014), Isadora dedica um capítulo inteiro – que chama de “A saga da pintura da quadra: caso de polícia” para relatar todos os eventos que envolveram a denúncia, os pedidos para que a obra acontecesse, o início da obra, ameaças e perseguições entre os responsáveis pela pintura, casos de violência física (pedras atiradas na casa da avó, que acaba sendo ferida) e a repercussão na mídia.

Como se vê, há a identificação de um problema (a falta de pintura) que interfere no cotidiano escolar e que poderia ser remediado pela escola a partir da sugestão de Isadora. A foto que acompanha o texto na postagem é tida como evidência da verdade que precisa ser mostrada, identificada, registrada, noticiada. Para Faber, a tarefa de revelar a verdade por meio de imagens e de textos de denúncia sobre o que acontece (de verdade) na escola é também fazer jornalismo. Isso fica evidente no final do texto da Figura 3, quando ela assume que quer ser jornalista e leva como ofensa pessoal o cartaz que aparece na foto, e em outras postagens como:

Figura 7 - Diário de Classe - a verdade - postagem 35



Assim, o modo de fazer denúncia que Isadora conhece é muito próximo do jornalismo de denúncia, tanto no discurso como na forma midiática. Ela não apenas assume seu desejo de ser jornalista, como caracteriza o que faz como jornalismo, publicando “aquilo que alguém não quer que se publique”, como se vê na postagem acima. Além disso, ela cita jornalistas

como pessoas que admira⁵⁴, escolhe como epígrafe do seu livro⁵⁵ uma frase de Roberto Marinho (1904-2003), fundador, proprietário e presidente das organizações Globo, e passa, com o tempo, a ser reconhecida por empresas de jornalismo por meio de premiações e convites para eventos⁵⁶. Em certos momentos, nesse conjunto de enunciados, fazer denúncia jornalística significa mostrar a verdade que é praticamente imposta já que qualquer pessoa que não reconhecê-la como verdade, tem de fato algo a esconder, como se vê na figura anterior.

Tanto Rodrigues (2001) como Silva (2009) analisam o jornalismo não apenas como atividades relacionadas ao trabalho com a notícia, mas como a esfera jornalística regula as interações, os gêneros e os enunciados vinculados a ela. Para Silva (2009), “não há uma fronteira nítida entre a descrição do fato (informação) e a exposição de uma versão sobre o fato (comentário)” (SILVA, 2009, p. 43). E é justamente por adotar uma perspectiva bakhtiniana que se torna mais evidente ainda que não há signo, nem palavra, nem enunciado, nem gênero que não seja ideológico, carregado de valoração axiológica sobre o que narra. Como aponta Silva (2009), a própria ideia de isenção e imparcialidade jornalística já é uma construção ideológica se partirmos da premissa do Círculo de que não existem enunciados neutros. Assim, a “verdade” retratada e desvelada pelos autores de diários de classe, especialmente aqui no caso do *Diário de Classe – a verdade*, é sempre enunciada a partir de uma posição axiológica e ideológica frente à realidade. A posição de enunciador ligada à seleção de temas, imagens, construção composicional dos textos, seleção dos interlocutores, sempre ideológica, axiológica e responsiva, será analisada mais detalhadamente no capítulo 6.

As postagens do *Diário de Classe - a verdade* feitas por Isadora Faber apresentam denúncias próprias, insistindo na neutralidade de quem apenas mostra a verdade que “outros” gostariam de esconder, e também contam com postagens de matérias jornalísticas

⁵⁴ Gilberto Dimenstein, na época colunista do jornal *Folha de São Paulo*, citado no vídeo do dia 28 de setembro de 2012, em que Isadora Faber agradece presentes que recebeu. O jornalista teria lhe enviado um livro e Isadora agradece o presente, dizendo que quer ser jornalista “que nem ele”.

⁵⁵ “Acreditamos no sonho e construímos a realidade”, Roberto Marinho (FABER, 2014, p. 5).

⁵⁶ No livro de Isadora (FABER, 2014) há diversas menções aos prêmios recebidos pela autora, mas há um destaque para o prêmio “Faz a Diferença” promovido pelo Jornal *O Globo*.

comentadas por Isadora. São, ao todo nos dados gerados (2012 a 2014), 73 matérias, na maioria, de veículos vinculados às Organizações Globo, como se vê na tabela a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de matérias jornalísticas e fontes no Diário de Classe - a verdade*

Ano	Número total de postagens	Quantidade de matérias	Fontes identificadas (quantidade de postagens)
2012	323	34**	Globo – G1 (10) Diário Catarinense (4) Veja (2) Terra (2) O Estado de São Paulo (1) Último segundo (1) Correio Brasiliense (1) Gazeta do Povo (1) Uol Educação (1) ABC Curitiba (1)
2013	156	36	Globo – G1 (15) Diário Catarinense (3) O Globo (2) O Povo (2) Gazeta do Povo (2) Uol Educação (2) Folha de São Paulo (2) Noticiário Diário (2) Diário Web (1) Correio Brasiliense (1) Yahoo Notícias (1) Diário Centro do Mundo (1) Terra Educação (1) O Estado de São Paulo (1)
2014	23	3	Globo – G1 (2) Diário Catarinense (1)

* Consideramos aqui notícias, reportagens e vídeos de matérias tanto do jornalismo *online* como impresso, com textos e imagens, postadas (via compartilhamento) por Isadora Faber.

** 25 são matérias sobre a repercussão do próprio *Diário de Classe – a verdade* na mídia.

Como se pode perceber, é frequente o uso de matérias jornalísticas no *Diário de Classe – a verdade*, especialmente as de denúncia da situação da educação no Brasil feitas por veículos ligados à Rede Globo. Em todas as postagens de matérias, há um texto próprio de Isadora comentando a notícia e, normalmente, reforçando a denúncia feita. Aqui, mais uma vez, há uma reafirmação da neutralidade ao igualar as notícias das matérias como representações fiéis da verdade, sem, por momento algum, questionamento da forma ou das próprias informações noticiadas.

Também é bastante comum a divulgação da repercussão do próprio Diário e de seus resultados, fazendo uma espécie de parceria com a mídia tradicional, como é o caso da postagem a seguir do *Diário de Classe de Cotia – SP*, um dos primeiros a surgir depois do de Isadora e divulgado por ela no *Diário de Classe – a verdade*.

Figura 8 - Diário de Classe Cotia SP - postagem de resultados do diário

Diário de Classe Cotia-SP adicionou 8 novas fotos ao álbum: Diário de Classe Cotia-SP e Cristiano Aro na Mídia — com Isadora Faber e outras 2 pessoas.
13 de outubro de 2012 · 🌐

Aqui estão algumas provas de que a mídia aprova o trabalho do Diário de Classe Cotia -SP

Bem, aqui quero agradecer ao apoio de todos os repórteres que apoiam essa iniciativa e que levam o nome do Diário de Classe Cotia-SP para vários cantos com matérias sérias:

Obrigada ao Luciano Máximo (Jornal Valor Econômico), pela matéria de maio de 2010 (<http://www.valor.com.br/.../uma-divida-que-demora-muito-para-...>)... Ver mais

banco e doou o prêmio de US\$ 1.000 para a vizinha Cara Kelly, de apenas dois anos, fazer quimioterapia—ela tem leucemia. No Brasil, Isadora Faber, 13 anos, ganhou fama ao criar o "Diário de Classe", página no Facebook em que ela reivindica melhorias para a escola em que estuda, em Florianópolis (SC). "Eu não imaginei que teria essa repercussão toda, mas já consegui muitas melhorias. Fico feliz que esteja influenciando outros estudantes. Acho que cada colégio precisaria ter um

"Diário de Classe", conta. Entre os seguidores de Isadora está Cristiano Aro, 16 anos, que participa de encontros e debates sobre educação desde os 13. Ele encontrou no exemplo da menina uma forma de ser ouvido por sua escola, em Cotia (a 31 km de SP). O garoto ainda não viu melhorias, mas afirma que não vai desistir. "Estou lutando por muita coisa que, se realmente mudar, não vou usufruir, porque logo me formo. Mas estou fazendo pelas crianças do futuro. Já tenho sobrinhos que logo estarão estudando lá." Ele diz que fica chateado com o colégio, que não resolve os problemas e toma atitudes que acabam prejudicando-o. "Eu reclamei sobre o mau estado da quadra, e em vez de arrumarem, interditaram, jogando alguns alunos contra mim. Espero que meus colegas percebam que o que eu estou fazendo beneficiará a todos."

Engajar-se em causas sociais pode trazer inúmeros benefícios às crianças, que passam a ter outra visão de mundo ao se envolver com política

Isadora Faber, 13 anos, criou a página "Diário de Classe" no Facebook e conseguiu melhorias na escola

Artigo Presente

da menina uma forma de ser ouvido por sua escola, em Cotia (a 31 km de SP). O garoto ainda não viu melhorias, mas afirma que não vai desistir. "Estou lutando por muita coisa que, se realmente mudar, não vou usufruir, porque logo me formo. Mas estou fazendo pelas crianças do futuro. Já tenho sobrinhos que logo estarão estudando lá." Ele diz que fica chateado com o colégio, que não resolve os problemas e toma atitudes que acabam prejudicando-o. "Eu reclamei sobre o mau estado da quadra, e em vez de arrumarem,

Isadora Faber, 13 anos, criou a página "Diário de Classe" no Facebook e conseguiu melhorias na escola

Artigo Presente

da menina uma forma de ser ouvido por sua escola, em Cotia (a 31 km de SP). O garoto ainda não viu melhorias, mas afirma que não vai desistir. "Estou lutando por muita coisa que, se realmente mudar, não vou usufruir, porque logo me formo. Mas estou fazendo pelas crianças do futuro. Já tenho sobrinhos que logo estarão estudando lá." Ele diz que fica chateado com o colégio, que não resolve os problemas e toma atitudes que acabam prejudicando-o. "Eu reclamei sobre o mau estado da quadra, e em vez de arrumarem,

Parece haver uma aliança entre o jornalismo “tradicional” e os jovens autores de diários de classe que contam com a aprovação da mídia, como se vê acima. Em função dessa identificação, seria razoável indagar se a atividade em que os autores de diários estão envolvidos é a do jornalismo, isto é, a de noticiar algo. E se os gêneros envolvem atividades humanas em determinadas esferas, seria também importante discutir em que esfera os

diários de classe se situam: na esfera jornalística, na esfera escolar, ou ainda, na esfera cotidiana?

Para Rodrigues (2001), a esfera é um princípio organizador importante para o estudo dos gêneros, tendo em vista que eles acabam “moldando-se”, de certo modo, às especificidades das determinadas situações discursivas e às atividades das diferentes esferas discursivas, das mais simples às mais complexas. No entanto, como lembra a autora, não se pode pensar a esfera como um “território interior”, mas como algo que se estabelece nas tênues fronteiras. Para a autora então: “não é possível um agrupamento estável, definitivo e exaustivo dos gêneros, pela razão da sua relativa estabilidade e pela sua riqueza inesgotável; quer dizer, eles são tão variados (ilimitados) quanto o são as possibilidades da atividade humana.” (RODRIGUES, 2001, p. 73). Assim, a formação e o desenvolvimento de uma esfera estão ligados às atividades humanas e à medida que elas se tornam mais complexas, as esferas também, gradualmente, se complexificam.

Se as atividades de denúncia e de desvelamento da “verdade” que acontecem nos diários de classe estariam mais próximas à esfera jornalística, por um lado, os autores de diários também narram as atividades escolares cotidianas, que poderiam ser consideradas mais próximas da esfera cotidiana e até mesmo da escolar. Um exemplo de postagem que nos levaria a uma análise fronteira entre esfera cotidiana e escolar seriam as postagens de fotos do lanche, da comida servida na escola e dos espaços escolares, comuns em diferentes diários. Isso surgiu no caso de Isadora Faber por influência direta do *blog* de Martha Payne⁵⁷, conforme relatado por Isadora e já apontado aqui no capítulo 4, na seção de apresentação do *Diário de Classe – a verdade*. As típicas postagens de Payne, comentando a merenda escolar, como a que vemos a seguir, são reproduzidas não apenas por Isadora, na figura seguinte, como também por outros diários.

⁵⁷ *Blog* de Martha Payne: <http://neverseconds.blogspot.com.br/>

Figura 9 - Postagem de Martha Payne no blog Never Seconds

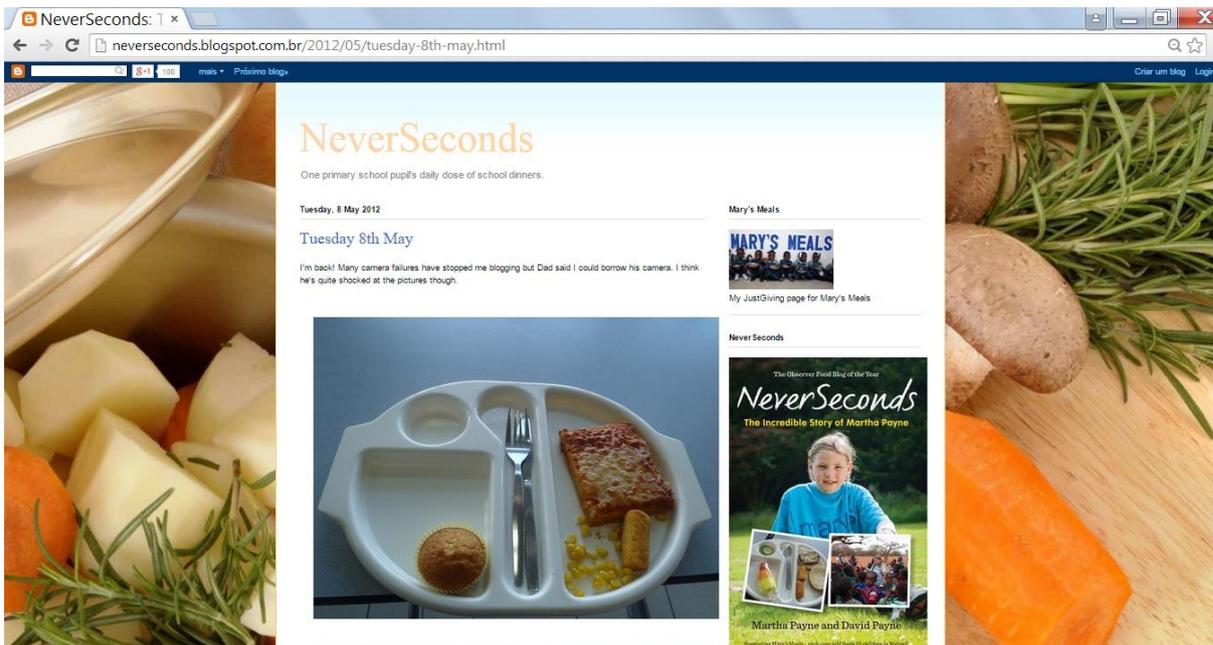


Figura 10 - Postagem sobre a comida no Diário de Classe - a verdade



Figura 11 - Postagem sobre a comida no Diário de Classe de Cotia SP



O registro das merendas escolares feito por Martha Payne gerou um *blog* de sucesso com mais de um milhão de acessos de internautas do mundo inteiro, e uma divulgação midiática internacional, após a qual o sistema educacional do Reino Unido acabou por modificar a merenda escolar servida nas escolas. Esse registro inspirou diretamente Isadora Faber a criar o *Diário de Classe – a verdade* e fazer denúncias para mudar a educação pública na sua cidade e no Brasil. Um fato interessante sobre o início do *blog* de Payne pode ser lido em uma matéria jornalística que repercute a notícia da criação do *blog* e da consequente alteração da merenda escolar após as publicações de Martha Payne. Na matéria da Globo/BBC Brasil de 25 de maio de 2012, há um trecho sobre a escrita do *blog* que estabelece relações entre o modo de escrever (e fazer) jornalismo e aquele do *blog*, como se vê a seguir:

A ideia de criar o *blog*, segundo Dave Payne, surgiu quando Martha chegou em casa comentando sobre um texto 'jornalístico' que teve que fazer para um trabalho escolar. 'Ela chegou dizendo que queria escrever como uma jornalista todos os dias e achamos que um *blog* seria a melhor ideia', conta o pai.

Desde então, a menina, que vive com a família em uma fazenda, passou a postar fotos do que comia diariamente, com comentários sobre o cardápio. (Fonte: Globo – G1 /BBC Brasil⁵⁸)

Pode-se perceber, então, segundo as informações da reportagem, que, embora haja desde o início um propósito de escrever como jornalista no seu *blog*, a atividade em que Martha Payne se envolveu surgiu de uma tarefa da própria escola. Ou seja, a esfera escolar solicitou uma tarefa em que os alunos deveriam escrever de modo jornalístico. Logo, seria razoável afirmar que o gênero diário de classe, enquanto narrativa e denúncia do cotidiano escolar, encontra-se no movimento das (e entre) esferas escolar e jornalística. Conforme citamos anteriormente, se a esfera funciona como um princípio organizador em função da especificidade das atividades humanas ali realizadas. Os atravessamentos midiáticos que vivemos hoje, em que muitos poderiam se tornar jornalistas potenciais na rede, fazem com que as atividades relacionadas aos diários estejam definitivamente nas fronteiras, e que estas, talvez estejam mais tênues do que nunca. A produção e a circulação de informação hoje passam cada vez mais a serem feitas em rede e as grandes empresas de telecomunicação muitas vezes utilizam informações geradas por indivíduos que postam imagens ou textos em rede não ligados a uma corporação, ou resistindo a elas, como o caso da Mídia-Ninja⁵⁹, responsável por coberturas jornalísticas colaborativas via internet. Há um conflito entre o tratamento de informações geradas em/na rede e pelas produções do jornalismo tradicional, por exemplo, que já foi discutido por alguns autores como Primo (2011) e Recuero (2009b, 2011).

Assim, nossa análise se construiu no sentido de considerar o diário de classe situado em uma região fronteira, no movimento entre as esferas jornalística, escolar e cotidiana, condizente com as reconfigurações de atividades como as ligadas ao jornalismo nos dias de

⁵⁸<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/05/blog-de-menina-com-criticas-a-merenda-obriga-escola-a-mudar-cardapio.html>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2015.

⁵⁹ NINJA é a sigla para Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação. Segundo seus articuladores, trata-se de "Uma rede de comunicadores que produzem e distribuem informação em movimento, agindo e comunicando. Apostamos na lógica colaborativa de criação e compartilhamento de conteúdos, característica da sociedade em rede, para realizar reportagens, documentários e investigações no Brasil e no mundo. Nossa pauta está onde a luta social e a articulação das transformações culturais, políticas, econômicas e ambientais se expressa.". Informações disponíveis em: <https://ninja.oximity.com/>. Acesso em: fevereiro de 2015.

hoje em função da internet e das redes sociais. Tal reconfiguração constrói uma realidade e uma sociedade de fronteiras cada vez mais tênues entre o mundo privado e público, entre o mundo do cotidiano e do trabalho, o mundo da escola e da vida lá fora. Misturam-se nas narrativas dos diários de classe momentos de denúncia, de escola, de vida extraescolar, de vida pública e particular. Para tentar entender o gênero não é possível de fato “fechar” tal análise e tal categorização em termos de esfera e atividade. A fluidez não é apenas característica, mas necessária se adotarmos uma visão de algo em movimento e dinâmico como um gênero do discurso, e mais ainda de gênero hoje, em tempos de alterações sociais cada vez mais velozes em termos de circulação de informação em rede. Resta saber de que modo coerções discursivas, filtros e até mesmo decisões individuais ou coletivas explicitamente tematizadas regulam a passagem de uma esfera a outra – considerando-se o jornalismo em rede uma esfera, por mais fluida que se demonstre, e o jornalismo corporativo, controlado por instituições privadas, outra esfera. Evidentemente, esta seria pergunta de pesquisa para outra, quem sabe, outras investigações de fôlego.

E, se a escola não acontece mais apenas entre seus muros e de fato as redes parecem tentar derrubá-los, pode-se dizer que ela foi midiaticizada, capturada nesse processo de transformar mais um espaço para narrativas midiáticas a partir da produção de imagens e de textos, de vigilância e controle, de registro e criação ideológica. Assim como os gêneros escolares ultrapassaram seus limites quando se apropriam de tecnologias de informação e comunicação em rede, os gêneros jornalísticos e de narração da vida cotidiana disseminam-se na rede. Os gêneros digitais são de fato híbridos pela multiplicidade de linguagens e de culturas a que estão relacionados, plásticos e efêmeros, acompanhando os rápidos processos de alterações de atividades sociais, políticas e econômicas do nosso tempo.

Podemos dizer assim que as condições sócio-históricas mais amplas para o surgimento dos diários de classe assentam-se em uma sociedade em transição entre poderes disciplinares e de controle, da Modernidade à Modernidade tardia, em que as instituições sociais fundadoras da modernidade, como a escola, encontram-se em descompasso. A crise da escola pode ser vista por meio de brechas entre os modos de ser e de estar no mundo contemporâneo, permeados por uma midiaticização da vida social, do borramento de fronteiras entre o público e o privado e da inversão da visibilidade e do controle, agora disseminados

pelos dispositivos móveis de comunicação e pela produção de textos e imagens em redes sociais.

Com a ascensão das redes, a escola se vê exposta, retratada, denunciada em redes sociais e midiaticizada, com cada vez mais novos sujeitos registrando, avaliando e respondendo às questões fundadoras da instituição. Porém, mais do que dizer como a escola é e o que acontece entre seus muros, os diários de classe dizem como ela deveria ser, pregando uma neutralidade e imparcialidade jornalísticas de quem apenas noticia e mostra “a verdade”. Neste fenômeno midiático, há uma sobreposição de esferas (da jornalística, escolar até a cotidiana), pois os enunciados de diários de classe registram o cotidiano escolar de um modo jornalístico, ao mesmo tempo fortemente calcado em formas escolares. Enquanto gênero, os diários de classe estão nas fronteiras, que se já não eram tão marcadas, agora, na modernidade tardia tecnológica e digital, são ainda mais fluidas e móveis. Ainda assim, os gêneros partilham características típicas do nosso tempo, reconhecidas e reconhecíveis como atividades humanas enunciadas de formas semelhantes. As condições interacionais que concretizam o gênero são analisadas a seguir.

5.2 A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO NA SITUAÇÃO MAIS IMEDIATA DE INTERAÇÃO

Para analisar a situação social do gênero em uma situação mais imediata de interação, utilizaremos em larga medida dados sobre o *Diário de Classe –a verdade*. Assim, podemos ter uma visão mais situada, a partir de um caso específico e situações concretas de enunciação e atualização do gênero. Para Bakhtin, como foi apresentado no capítulo 3, um gênero é sempre novo e velho ao mesmo tempo e se constrói e reconstrói entre o dado e o novo, na dinâmica do foi dito e reiterado, e do que será dito em sua atualização.

Ao olharmos então para um tipo particular de interação, é possível enxergar essa dinâmica tensa na concretização dos enunciados em gêneros. Para Bakhtin/Voloshinov (2010), cada gênero "adapta-se, em qualquer lugar, ao canal da interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social

do grupo" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 130). Assim, a situação social analisada em uma interação específica pode mostrar as formas específicas e regularizadas das atividades humanas a partir do exame das enunciações individuais, que, do ponto de vista bakhtiniano, são sempre sociais.

A internet como mais uma plataforma de vida abarca um sem número de atividades humanas e gêneros discursivos. Com já mostramos no capítulo 2, alguns autores já pesquisaram os gêneros digitais (MARCUSCHI e XAVIER, 2005, por exemplo) desde sua perspectiva mais textual (MARCUSCHI, 2010) como mais discursiva (ROJO, 2013). Outros autores igualmente começaram, há algum tempo, a pesquisar a relação das redes sociais com o ensino e com letramentos e multiletramentos (DIAS e ARAGÃO, 2014) e, por fim, das redes sociais com os gêneros discursivos (SANTAELLA, 2014).

Alguns trabalhos recentes têm discutido como se pode entender uma rede social como *Facebook* dentro da perspectiva bakhtiniana. Tanto Rojo e Melo (2014), como Tanzi Neto e Lessa (2014), consideram o *Facebook* como uma arquitetura, nos termos de Bakhtin. Este conceito trata da unidade construtiva de uma obra, segundo Rojo e Melo (2014) e pode ser uma categoria de análise relevante no modo de não separar ou desmembrar textos ou partes de textos, por exemplo, ao analisar um dado perfil no *Facebook*. Para manter-se coerente com uma perspectiva bakhtiniana, uma determinada postagem de um perfil ou de um grupo, por exemplo, não deve ser tratada isoladamente de seu todo, mas entendido como um elo da arquitetura ali presente.

Nos perfis individuais do *Facebook*, assim como nos de grupos, comunidades ou *fanpages*, há inúmeras atividades humanas sendo realizadas, assim como diferentes esferas que se cruzam. Hoje, as redes sociais são utilizadas para os mais diversos fins (entretenimento, trabalho, produção de conhecimento, etc.), sendo atravessadas por diferentes esferas. Assim, encontramos os mais diversos gêneros do discurso no *Facebook*: publicidade, artigos jornalísticos, poesia, canções, orações, resenhas, artigos de opinião, receitas. E, sendo as páginas de redes sociais fenômenos ainda muito recentes na história da humanidade, o processo de estabilização e criação de novos gêneros encontra-se em pleno movimento.

Como vimos na seção anterior, no caso dos diários de classe, a esfera escolar e a jornalística se entrecruzam, se hibridizam, tendo em vista o processo de mediação que

vivemos e a queda dos muros da escola, devido às alterações contemporâneas dos modos de ser e de estar no mundo. Ao se utilizarem de esferas de atividades mais estabilizadas, os diários de classe acabam alinhando-se com a mídia tradicional e, assim, alcançando um público maior e alargando seu espaço de circulação.

Nossa preocupação aqui é entender e analisar os diários de classe como gêneros discursivos em uma perspectiva dinâmica, em esferas de atividades móveis. Portanto, não nos deteremos na classificação de cada elemento de uma página de perfil pessoal ou de uma *fanpage*, como poderia ser feito em relação à definição ou não de uma postagem em rede social como gênero⁶⁰. Ou ainda que gêneros estão presentes em cada postagem que apresenta textos multimodais, por exemplo. Nosso propósito não é classificatório; assim, focaremos apenas nas atividades que consideramos relevantes para nosso entendimento dos diários de classe como gêneros.

Ao analisarmos as postagens do *Diário de Classe – a verdade*, por exemplo, encontramos diversas postagens que contém comentários de matérias jornalísticas, o compartilhamento da própria matéria, uma reportagem ou artigo jornalístico, e um vídeo ou uma música. Certamente, trata-se de um processo híbrido ou até mesmo, de gêneros intercalados. Porém, nosso foco é na atividade, ou seja, no que está sendo feito ali e enunciado concretamente, inserido em uma situação sócio-histórica e marcado por uma posição axiológica de enunciação.

Além disso, quando se estudam fenômenos relativamente novos na história da comunicação humana, como gêneros e redes sociais, por exemplo, é preciso ter cuidado para se evitar classificações rápidas de objetos, fatos e culturas que estão em pleno movimento. Há certos entendimentos que só poderão ser verificados de fato posteriormente, no grande tempo, como diria Bakhtin. Para o autor, os gêneros acumulam ao longo dos anos visões de mundo e formas de entendê-lo e concebê-lo, por isso mesmo que, no caso da Literatura,

⁶⁰ A discussão da classificação do que se consolidará de fato como gênero ou não ou ainda do que, em relação a uma rede social como *Facebook*, pode ser gênero, como a postagem, o comentário, o compartilhamento, lembra, por exemplo, o debate feito já há quase uma década sobre os *blogs* como gêneros ou como suportes. Marcuschi (2010) e Komesu (2010) estudaram os *blogs* como gêneros especialmente ligados à escrita íntima na internet, que funcionariam como uma espécie de atualização dos diários pessoais. Já autores da área da Comunicação Social, como Primo (2008) e Amaral, Recuero e Montardo (2009), recomendavam o cuidado para não se reduzir o texto de *blog* a um único gênero, especialmente a diários pessoais, já que os *blogs* abarcam diversas atividades e podem ser estudados e pesquisados, enquanto objetos, por diferentes perspectivas e estudos.

Bakhtin afirma que uma obra só se revela em uma “unidade de cultura diferenciada de sua época” (BAKHTIN, 2003, p. 364). Isso não quer dizer que não possamos estudar gêneros digitais em pleno movimento, mas que devemos ter cuidado com classificações e generalizações rápidas que cristalizem as atividades humanas em formas identificáveis e reproduzíveis, que representam o entendimento de gênero que o Círculo justamente combatia.

Assim, os gêneros digitais, móveis, híbridos e voláteis podem nos dizer mais sobre as atividades humanas e seus propósitos do que sobre formas tipificadas, tendo em vista a sua hibridização (característica das culturas contemporâneas digitais). No entanto, também apresentam uma forma estabilizada e reconhecida em função de seu propósito. Ao olhar para as interações situadas, podemos analisar uma situação social específica no seu horizonte temporal, temático e valorativo. Analisaremos também o propósito, os participantes da interação, assim como os elementos constitutivos do gênero: tema, modo composicional e estilo (sendo estes dois últimos mais detalhados na seção seguinte, a dimensão da linguagem do gênero).

Como afirmamos na seção anterior, no caso do *Diário de Classe – a verdade*, o propósito parece estar ligado à denúncia. E é justamente a denúncia que marca os elementos constitutivos do gênero: o tema, o modo composicional e o estilo. Ou seja, tanto no conteúdo temático, na construção composicional como na seleção dos itens lexicais e linguísticos é possível identificar um modo de fazer denúncia, como já afirmamos anteriormente, muito próximo ao modo jornalístico. Denunciar é mostrar, apontar um problema a ser resolvido, e, muitas vezes, indicar os responsáveis pela situação, assim como pela resolução do problema.

A composição de uma postagem normalmente envolve a foto do perfil, do grupo ou comunidade que assina o texto, o nome do perfil, grupo ou comunidade, a data, seguidas do texto e/ou imagem (fotos, vídeos, animações, etc.) postados. No caso do *Facebook*, logo abaixo, encontram-se os *links* para curtir, comentar ou compartilhar e o número de pessoas que executou cada uma destas ações, ao lado dos ícones que as representam.

As postagens mais típicas do gênero identificam um problema a ser resolvido por meio de texto e imagem, na maior parte das vezes, com comentário escrito aliado a uma imagem que normalmente foi produzida pelo autor da página (fotos na maioria dos casos) e que revela

a situação denunciada. A seguir, duas postagens típicas do *Diário de Classe – a verdade*. Na segunda, é possível perceber que, além da denúncia do problema, há um endereçamento do responsável pela solução (muitas vezes indiretamente, neste caso, “eles”) e a culpabilização de outros pela situação (no caso, outros alunos que quebram os vidros).

Figura 12 - Diário de Classe - a verdade - postagem 8



Figura 13 - Diário de Classe - a verdade - postagem 29



As postagens marcam o horizonte temporal do gênero. Elas têm uma periodicidade importante de ser analisada, tanto no tempo de circulação entre a sua primeira postagem e a continuidade de visualização pelos leitores, no cotidiano dos participantes de dado grupo ou comunidade na rede, como formam a linha do tempo (que no caso do *Facebook* virou uma ferramenta, um dispositivo da própria rede) do que foi dito e feito ali, deixando registrado como atividade o que foi postado. O tempo imediatamente posterior a uma postagem pode fazer com que mais pessoas visualizem, comentem, compartilhem e curtam uma postagem; mesmo assim, isso não impede que tempos depois, elas continuem sendo comentadas, curtidas e compartilhadas, se o autor deixá-las acessíveis aos participantes.

No *Diário de Classe – a verdade*, o número de postagens do primeiro ano da página foi o maior de todos (lembrando que as primeiras postagens foram feitas em junho), como se pode ver na tabela 3.

Tabela 3 - Número de postagens do Diário de Classe - a verdade por ano (2012-2014)

Ano	Número de postagens
2012	323
2013	156
2014	23
TOTAL	502

Na tabela acima, é possível perceber a diminuição do número de postagens ao longo dos dois anos. Voltaremos à questão do horizonte temporal do gênero ao final deste capítulo, e, ao passarmos a tratar do horizonte temático manifesto no *Diário de Classe – a verdade*, pontuamos que os dois aspectos estão fortemente relacionados. O tema, na concepção bakhtiniana, é uma unidade concreta, tal como o enunciado, é “a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 133).

Durante a pesquisa, fizemos um mapeamento geral do horizonte temático a partir dos assuntos das postagens que se encontra no Apêndice III. Esse levantamento leva em conta a numeração de cada postagem que pode ser identificada no banco de dados, com trechos no Apêndice I. A seguir, apresentamos as temáticas mais recorrentes no *Diário de Classe – a verdade*, dos anos de 2012 a 2014. Selecionamos aqui, as quinze temáticas mais recorrentes por ano.

Tabela 4 - Temáticas mais recorrentes do Diário de Classe - a verdade (2012-2014)

Assunto	Quantidade de postagens
2012	
Estrutura física da escola: denúncia e resultados	66
Lanche/Comida	46
Cotidiano da escola (atividades e aulas)	26
Repercussão do <i>Diário</i> na Mídia	25
Dizer a verdade e suas consequências	22
Câmeras em sala de aula (vídeos, imagens e vigilância)	21
Função do Diário: mostrar a verdade e mudar a educação no Brasil	20
Agradecimento e apoio	19
Pintura da Quadra	18
Professores Titulares e Substitutos	18
Dados da página Diário de Classe e divulgação	17
Outros diários de classe	15
Política	14

Ameaça e violência	14
Escola particular e escola pública	11
2013	
Lanche/comida	40
Denúncias: escola e política	38
Política e governo	34
Comentário de matéria jornalística	32
Função do Diário: mostrar a verdade, mudar a educação no Brasil e fiscalizar (nova)	30
Professores	20
Verbas e gastos públicos	18
Cotidiano da escola	17
Dizer a verdade e suas consequências	13
Função da Direção escolar	13
Corrupção	13
Salário dos professores	11
Eleição	11
Agradecimento, apoio e família	11
Tecnologias no ensino (computadores na escola, jogos)	10
2014	
Políticos, governo	11
Livro <i>Diário de Classe</i> – lançamento, divulgação	7
Copa	5
Florianópolis	4
Denúncia situação de outras escolas	3
Comentários sobre matérias jornalísticas e educação	3
Escola pública e particular (relato sobre a nova escola)	2
ONG Isadora Faber	2
Salário dos professores	1
Concurso <i>Google</i>	1
Participação na campanha internacional <i>Bring back our girls</i>	1
UFSC	1
Violência	1
Polícia	1
Sindicato	1

Analisando a recorrência das temáticas, o primeiro ano do *Diário de Classe – a verdade* pode ser considerado como o mais marcado pela função do *Diário* de revelar “a verdade” do que acontece em uma escola pública “de verdade”, como já mostrado na seção anterior. Essa função, além de alinhada com a perspectiva jornalística apontada por Isadora e reconhecida por ela como papel da mídia tradicional e do jornalismo, é cumprida por meio da denúncia das condições precárias da estrutura física da escola, principalmente, e do relato das atividades cotidianas.

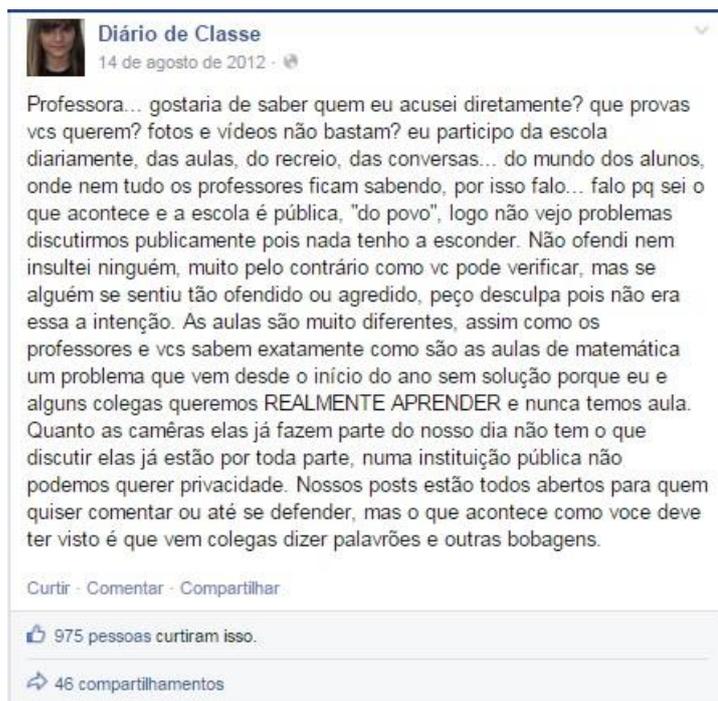
O cotidiano escolar é narrado por Isadora, que mostra (e julga) como foram as aulas (algumas), em que atividades os alunos estavam envolvidos diariamente (também algumas),

o que comem, onde convivem, do que gostam ou não. Há um julgamento moral forte do que é considerado por Isadora como uma “boa” escola (sempre levando em conta a comparação com a escola particular), uma “boa” aula (aquela na qual os alunos “aprendem de verdade”, que ficam quietos e estudam) e um “bom” professor (que domina o conteúdo, mas, acima de tudo, a turma).

As denúncias têm resultados: reformas são feitas na estrutura física e professores e direção escolar são afetados pelo *Diário*, especialmente pela repercussão midiática que ele alcança. As consequências para Isadora, do ponto de vista dela, têm relação com o fato de “dizer a verdade”: ela transita discursivamente entre os papéis de heroína, que quer “salvar” a escola revelando “a verdade” e fazer com que a instituição melhore “para todos”, e, ao mesmo tempo, vítima, sofrendo as perseguições de colegas, professores, funcionários e direção da escola. Ela passa a sofrer ameaças constantes e narra inúmeros episódios de violência, incluindo a agressão que sua avó sofreu quando pessoas não identificadas atiraram pedras na casa de Isadora, acertando e machucando sua avó de quase noventa anos.

A violência acaba também se tornando um tema importante e, muitas vezes, aparece associada à defesa de câmeras na escola. A visibilidade do que acontece é tomada como garantia da revelação da verdade e da manutenção da disciplina e da segurança. Controle e punição aparecem também como temas relacionados à visibilidade, como no caso das denúncias de vandalismos em relação à estrutura física da escola. Uma postagem representativa de algumas dessas temáticas pode ser vista a seguir.

Figura 14 - Diário de Classe - a verdade - postagem 39



A postagem acima se dirige a uma professora em específico mas resume a função do *Diário*: mostrar o que acontece na escola pública (“do povo”). Também resume o posicionamento avaliativo acerca da escola e das aulas, especialmente a de Matemática, assim como a postura de Isadora, que se enquadra no grupo dos que querem realmente aprender. Quanto às câmeras, é interessante a afirmação “não tem o que discutir”, que demonstra a naturalização da presença das imagens e da vigilância constante, assim como a defesa do público como um lugar em que o privado não pode nem mais ser desejado.

Política já é um tema tratado em 2012, mas, em 2013 é que se tornará um dos temas centrais. Há uma ampliação das denúncias que passam do cotidiano escolar ao panorama político. Além disso, no decorrer do ano, próximo às manifestações de junho de 2013, entram em jogo os posicionamentos políticos a partir das manifestações, marchas contra corrupção. As denúncias não são mais feitas por Isadora, mas quase todas a partir de matérias jornalísticas (quase todas sobre educação e quase todas de veículos afiliados à Rede Globo), como mostramos no início deste capítulo.

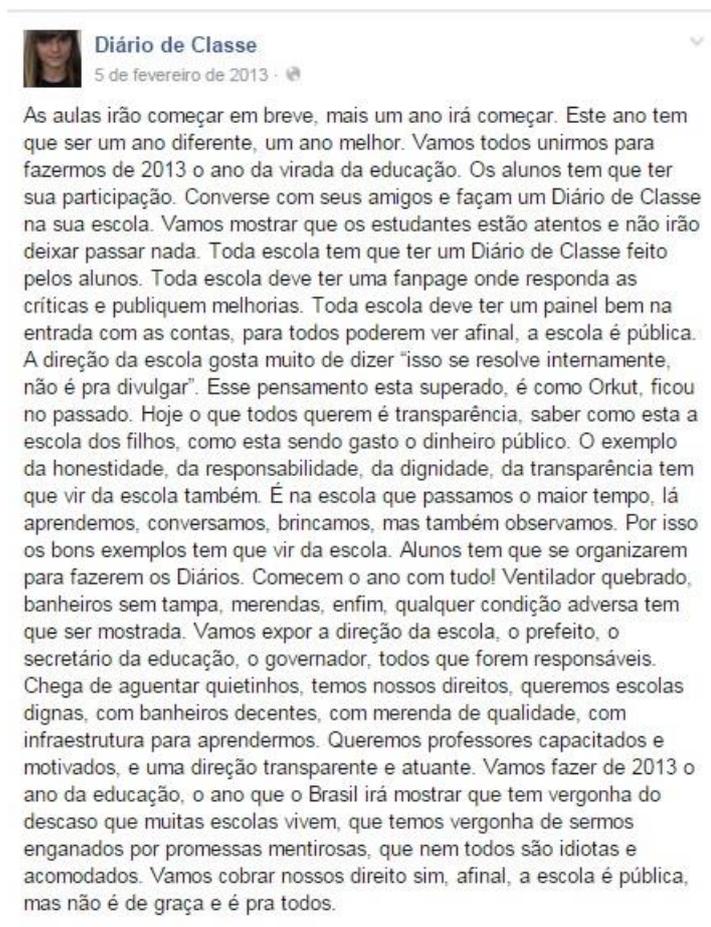
Da narrativa do cotidiano escolar, permanecem os temas do lanche e da comida (embora as postagens diárias quase desapareçam do meio para o final do ano) e das atividades

escolares e do trabalho dos professores. No entanto, há cada vez mais um posicionamento liberal acentuado em relação ao funcionamento das instituições públicas, nas críticas à possibilidade de greve dos professores, no tratamento dos professores e funcionários, na constante comparação da escola pública e da privada, e no entendimento da escola pela lógica empresarial, com a defesa da meritocracia e de premiações para melhores professores (inclusive associadas ao salário), escolas e alunos. Nesse panorama temático, também aparece uma nova função do diário nas postagens: fiscalizar (tratando-se do uso das verbas públicas, na maioria dos casos).

A revelação da verdade, no entanto, se mantém, assim como o preço que se paga por dizê-la. A verdade entra também em função da transparência (palavra bastante presente nas postagens) e da liberdade de expressão. Isadora passa a se apresentar cada vez mais como uma celebridade (juvenil) da internet, ao ser convidada para inúmeros eventos para falar sobre educação, a partir da sua experiência com o *Diário de Classe- a verdade*, e de uma representante política, com a fundação da ONG Isadora Faber e o lançamento do livro que conta a sua história. Misturam-se a luta pessoal e coletiva, por exemplo, no convite para as pessoas participarem da ONG, referenciada muitas vezes como parte de um sonho para mudar a educação (pública, essencialmente) do Brasil e do mundo.

Assim, as postagens passam a ser cada vez menos locais e menos sobre a escola municipal onde Isadora estuda, e mais sobre o Brasil e sobre a política. Ao final do ano de 2013, Isadora se forma no Ensino Fundamental e vai para a escola particular. Não há mais escola pública no seu dia a dia; apenas a ONG para denunciar e fiscalizar outras escolas (e o Brasil inteiro). Uma postagem representativa de algumas temáticas de 2013 pode ser vista a seguir.

Figura 15 - Diário de Classe - a verdade - postagem 05/2013



Na postagem acima é possível identificar os temas relativos à função do Diário, além do posicionamento político marcado em relação ao papel da escola, papel da direção e dos alunos, controle das verbas públicas e da própria escola pública. A postagem é do início do ano, mas é justamente quando começam as mobilizações políticas do eferescente ano de 2013 que culminarão nas manifestações de junho de 2013, das quais Isadora participou, como se vê na próxima figura.

Figura 16 - Diário de Classe - a verdade - postagem 127/2013

Diário de Classe
17 de junho de 2013 - 🌐

Não costumo postar nada fora da área da educação, mas não tem como não comentar as MANIFESTAÇÕES que estão ocorrendo. Fico arrepiada de ver na TV, parece um sonho. Ver o povo mostrando seu descontentamento, unido, sem partidos, na paz. O movimento cada vez mais forte com mais pessoas de todas as idades. A copa das confederações ajuda nessa hora, pois todo mundo esta olhando. Fiquei muito impressionada mesmo, muito feliz. Todos juntos podemos mudar o Brasil. Chega de corruptos, chega de impunidade, chega de palhaçada. Tem que colocar na cadeia os corruptos, tirá-los do poder. Já falei com meus pais e dia 20 (quinta) eu estarei as 18:00 h no TICEN na MANIFESTAÇÃO de FLORIPA. Sempre na paz, SEM VIOLÊNCIA OU VANDALISMO, por favor.

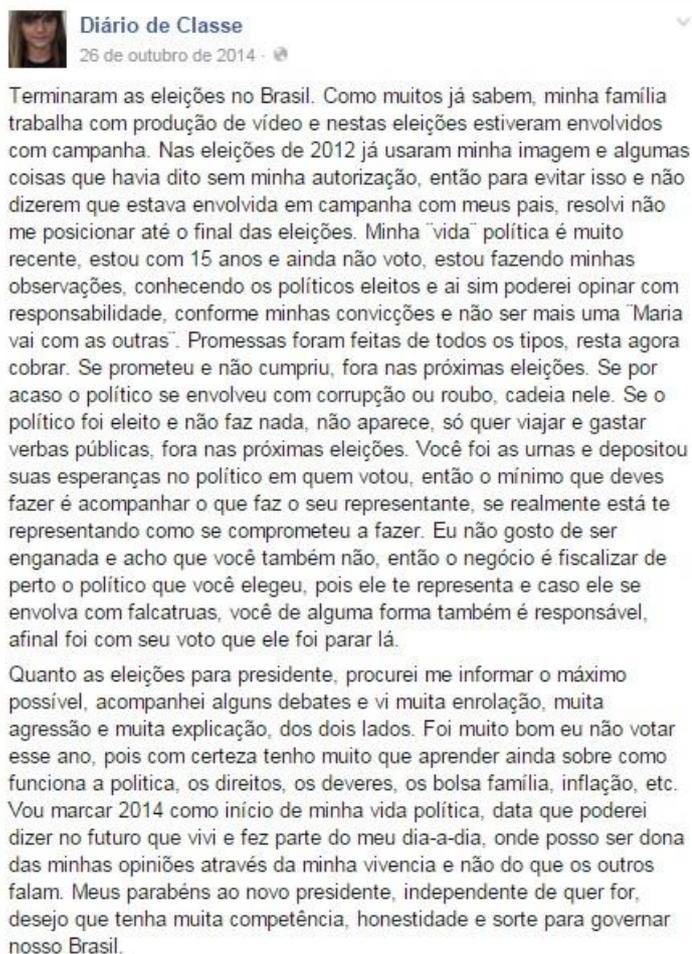


Curtir · Comentar · Compartilhar

👍 19.807 pessoas curtiram isso. Mais relevantes -

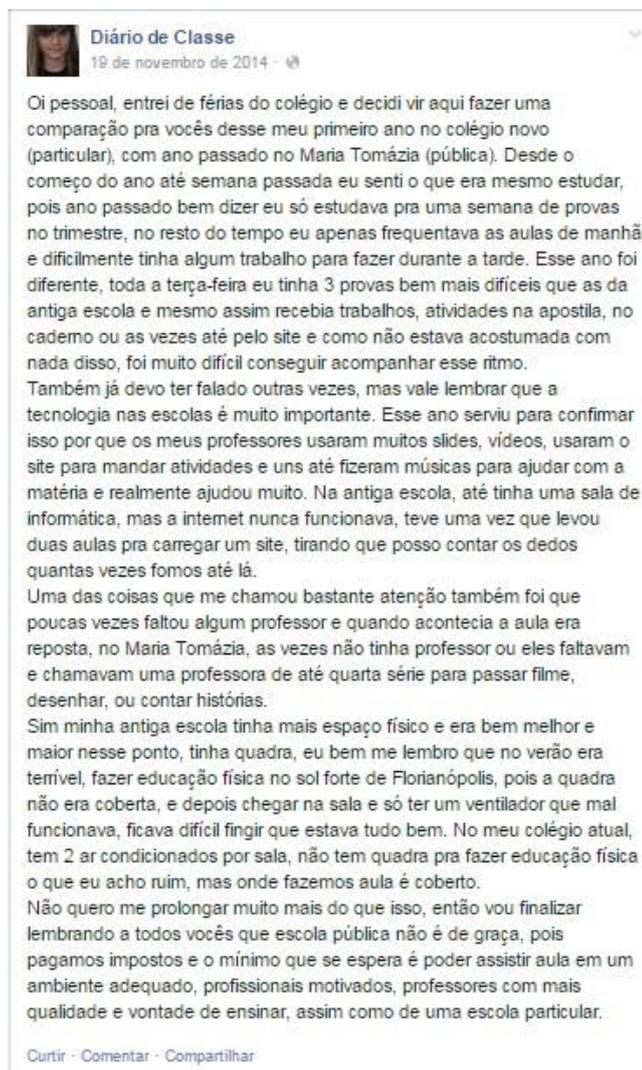
Em 2014, a política torna-se o tema central do Diário. Com a mudança para a escola particular, apenas duas postagens tratam da vida de Isadora na escola. Uma no início e outra no final do ano, avaliando o seu primeiro ano em uma escola “de verdade”. É o ano em que publica o menor número de postagens, apenas 23 (ou seja, trezentas a menos do que 2012), e a maior parte delas são sobre política. Diversas postagens, inclusive, têm marcadamente os políticos como interlocutores e Isadora como uma representante do povo, uma voz de autoridade relacionada a sua conquista de celebridade juvenil, que opina sobre diferentes assuntos, insistindo em dizer que tem um posicionamento “neutro” em vários deles (embora o posicionamento seja evidentemente marcado politicamente). E há uma postagem em que ela assume o início de sua vida política, como se vê a seguir.

Figura 17- Diário de Classe - a verdade - postagem 20/2014



Em 2014, ainda há algumas denúncias (apenas três) sobre a situação de outras escolas, em comentários de matérias sobre educação (todas da Rede Globo). A lógica empresarial da imposição do modelo da escola privada rege comentários acerca da transparência e da visibilidade sobre o que acontece na educação e no Brasil, de modo geral. É interessante ainda observar a postagem que relata, ao fim do ano letivo de 2014, como foi a sua experiência escolar, em que a comparação entre a escola pública e privada é feita em termos de estrutura física e material, assim como nos valores como qualidade, vontade e motivação dos professores.

Figura 18 - Diário de Classe - a verdade - postagem 21/2014



Diário de Classe
19 de novembro de 2014 · 🌐

Oi pessoal, entrei de férias do colégio e decidi vir aqui fazer uma comparação pra vocês desse meu primeiro ano no colégio novo (particular), com ano passado no Maria Tomázia (pública). Desde o começo do ano até semana passada eu senti o que era mesmo estudar, pois ano passado bem dizer eu só estudava pra uma semana de provas no trimestre, no resto do tempo eu apenas frequentava as aulas de manhã e dificilmente tinha algum trabalho para fazer durante a tarde. Esse ano foi diferente, toda a terça-feira eu tinha 3 provas bem mais difíceis que as da antiga escola e mesmo assim recebia trabalhos, atividades na apostila, no caderno ou as vezes até pelo site e como não estava acostumada com nada disso, foi muito difícil conseguir acompanhar esse ritmo.

Também já devo ter falado outras vezes, mas vale lembrar que a tecnologia nas escolas é muito importante. Esse ano serviu para confirmar isso por que os meus professores usaram muitos slides, vídeos, usaram o site para mandar atividades e uns até fizeram músicas para ajudar com a matéria e realmente ajudou muito. Na antiga escola, até tinha uma sala de informática, mas a internet nunca funcionava, teve uma vez que levou duas aulas pra carregar um site, tirando que posso contar os dedos quantas vezes fomos até lá.

Uma das coisas que me chamou bastante atenção também foi que poucas vezes faltou algum professor e quando acontecia a aula era repostada, no Maria Tomázia, as vezes não tinha professor ou eles faltavam e chamavam uma professora de até quarta série para passar filme, desenhar, ou contar histórias.

Sim minha antiga escola tinha mais espaço físico e era bem melhor e maior nesse ponto, tinha quadra, eu bem me lembro que no verão era terrível, fazer educação física no sol forte de Florianópolis, pois a quadra não era coberta, e depois chegar na sala e só ter um ventilador que mal funcionava, ficava difícil fingir que estava tudo bem. No meu colégio atual, tem 2 ar condicionados por sala, não tem quadra pra fazer educação física o que eu acho ruim, mas onde fazemos aula é coberto.

Não quero me prolongar muito mais do que isso, então vou finalizar lembrando a todos vocês que escola pública não é de graça, pois pagamos impostos e o mínimo que se espera é poder assistir aula em um ambiente adequado, profissionais motivados, professores com mais qualidade e vontade de ensinar, assim como de uma escola particular.

Curtir · Comentar · Compartilhar

A interlocução feita nas postagens do *Diário de Classe – a verdade* é feita entre Isadora e os mais diferentes participantes. Depois de fechar o seu primeiro ano de página com mais de quinhentos mil seguidores (os que curtiram a página e recebem as notificações e as postagens), os textos se dirigem a diferentes interlocutores, porém, em muitas vezes, aos leitores costumeiros, ao seu público “fiel”. No início do diário, Isadora tentava responder todos os comentários. A partir do final de 2012, ela mesma reconhece que isso já não é mais possível e responde apenas alguns, de vez em quando.

Por questões metodológicas (que envolveriam análise de grande número de dados) e de tempo, nesta pesquisa, não foi possível analisar os comentários, tendo em vista o grande número de postagens, por exemplo, com mais de mil comentários. Lemos e acompanhamos

diversos deles, especialmente os das postagens mais curtidas ou comentadas. Os participantes dos comentários são os mais diferentes possíveis, desde pessoas da região ou da escola de Isadora, educadores e especialistas em educação do Brasil inteiro, estudantes, jornalistas. Normalmente os comentários discutem o tema e há, inclusive, debates acirrados entre os participantes. Mas há também, por exemplo, mensagens de caráter religioso entre os comentários, como tentativas de catequização dos participantes. A seguir, apresentamos uma tabela com as postagens mais populares (mais curtidas, comentadas e compartilhadas) de cada ano. Uma tabela mais completa, com as dez postagens mais populares de cada ano, pode ser encontrada no Apêndice IV.

Tabela 5 - Postagens mais populares do Diário de Classe - a verdade (2012-2014)

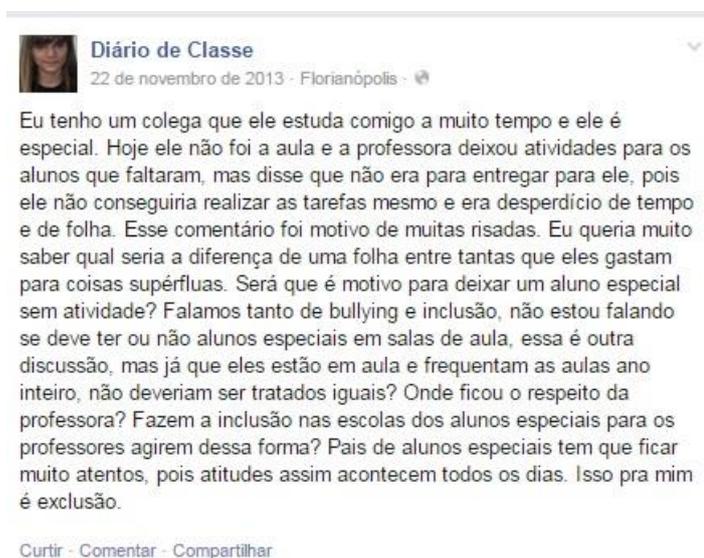
Ano	MAIS CURTIDAS (Número da postagem) Assunto, número de curtidas (mês)
2012	(261) Participação em evento, 24.689 (novembro)
2013	(03) Participação em eventos, foto com Mercadante, 23.160 (janeiro)
2014	(7) Lançamento de divulgação do livro, 13.307 (abril)
	MAIS COMENTADAS (Número da postagem) Assunto, número de comentários (mês)
2012	(265) Denúncia de ameaça, 6.228 (novembro)
2013	(16) Início das aulas, ameaças, corrupção, violência, 4.879 (fevereiro)
2014	(7) Lançamento de divulgação do livro, 954 (abril)
	MAIS COMPARTILHADAS (Número da postagem) Assunto, número de compartilhamentos (mês)
2012	(137) Dizer a verdade (imagem com frase), 9.325 (setembro)
2013	(119) Matéria sobre educação, política, governo, salário professores, 7.385 (junho)
2014	(17) Copa e jogo do Brasil, 1.785 (julho)

No ano de 2012 e início de 2013, temos um grande número de postagens com mais de dez mil curtidas, chegando a vinte mil, e muitas com mais de mil comentários, algumas com cinco mil, chegando a mais comentada, com seis mil comentários. Por isso, encontramos aqui um desafio metodológico para esta tese, deixando de fora a análise de comentários. No entanto, é interessante pensar que enquanto gênero, os participantes também dificilmente leriam e responderiam seis mil comentários. Isso ainda é agravado pelo fato do próprio *Facebook* selecionar os comentários mais relevantes e os comentários de participantes da rede de cada um, ou seja, o site, por meio de seu funcionamento acaba “peneirando”, selecionando o que é visto por cada participante. Assim, se não é possível para nós neste

momento analisarmos todos os comentários de diferentes postagens, de algum modo, acabamos experienciando a mesma situação de um participante qualquer de comentários da página.

Ainda assim, uma breve observação sobre uma resposta de Isadora na caixa de comentários merece ser feita. Ela normalmente escreve para seus interlocutores próximos, como no caso de professores, colegas de escola e direção da escola, e potenciais, como o caso dos políticos, a quem se dirige direta ou indiretamente, especialmente a partir de 2013. No entanto, em relação às respostas de questões feitas nos comentários, depois da fama, ela responde poucas vezes, como recém afirmamos, mas para interlocutores que podem de algum modo desmascará-la como portadora da verdade. É o caso da postagem a seguir, em que Isadora faz um comentário sobre o modo como uma professora falou de um aluno especial, colega de Isadora, que tinha faltado a aula, como se vê a seguir.

Figura 19 - Diário de Classe - a verdade - postagem 153/2013



A postagem tem mais de catorze mil curtidas e a caixa de comentários, mais de mil e duzentos comentários, que mostram um grande debate sobre educação especial e inclusiva no Brasil. Diversos professores e especialistas no tema debatem, assim como pais e alunos de diferentes lugares e posicionamentos acerca do tema. Isadora responde a apenas uma pessoa em todo o debate: uma colega de turma. Ela diz em seu comentário que é muita hipocrisia da

parte de Isadora porque ela, Isadora, é uma das que “vivem rindo dele”. A resposta de Isadora é imediata, negando que tenha rido e afirmando sensibilidade com o colega por ter uma avó doente e cadeirante. Assim, é possível perceber que o único interlocutor a quem Isadora responde em meio a um número que pode ser próximo de mil é uma das pessoas que pode também revelar uma verdade acerca do que acontece na escola. A participação da colega ameaça a voz de portadora da verdade ali construída.

No capítulo 6, abordaremos com mais detalhe a questão das vozes sociais e as posições axiológicas presentes nos diários, examinando o horizonte valorativo do gênero ao comparar o *Diário de Classe – a verdade* com outros diários que também denunciam a situação problemática da escola, porém, com uma posição de enunciador completamente diferente. A seguir, examinaremos alguns aspectos da dimensão verbal do gênero.

5.3 A DIMENSÃO DA LINGUAGEM DO GÊNERO

Esta seção tem como objetivo analisar alguns aspectos da dimensão verbal do diário de classe, tendo como referência principal, os dados do *Diário de Classe – a verdade*, embora façamos uso de alguns outros diários para contrastar a questão dos elementos estilísticos na diferença entre estilo do autor e estilo do gênero.

Evidentemente, se trata aqui de um gênero multimodal ou multissemiótico, em que diferentes textos e mídias se apresentam em semioses que ultrapassam a escrita. A linguagem dos diários envolve texto escrito, dos próprios autores dos diários com o de outros, como no caso dos textos citados, assim como vídeos gravados, produzidos pelos autores e por outros, videoclipes de músicas conhecidas, imagens de fotografias, quadros, documentos, charges, *memes*⁶¹, entre outros.

⁶¹ Os memes envolvem imagens, textos ou vídeos rápidos (*gifs*) e têm como característica a rápida disseminação por usuários na internet.

O modo composicional do gênero diário de classe, como mencionamos na seção anterior, normalmente envolve um texto escrito aliado a uma imagem (normalmente foto tirada pelo autor ou autores do diário) para fazer uma denúncia. A seguir, outra postagem típica do *Diário de Classe – a verdade*.

Figura 20 - Diário de Classe - a verdade - postagem 2



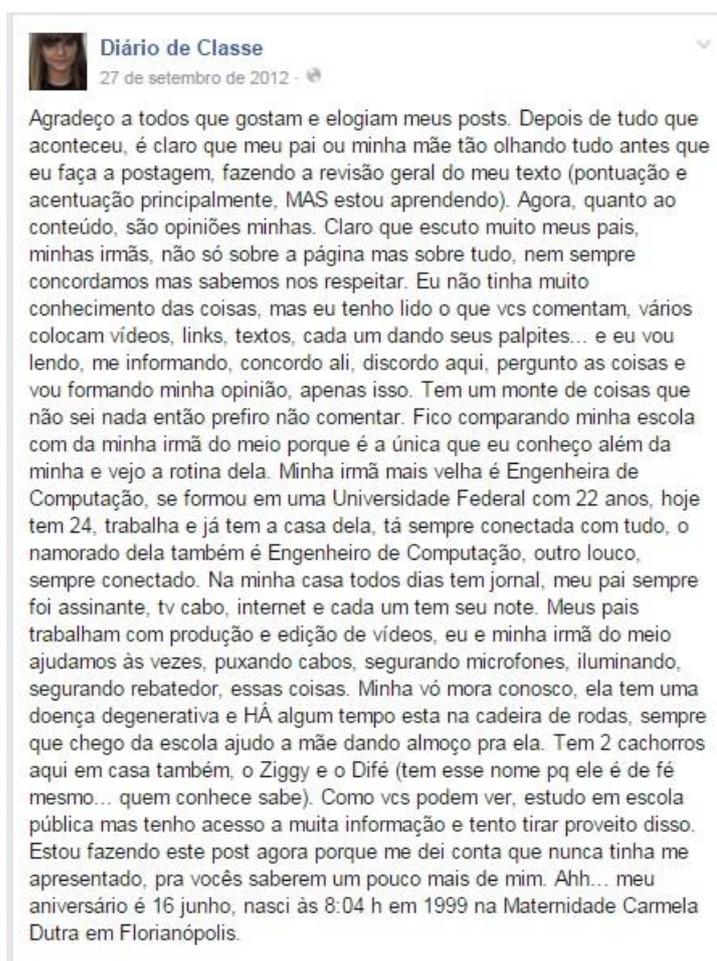
Em relação aos aspectos linguísticos, as postagens típicas de denúncia salientam aspectos comprovados pelas imagens, utilizando termos para referir o problema e apresentar a situação. Na postagem anterior, vemos o uso de aspas e a pontuação exagerada para intensificar (e até ironizar) o que aparece na imagem. O uso de caixa alta em algumas palavras também é recorrente.

A grafia das palavras muitas vezes foi criticada e questionada em comentários do *Diário de Classe – a verdade*, muitas vezes por apresentar abreviações (como *vc*, por exemplo) ou termos associados ao internetês, como pelas postagens conterem erros de ortografia e de pontuação. Além disso, observações sobre a escrita das postagens também foram feitas, de

modo a haver desconfiança em relação à autoria dos textos. Se, para alguns, eles tinham problemas “de português”, devido à presença de erros de ortografia e pontuação, para outros, eram muito bem escritos para uma menina de apenas treze anos.

A resposta de Isadora a inúmeros comentários e observações sobre esses dois aspectos de sua escrita pode ser vista na postagem a seguir.

Figura 21 - *Diário de Classe - a verdade* - postagem 174



Na apresentação acima, do início do *Diário de Classe – a verdade*, Isadora já começa com a questão da escrita e da revisão dos erros de ortografia e de pontuação, ao mesmo tempo em que deixa claro estar aprendendo. Certamente que as correções de algum modo atrapalharam diversas vezes sua imagem de aluna exemplar. No final de seu livro (FABER, 2014), Isadora elabora uma série de dicas para montar um diário de classe, entre elas, aparece o “escreva corretamente”. A dica é: “procure não cometer muitos erros de escrita. Escreva no

word e depois passe o corretor, ou peça para alguém revisar. Se você quer as coisas direito, procure fazer direito” (FABER, 2014, p. 267).

Embora as postagens de Isadora sejam bastante multimodais, há muitas apenas com textos. E com textos, inclusive, considerados longos se comparados às primeiras postagens. Com o tempo, o comentário de notícias jornalísticas que denunciam a situação da educação no mundo e no Brasil se expande. O discurso citado é comum, assim como é frequente o uso de expressões similares a “deu na TV”, “deu no Jornal”, “saiu no Fantástico”, como expressões de argumentação em relação a algo que só pode ser considerado uma verdade e não pode ser contestado (já que “saiu no jornal”). Há aqui uma assimilação de vozes oficiais do Jornalismo usadas como um dispositivo de verificação da verdade.

Quanto ao uso de pronomes pessoais, o caso de Isadora, em função de ter se tornado uma celebridade da internet, difere bastante de outros diários, os que são coletivos, por exemplo. No caso de Faber, é comum o uso do *eu*, e em poucos momentos, há a inserção da autora em um grupo maior. Já nos diários coletivos, o uso de *nós* é mais comum, assim como a inserção da autoria e apresentação dos autores da página enquanto grupo. E o fato de ter se tornado uma personalidade conhecida em função da repercussão midiática da página é um fator considerável na consolidação do estilo de autoria de Isadora em relação ao estilo do gênero. Além disso, o entendimento bakhtiniano, como já dito no capítulo 3, relaciona-se com marcar uma posição axiológica; os posicionamentos de Isadora e sua posição de enunciativa vão diferenciá-la ainda mais dos autores de diários coletivos, como mostraremos no capítulo 6, ao analisar as posições de enunciativo e as vozes sociais presentes nos diários.

Quanto à seleção de recursos lexicais, em uma primeira análise, recortamos os textos escritos do *Diário de Classe – a verdade* e fizemos uma nuvem de palavras⁶² com os textos das postagens de 2012 a 2014, além de uma nuvem para cada ano (disponíveis no Apêndice V). Uma nuvem de palavras é uma ferramenta importante que conta a frequência de palavras em um determinado texto e transforma essa frequência em uma imagem em forma de nuvem, onde as palavras mais recorrentes são marcadas de forma mais forte e aparente. Apresentamos, a seguir, a nuvem de palavras recorrentes de 2012 a 2014 do *Diário de Classe – a verdade*.

⁶² Para isso, usamos a ferramenta *Wordle*, disponível em: <http://www.wordle.net/>.

Secretário da Educação são nomeados algumas vezes, mas por meio de *memes* ou comentários humorísticos. O destaque vai para este aqui, como uma postagem típica do *Instituto de Educação: bonitinho mas...*, compartilhada pelo *IE tem que mudar*:

Figura 24 - *IE tem que mudar* - postagem 56/2013



Além da diferença entre estilos de autor, as postagens do *IE tem que mudar* caracterizam-se pela maior presença de elementos multimodais. Muitas postagens são fotos de cartazes com textos escritos. As imagens da escola e dos estudantes (principalmente na rua, nas manifestações) nem sempre estão a serviço da denúncia de situações problema. Os alunos movimentam-se, habitam os espaços ao redor da escola, onde faixas, grafites e bandeiras nos permitem ler de outros modos seus interesses e propósitos.

Assim, o estilo do gênero diário de classe é marcado por formas denúncia, tanto na seleção dos recursos linguísticos, como no modo composicional das postagens em um todo; os estilos individuais revelam mais das posições axiológicas e valorativas que os sujeitos enunciam no gênero. A enunciação individual, no entanto, não apaga certa estabilidade nas

formas que nos permite analisar essas formas recorrentes como gêneros do discurso, como sintetizaremos a seguir.

5.4 O GÊNERO DIÁRIO DE CLASSE

Procuramos mostrar nas seções anteriores, com análise das dimensões social (no contexto histórico mais amplo e na situação de interação mais imediata) e verbal (nos modos composicionais e no estilo) de diários de classe como eles poderiam ser entendidos como gêneros discursivos. Isto é, como modos de dizer sócio-históricos que se movimentam e, ao mesmo tempo, se estabilizam em formas reconhecíveis em função das atividades humanas em diferentes esferas ou campos.

O gênero diário de classe como uma forma típica, como um modo de dizer e fazer denúncia, também é reconhecido por outros participantes em diferentes ambientes, mesmo que nem sempre com esta nomenclatura; ou seja, outros participantes de redes sociais se orientam para este formato de atividade humana tipificado e utilizado para cumprir o propósito de denunciar um problema a ser resolvido. Isso pode ser visto, por exemplo, nas informações acerca da *fanpage Diário de Classe: UFMG*, especialmente no tópico *Sobre*, em que os autores explicitam que seguem o “conceito diário de classe”, mostrado na figura a seguir.

Figura 25 - Informações Diário de Classe UFMG no tópico "Sobre"



Diário de Classe: UFMG
Comunidade

Linha do tempo **Sobre** Fotos Curtidas Vídeos

Sobre Diário de Classe: UFMG

INFORMAÇÕES DA PÁGINA	
Informações de início	Fundada em em 2013
Descrição curta	Seguindo o conceito do Diário de Classe que conhecemos, porem sendo esse voltado à UFMG. E-mail: diariodeclasseufmg@gmail.com
Descrição Longa	Envie dicas, críticas e sugestões para o e-mail: diariodeclasseufmg@gmail.com

E o “conceito” envolve fazer denúncia, que fica evidente nas figuras seguir.

Figura 26 - Postagem Diário de Classe UFMG



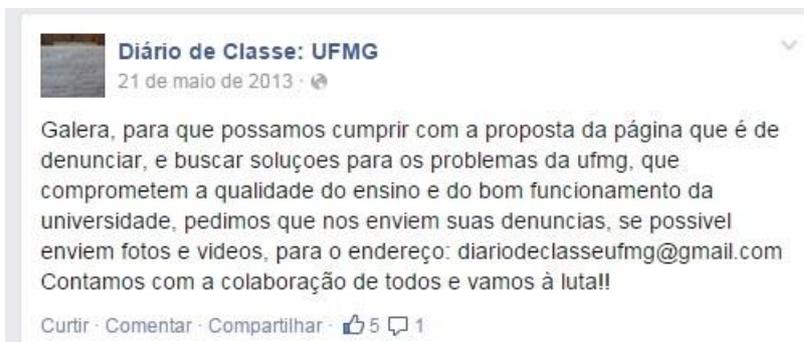
Diário de Classe: UFMG
24 de maio de 2013 · 🌐

A denuncia de hoje é a respeito sobre a **FALTA DE RESPEITO** da Faculdade de Odontologia da UFMG para com os Alunos e Pacientes. Como vocês podem observar na fotografia a abaixo, o "sabão" utilizado na clinica para que os alunos higienizem as mãos antes de e depois de qualquer procedimento é, mais água do que sabão. **COMO PODEMOS FAZER UM ATENDIMENTO DIGNO DESSA MANEIRA ???? A ONDE ESTA A BIOSSEGURANÇA???**



Curtir · Comentar · Compartilhar · 🍀 3 💬 2

Figura 27 - Diário de Classe UFMG - propósito da página



O propósito da denúncia perpassa de certo modo todos os elementos do gênero, nos temas enunciados, no modo composicional e no estilo, como se vê na postagem a seguir, que pode ser considerada típica do gênero.

Figura 28 - Postagem de denúncia IE tem que mudar



A atividade de fazer denúncia sobre situações precárias em que se encontram algumas escolas envolve assim um modo de dizer que se caracteriza por alinhar textos escritos e imagens para mostrar os problemas (ou revelar a verdade, no caso de Isadora), acusar possíveis culpados e responsáveis pela solução. Os comentários avaliativos acerca do que é denunciado reforçam as imagens por meio de um estilo que marca o interlocutor e chama a atenção para os problemas e imagens com o uso de recursos linguísticos como pontuação exagerada, uso de caixa alta em algumas palavras, aspas e marcas de ironia também frequentes.

As situações de interação que se dão por meio dos diários de classe envolvem inúmeros participantes além dos autores, que podem ser indivíduos ou grupos, conhecidos (e reconhecidos) ou anônimos. A narração do cotidiano escolar e a exposição das atividades feitas na escola, assim como a avaliação, o julgamento moral do que é uma boa escola, um bom professor e um bom aluno podem estar presentes, mas variam em função do estilo individual do gênero e da posição do enunciador.

Quanto ao eixo temático, a denúncia dos problemas estruturais e, por vezes, institucionais, prevalece. A função dos diários de denunciar alia-se à revelação da verdade de exposição das situações precárias, assim como ganha tons de fiscalização de obras em alguns casos. A interlocução com os órgãos responsáveis, desde a Direção Escolar, até os governos municipais, estaduais e federais também está presente, marcada direta ou indiretamente na seleção dos interlocutores.

A atividade de denunciar em diários de classe está ligada tanto à esfera jornalística, que, em movimento, transita entre os meios de comunicação oficiais e o jornalismo feito em rede, com também à esfera escolar, já que em alguns casos, surgiram de tarefas escolares e, em outros ainda, fazem uso de recursos estilísticos e modos composicionais aprendidos na escola. No entanto, nota-se que os diários que mais se alinham à mídia tradicional, ao jornalismo feito pelos veículos oficiais, mais ganham repercussão nos mesmos, que reconhecem essa parceria de atividade. Isso é evidente no caso de Isadora Faber e de sua inspiradora Martha Payne, assim como outros diários, como o Diário de Classe de Cotia/SP.

Os diários de classe como gêneros também são multissemióticos e híbridos, valendo-se da circulação de diferentes textos e semioses da rede para cumprir seu propósito. O

hibridismo também confere a plasticidade ao gênero. Ele se utiliza de modos mais estáveis, como os próximos ao jornalismo de denúncia, nos textos escritos e nas imagens, como de elementos que fazem parte da cultura da rede, como *memes* e vídeos do *Youtube*, entre outras semioses inovadoras do meio digital. Novamente, os diários que mais se aproximam das formas mais estáveis e jornalísticas são os que têm mais público e envolvem maior número de participantes.

A posição de enunciador marcada nos diários, analisada mais detalhadamente no capítulo 6, também revela nuances da diferenciação, da mobilidade e da plasticidade do gênero. Porém, se entendermos, como já defendemos aqui, um gênero discursivo como algo dinâmico e não cristalizado, é possível afirmar que os modos de dizer dos diários têm certa estabilização, mesmo que breve.

Como gênero do discurso, o diário de classe já foi até mesmo escolarizado, didatizado. Prates e Battisti (2013) narram uma experiência de sucesso na realização do estágio na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre, utilizando como base das atividades de leitura e produção de textos, os diários de classe. Os autores apresentaram os diários de classe como gêneros, discutiram com os alunos e elencaram características textuais e discursivas do gênero para que, ao fim do estágio, os alunos criassem o diário de classe da turma e publicassem seus textos denunciando os problemas de sua escola. O projeto de Prates e Battisti se chamou “Como vai a Anísio?” e os autores apresentam no artigo citado acima, o seguinte texto do diário de classe com o esquema de identificação por cor, das características do gênero elencadas por eles. A figura a seguir é o trecho do artigo em que essa sistematização de características é apresentada.

Figura 29 - Sistematização do modo composicional de uma postagem de Diário de Classe elaborada por Prates e Battisti (2013)

Mais um descaso na nossa querida escola, desta vez no ANEXO VÓVÓ

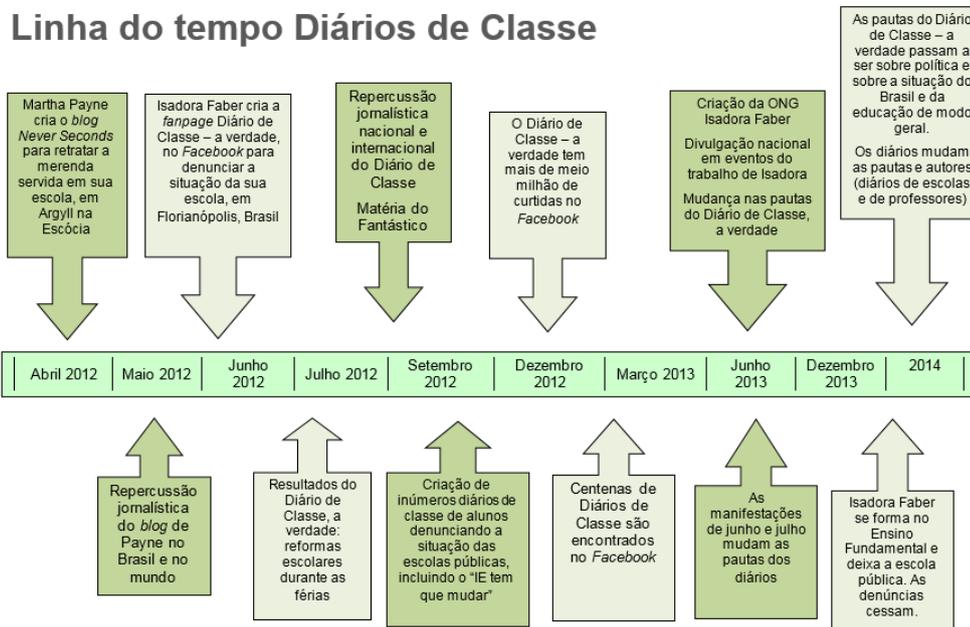
ANÁLIA. É inexplicável a situação que se encontra a quadra do anexo, onde alunos são obrigados se deslocarem à matriz para fazer suas atividades de educação física. Há necessidade? Uma quadra em total abandono, pois só serve pela noite onde o sol não incomoda, porém, o perigo é maior. Grades enferrujadas, cestas de basquete caindo aos pedaços e chão no cimento puro. Quando chove ninguém pode treinar pois alaga tudo, fora o sol que é bem forte a ponto de deixar uma pessoa passando mal. Mais uma vez uma falta de respeito com os alunos, até quando ficaremos nos deslocando até a matriz para fazer nossas atividades físicas? E quando será investido o dinheiro que é pra ser na nossa Fundação Nice Lobão - CINTRA? É triste ver isso, pois é uma escola onde tem tudo pra ser considerada a melhor do Brasil em meio das públicas e não é.

- Onde acontece.
- Introdução do problema.
- Descrição do problema.
- Quais prejuízos que o problema relatado traz para os alunos.
- Solução que eles encontraram enquanto não há resolução.
- Possível solução.
- Reflexão sobre o problema.

Prates e Battisti (2013) realizaram uma didatização do gênero, mesmo que de forma mais textual do que discursiva, que foi bem-sucedida na prática, conforme os autores relatam no artigo. Os alunos, além de reconhecerem o gênero, conseguiram criar e desenvolvê-lo rapidamente, a ponto de, inclusive, receber uma resposta da nutricionista da rede municipal de ensino acerca de problemas com a merenda escolar. É preciso notar, entretanto, que na época em que os autores realizaram esse trabalho, o gênero estava em plena ascensão e desenvolvimento.

Voltando ao horizonte temporal do gênero, se analisarmos os diários de classe levando em conta o número de diários, o número de postagens, as temáticas envolvidas e as posições de enunciador, e sistematizarmos a história do gênero, elaboramos a seguinte linha do tempo:

Figura 30 - Linha do tempo dos diários de classe



Ao examinarmos a linha do tempo, vemos que diários começaram em 2012 e atingiram seu ponto máximo de ampliação e de repercussão midiática do meio de 2012 ao meio de 2013, quando uma série de eventos de caráter político, como as manifestações políticas que tomaram as ruas do país em junho de 2013, modificaram as pautas dos diários. Tanto no caso de Isadora Faber, como na *fanpage IE tem que mudar*, o posicionamento político dos autores marca um redirecionamento da atividade de denúncia de situações problemas na escola para o deslocamento das pautas para temas políticos.

Assim, a partir de 2013 é possível perguntar se o que acontece nessas páginas ainda é a atividade de denunciar a escola e narrar o seu cotidiano do modo como os diários o fizeram reconhecidamente. Acreditamos que não é, que há um acabamento do gênero e da enunciação, um fechamento. A emergência de outras pautas históricas e políticas também alteraram as posições de autoria e o modo como as vozes sociais estão ali inscritas. Assim, os diários passam a responder a outras questões.

No caso do *Diário de Classe – a verdade* isso é muito evidente. Como já mostramos, em 2014, o número de postagens cai para pouco mais de vinte durante todo o ano, número bem diferente das mais de trezentas do primeiro ano, nos primeiros seis meses, e das mais de

cem do segundo. Além disso, Isadora, ao se formar no Ensino Fundamental em 2013, encerra a sua atividade de denúncia dos problemas de sua escola, ao ser transferida para uma escola particular, elogiada e tida por Isadora como modelo de escola de sucesso. As denúncias locais cessam e a vida política de Isadora começa, com o lançamento da ONG e do livro, e o envolvimento em diversos projetos educacionais. Isso também pode ser visto nas nuvens de palavras por ano, disponíveis no Apêndice V, que mostram alterações na seleção lexical, e por consequências nos enunciados, que confirmam a mudança das pautas e do propósito da atividade realizada no *Diário*.

Nos outros diários também é possível perceber a diminuição das postagens em grande escala durante o ano de 2014. As pautas também se modificam e há a criação de diários por escolas ou por professores. Hoje, é possível encontrar diários de classe no *Facebook* totalmente capturados pela instituição escolar, onde os autores publicam listas de material escolar, fotos de eventos nas escolas e comentários acerca da educação. Muitos dos diários iniciados em 2012 permanecem, mas praticamente inativos, como o caso do diário da UFMG mostrado na seção anterior.

Seria assim o fim do gênero diário de classe? Ele teria surgido rapidamente, se estabilizado durante um tempo e se transformado em outro gênero ou se hibridizado? Talvez essa resposta só possa ser respondida de modo mais certo com o tempo, ao nos distanciarmos dos acontecimentos e percebermos como esses modos de denunciar situações escolares circularam e por onde andaram. No entanto, com o que temos de dados até o momento, podemos notar a diferença na atividade realizada nos diários desde o seu surgimento até o ano de 2014, especialmente explicitada nos posicionamentos axiológicos marcados nos enunciados concretos que os formam, que indica um acabamento do gênero.

Dessa forma, o gênero diário de classe pode ser caracterizado como um gênero digital, multissemiótico, híbrido, móvel e volátil, típico do nosso tempo e da nossa cultura digital contemporânea, em que os modos de ser e de estar no mundo são midiáticos e acelerados e a produção de imagens se dissemina. Ao ter um possível acabamento, o gênero diário de classe, enquanto enunciado, se torna também passível de ser respondido, de estabelecer uma alternância dos sujeitos do discurso e, assim, ampliar as possibilidades responsivas por meio de relações dialógicas com outros enunciados.

Neste capítulo, apresentamos uma análise cujo ponto central era examinar os diários de classe como gêneros discursivos, procurando observar nas relações dinâmicas, no seu processo móvel de produção e circulação, regularidades dos modos sócio-históricos de dizer e fazer denúncia de situações-problema enfrentadas pela escola contemporânea. Se aqui, nosso objetivo foi mostrar as semelhanças, no próximo capítulo, nos deteremos nas diferenças, examinando as vozes sociais e as diferentes posições de enunciador marcadas nos enunciados que compõem o gênero.

6 DIÁRIOS DE CLASSE: POSIÇÃO DO ENUNCIADOR E VOZES SOCIAIS

Um enunciado absolutamente neutro é impossível.
(BAKHTIN, 2003, p. 289)

No capítulo anterior analisamos os diários de classe como gêneros do discurso buscando também, além de suas características ligadas às dimensões social e verbal, perceber na análise certa regularidade ou estabilidade que permitisse reconhecer um modo específico de dizer em relação a uma atividade humana. No entanto, na nossa análise de diferentes diários, encontramos igualmente diferentes traços, um deles foi o estilo individual. A citação que abre este capítulo, é seguida, no texto de Bakhtin (2003), de uma discussão sobre como o posicionamento valorativo de um falante em relação ao seu objeto determina o estilo empregado; ou seja, a escolha dos recursos linguísticos e do modo composicional do enunciado. Assim, ao analisarmos o estilo individual e o estilo do gênero, encontramos fortes marcas de posições axiológicas frente aos objetos tratados.

Ao invés de neutros, os enunciados são carregados de relações valorativas do falante, de entonações apreciativas e compreensões responsivas, nos termos bakhtinianos. Essas características estão associadas ao caráter responsivo do enunciado, que é sempre uma resposta a outros enunciados, como se lê na citação a seguir.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir a sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Desse modo, uma das formas de analisar os diários de classe é examinar as posições do enunciador ali presentes, a partir da sua responsividade, ou seja: a quem e a que os enunciados dos diários respondem? Qual a relação com os enunciados anteriores e com os enunciados alheios? Como as palavras dos outros é assimilada nos enunciados dos diários? Em que medida os enunciados estabelecem relações dialógicas? Essas são algumas das questões que o presente capítulo objetiva responder.

Para tanto, usaremos dois diários em que as posições valorativas parecem contrastar de forma acentuada: o *Diário de Classe – a verdade* e a *fanpage IE tem que mudar*. As tensas relações entre enunciados que colidem contrastam autoria individual e a coletiva, revelam posições como a da aluna que quer estudar e ser celebridade da internet e o do movimento estudantil coletivo, unido ao grêmio estudantil da escola; além do posicionamento político bem marcado, entre a visão liberal e empresarial de direita e a esquerda mais radical ligada aos movimentos estudantis. Além disso, examinaremos o caráter heteroglóstico dos diários, olhando para as vozes sociais ali marcadas igualmente como posições axiológicas.

6.1 POSIÇÕES DE ENUNCIADOR EM DIÁRIOS DE CLASSE

Ao compararmos o *Diário de Classe – a verdade*, cuja autoria é de Isadora Faber, e a *fanpage IE tem que mudar*, fica evidente o contraste entre as posições de enunciador ali encontradas. No primeiro caso, trata-se de uma celebridade juvenil da internet, construída com a fama da divulgação da página pela mídia tradicional, cujo posicionamento liberal é explícito em diversos textos, embora negado e assumido como neutro, a partir da repetição de discursos jornalístico que apenas retratam (revelam) a realidade, os fatos. Do outro lado, uma autoria coletiva e anônima que, a partir de 2013, se alinha ao movimento estudantil para sair às ruas e participar de manifestações por motivos aparentemente iguais, e, ao mesmo tempo, totalmente opostos aos de Isadora.

Para ilustrar as afirmações acima, vamos apresentar algumas postagens sobre o tema da greve, que é tratado nas duas páginas. Nas figuras a seguir, temos duas postagens de Isadora acerca da greve (ou possibilidade de) dos professores.

Figura 31 - Diário de Classe - a verdade - postagem 103/2013

 **Diário de Classe** adicionou uma nova foto ao álbum: Salários.

30 de abril de 2013 - 🌐

Estive doente esses dias, com febre, tosse, dores em todo corpo. O médico disse que é virose. Todos aqui de casa pegaram. Estou melhorando agora. Hoje não tive aulas. Os professores entraram em greve. Uma greve anunciada há muito tempo. Espero que não demore muito, pois os alunos não têm culpa de nada. Não acho justo fazer pessoas que não tem nada a ver com o problema pagarem por isso. Nunca vi professores de escolas particulares fazerem greve, devem receber mais. Por que os professores, em vez de se desgastarem com greves, não procuram emprego em escolas particulares? Quando fizeram o concurso, sabiam muito bem quanto iam ganhar. Fiz uma pesquisa e realmente tem professores que ganham muito pouco, outros nem tão pouco assim. O que estranhei é que tem professores que ganham menos que auxiliares. Por que isso? Estes são os salários dos meus professores. FONTE: Portal da Transparência da PMF.

Anexo de referências: 2013/04		Anexo de referências: 2013/04	
Nome:		Nome:	
Descrição	Valor (R\$)	Descrição	Valor (R\$)
Remuneração Básica (1%)	2.931,94	Remuneração Básica (1%)	4.448,33
Verbas Eventuais (2)	847,43	Verbas Eventuais (2)	1.098,40
Verbas Indenizatórias (2)	308,20	Verbas Indenizatórias (2)	308,20
Férias (3)	0,00	Férias (3)	0,00
13º Salário (3)	0,00	13º Salário (3)	0,00
Deduções Obrigatórias (4)	2.000,00	Deduções Obrigatórias (4)	1.177,55
Remuneração após deduções obrigatórias (5)	0,00	Remuneração após deduções obrigatórias (5)	4.678,38

Anexo de referências: 2013/04		Anexo de referências: 2013/04	
Nome:		Nome:	
Descrição	Valor (R\$)	Descrição	Valor (R\$)
Remuneração Básica (1%)	1.880,93	Remuneração Básica (1%)	1.682,94
Verbas Eventuais (2)	727,35	Verbas Eventuais (2)	726,48
Verbas Indenizatórias (2)	308,20	Verbas Indenizatórias (2)	308,20
Férias (3)	0,00	Férias (3)	0,00
13º Salário (3)	0,00	13º Salário (3)	0,00
Deduções Obrigatórias (4)	332,70	Deduções Obrigatórias (4)	338,78
Remuneração após deduções obrigatórias (5)	2.583,28	Remuneração após deduções obrigatórias (5)	2.449,26

os 2 últimos são Auxiliares de Ensino

Figura 32 - Diário de Classe - a verdade - postagem 100/2013

 **Diário de Classe**

22 de abril de 2013 - Florianópolis - 🌐

Amanhã não terei aula. São os professores ameaçando greve. Começam pedindo um monte de coisas pra ter apoio de todos, mas basta acertar o salário e tudo volta ao normal. A marcha contra corrupção aqui em Floripa não tinha muita gente. Fiquei muito decepcionada, imaginava que as pessoas se importassem mais. Vejo pela TV outros países se mobilizando, cobrando seus direitos e aqui? Estádios lotados, carnaval cheio, parada gay cheia e, na hora de lutar pelos seus direitos, pouca gente se apresenta. A corrupção afeta a todos, sem exceção. Roubam de uma nação inteira do tamanho do Brasil, e todo mundo acha normal, todos acostumados em serem passados pra trás. Poxa, tão roubando de você, de seus filhos, de todos, e todo mundo conformado? Fiquei muito triste ontem.

Curtir · Comentar · Compartilhar

Como se vê nas postagens acima, o posicionamento de Isadora é bem marcado. Ela é contra a greve dos professores, insistindo na comparação do trabalho dos professores nas escolas públicas e privadas, dialogando fortemente com uma concepção voluntarista de trabalho (se sabiam o que iam ganhar...) e avaliando seus salários. Na segunda postagem, o posicionamento é ainda mais marcado e vemos a relação entre a luta por direitos com a marcha contra corrupção. Ao mesmo tempo, ela desvaloriza outras manifestações populares como o carnaval e a parada gay, já que as pessoas deveriam dar-se conta dos problemas como corrupção e roubo. As manifestações que viriam meses depois dessas postagens, em junho de 2013, foram bastante híbridas em termos de “bandeiras” levantadas; a corrupção, porém, foi um dos temas em pauta, fomentado muito fortemente por partidos de oposição ao governo federal.

O modo de tratar o professor e entender o processo que envolve uma greve é totalmente oposto nos textos da *fanpage IE tem que mudar*, como é possível perceber nas postagens a seguir.

Figura 33 - IE tem que mudar - postagem 32/2013



I.E tem que mudar

29 de agosto de 2013 · 🌐

Cada vez que paramos para pensar nesta greve pensamos em muitas coisas, e principalmente nesta união, professor e aluno, aluno e professor. Nosso maior medo é por exemplo, o tarso que não merece a letra maiúscula em seu nome, fazer a melhor proposta para os professores, fecharem um acordo, e "segunda-feira" é professores dentro de salas de aula se esquecendo dos alunos aplicando continuamente o politécnico. Todos os alunos devem pensar que, estamos sim em uma greve conjunta e temos que fazer valer os nossos direitos, e caso isso aconteça, não podemos parar, temos que intitular a nossa greve e dela buscar o que é nosso, e isto é a penas o direito à uma boa educação.

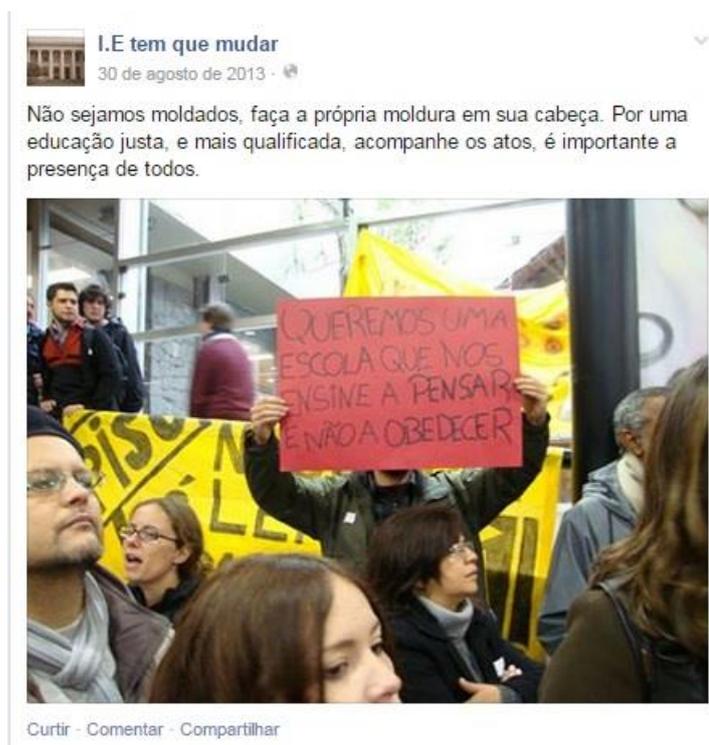
! Lembre-se professor, do grito mais cantando nestas manifestações. " O professor é meu amigo, mexeu com ele mexeu comigo.

Se a greve dos professores acabar, a nossa luta continua, isto não é uma mensagem para somente o #IE, é para todos os alunos da rede pública de educação. #COMPARTILHE

Descanso para o tarso?? Somente com o #piso em dia e quando o politreco acabar.



Figura 34 - IE tem que mudar - postagem 36/2013



Os textos acima tratam da mobilização estudantil pela greve e luta por direitos, mas de uma perspectiva coletiva, incluindo alunos e professores no movimento. No entanto, isso não quer dizer unidade ou pacto total com professores e direção. Pelo contrário, há um chamamento para que os professores continuem a greve e não aceitem condições consideradas ruins para eles e para os estudantes. Ao mesmo tempo em que lembram aos professores o grito das manifestações (*o professor é meu amigo, mexe com ele, mexeu comigo*), os estudantes marcam a importância de continuarem se mobilizando mesmo se os professores desistirem. No modo de tratar os professores, revela-se uma das maiores diferenças entre os enunciados de Isadora e do grupo do IE, e, ao mesmo tempo, uma posição axiológica frente ao tema da função do professor e da escola.

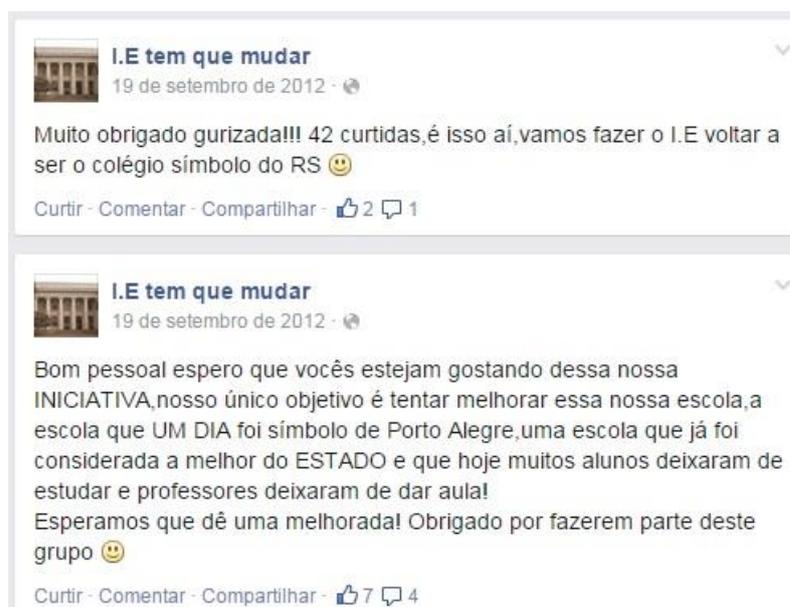
Assim, podemos dizer que os enunciados dos dois diários comparados pertencem a horizontes valorativos diferentes, se não opostos. Politicamente, isso é evidente. Outros valores acerca de visão de coletivo, trabalho e luta por direitos também se fragmentam. Isadora parece estar respondendo a uma série de discursos e enunciados que reafirmam a visão empresarial de escola e de mundo, em que o grande problema é a corrupção, e a grande

solução, o voluntarismo e a transparência. Do outro lado, o coletivo do *IE* responde a enunciados da história dos movimentos sociais e estudantis, suas lutas e seus valores.

O tema da greve revela posições de enunciadores bastante diferentes, que se valem de discursos e enunciados históricos para construir a sua posição axiológica diante dos fatos e dos objetos tratados. Uma das relações interessantes para a análise também é a que se estabelece entre os enunciados dos diários e os enunciados da mídia tradicional quando essa última se apropria dos enunciados dos diários. No caso de Isadora, como já mencionado na primeira seção do capítulo 5, ela é reconhecida pelo trabalho que faz ao vencer, na categoria Educação, o prêmio *Faz a diferença*, promovido pelo Jornal o Globo. Tanto no Diário como no livro há uma relação de pacto com a mídia tradicional.

No caso do *IE tem que mudar*, a relação com a mídia tradicional é tensa, mas necessária. Ao divulgarem uma matéria jornalística da RBS TV sobre a escola e suas condições (o que acontece poucas vezes, ao contrário de Isadora), expressam lamento por fazerem a divulgação justamente por uma matéria desse veículo de comunicação. No entanto, a matéria serve para eles conseguirem também denunciar as condições precárias da escola e pressionar o governo estadual para fazer a reforma da escola. Ainda tratando-se das denúncias, ao contrário do *Diário de Classe – a verdade*, em que a escola pública é comparada inúmeras vezes com a particular, na defesa de uma lógica empresarial para o seu funcionamento, a *fanpage IE tem que mudar* apresenta a denúncia relacionada com a necessidade de a escola voltar a ser o que era, uma das escolas mais importantes e tradicionais do estado. Nesse discurso, memória e política, assim como uma espécie de saudosismo do tempo em que a escola era uma instituição “clássica”, como se vê nas postagens a seguir, em que o propósito da página relacionado à denúncia se alia à ideia de volta ao passado glorioso.

Figura 35 - I.E tem que mudar - postagem 15



Podemos ver que as posições axiológicas de enunciador perpassam o tema, o modo composicional e o estilo do gênero. Mesmo o propósito de denúncia é alterado se levarmos em conta as razões elencadas pelos autores para a exposição dos problemas escolares e, principalmente, a que visão histórica e enunciativa de escola eles estão respondendo. O *Diário de Classe – a verdade* parece desejar uma escola empresa, uma escola particular, que é “o paraíso”, nas palavras de Isadora Faber. Até os professores deveriam buscar o mesmo, na opinião de Isadora, pois não precisariam nem fazer greve. A escola do passado, que foi símbolo e que pode unir professores, alunos, funcionários e comunidade na mesma página⁶³, é enunciada de modo memorialístico e histórico, exposta e denunciada para voltar a ser o que era. Nas relações entre os enunciados aqui examinados, também podem ser encontradas diferentes vozes sociais marcadas no discurso, como mostraremos a seguir.

⁶³ Em muitos comentários de postagens é possível encontrar, como participantes, pais, professores, funcionários e ex-alunos da escola, muito embora, na sua maioria, os comentários sejam de alunos. Os ex-alunos, das mais diferentes faixas etárias, normalmente são os que expressam maior saudosismo em relação ao colégio e à necessidade de fazerem com que ele volte a ser o que foi no passado.

6.2 AS VOZES PRESENTES NOS DISCURSOS

Como apresentamos no capítulo 3, as relações dialógicas entre enunciados se constituem também pela presença de diversas vozes sociais que formam os enunciados. No caso dos diários, há uma série de vozes que podem ser exploradas na análise, para ressaltar as diferentes posições valorativas dos sujeitos do discurso manifestas nos enunciados concretos. Escolhemos duas situações para olharmos mais de perto como se articulam as vozes sociais no *Diário de Classe – a verdade* e na página *IE tem que mudar*.

É bastante comum encontrar nas postagens do *Diário de Classe – a verdade* diversos tipos de discursos citados de modo direto ou indireto (via compartilhamento de mensagens, por exemplo). Ao responder a enunciados anteriores aos seus, os enunciados do *Diário* incorporam uma série de vozes que formam relações dialógicas com uma cadeia complexa de enunciados. Isadora utiliza, além de postagens compartilhadas, letras de música, citações de famosos, documentos e vídeos para mostrar o que pensa acerca de diferentes temas, a partir de outras vozes, de outras posições axiológicas que ecoam nos seus enunciados. Um caso interessante de ser analisado é uma postagem que inicialmente parece ser sobre os cinquenta anos da ditadura militar, mostrada na figura a seguir. O texto é acompanhado de *links* para dois vídeos que são comentados por Isadora, cujo conteúdo explícito só é de fato exposto se o leitor do diário assisti-los.

Figura 36 - Diário de Classe - a verdade - postagem 06/2014



Ao iniciar a leitura, o texto de Isadora pode parecer tratar dos cinquenta anos da ditadura militar no Brasil. Logo em seguida, porém, ela menciona um dos vídeos para dizer que não gostaria de ser doutrinado e reforça o fato de que, como quer aprender, deve ser imparcial, posição igualada a uma posição profissional (de jornalista profissional?). O primeiro vídeo é gravado por uma professora que relata uma denúncia sobre um possível doutrinação marxista dos professores de um município catarinense, forçado pela Secretaria de Educação do município, que é governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT); que este teria distribuído aos professores um material considerado “ideológico”. Ao colocar o vídeo de uma deputada do PT discursando na Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina (que, no entanto, não é a única que discursa no vídeo, que contém vários pronunciamentos que confirmam e agravam a denúncia), rebatendo a “acusação” da professora, Isadora acha o suficiente para que sua posição seja considerada praticamente neutra e imparcial. No entanto, quando enuncia “mas não gosto de ninguém me doutrinando”, sua posição já está marcada. Ao mesmo tempo, estão ali presentes no enunciado as diferentes vozes que formam o tenso debate dialógico e ideológico sobre ideologia. Assim, temos uma situação de heteroglossia, já que as vozes sociais dialogam nos

enunciados concretos do gênero revelando diferentes posições axiológicas frente às temáticas e objetos tratados.

Em uma direção bastante diferente, uma postagem do IE tem que mudar chegou a repercutir na mídia tradicional,⁶⁴ devido a sua construção autoral. O texto é escrito como se a voz que ali falasse fosse a do colégio. A postagem original é da *fanpage Instituto de Educação: bonitinho mas...* e foi compartilhada (diversas vezes) pelo *IE tem que mudar*. O texto “Um pedido de socorro – devaneios de um colégio centenário” pode ser lido na figura a seguir.

⁶⁴ A reportagem da *Band RS* cita o texto sobre o colégio e pode ser lida no endereço: <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rs/noticia/100000671276/Instituto-de-Educacao-sofre-com-problemas.html>

Figura 37 - IE tem que mudar - Postagem 66/2013 (compartilhamento)

 Instituto de Educação é bonitinho mas.
11 de dezembro de 2013 · Editado · 

UM PEDIDO DE SOCORRO
Devaneios de um colégio centenário

Pois é, este ano completo 145 anos. Mantenho-me de pé aqui na Av. Osvaldo Aranha, 527. Em minhas escadas e salas passaram gerações, milhares e milhares de alunos. Servi como referência por muitos anos e até hoje sou considerado por alguns uma instituição de ensino importante na capital e no estado. Essa imagem foi construída ao longo dos anos pelos alunos, professores, funcionários e pais.

Meu telhado está destruído – assim, molha toda a biblioteca, a água se infiltra nas salas de aula, nos banheiros. Passo por um momento difícil. Meu ginásio de esportes está fechado há mais de dez anos, pessoas entram e saem de mim e não utilizam o espaço. Minhas janelas já não têm mais força para se manterem de pé.

Há algumas semanas não consegui me segurar e deixei um pedaço do teto de gesso do banheiro masculino desabar. Fez um buraco grande e danificou algumas pias. Acharam melhor por retirar estas pias danificadas e, por conta disso, de seis que havia antes do acontecimento, estas foram reduzidas pela metade. Desculpem-me.

Perdão, perdão, perdão! Sei que estou sendo fraco, estou deixando as coisas desmoronarem, mas é que o tempo está pesando duramente para mim. Não sei o que posso fazer.

As infiltrações na biblioteca me fazem sentir que sou um menino chorão, pois não consigo segurar minhas lágrimas nos dias de chuva. Estas danificam os livros, molham o piso, mofam a parede. Sou um mero garoto de 145 anos que ainda não aprendeu a engolir o choro.

Ano retrasado minha companheira – aquela árvore linda e grande que ficava ali na frente – não aguentou o peso da idade e sucumbiu. Dava uma sombra tão boa. Eu podia sentir isso no sorriso dos alunos que ficavam a esperar o portão abrir num dia de sol. Na primavera era extremamente colorida, produzia umas flores amarelas sensacionais.

Tenho saudade desta minha companheira que esteve comigo ao longe de muitos anos, vi seu crescimento, seu desabrochar e, infelizmente, presenciei sua queda. Temo o mesmo fim.



[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Compartilhar](#) ·  161  9  243

Na postagem acima, a voz imaginada para o colégio assume o texto. Ele – o colégio centenário – se apresenta como um menino chorão que teme o próprio fim. Pede ajuda, se emociona, conta a sua história, se revela como um “mero garoto de 145 que ainda não aprendeu a engolir o choro”. No texto, as situações problemas que foram inicialmente denunciadas em postagens típicas de diário de classe, como a infiltração na biblioteca, agora ganham uma descrição a partir do ponto de vista do colégio. É interessante notar também que ele não é apenas uma estrutura física, embora nesse ponto é que se manifestam seus maiores

problemas. A escola tem uma história, que é citada e reconhecida por muitos, associada a valores importantes na história educacional, como a construção coletiva.

Desse modo, ao escrever esse texto, o grupo coletivo e anônimo deu uma voz coletiva ao colégio, ao mesmo tempo em que criou uma unidade de sujeito histórico materializada nos enunciados do colégio a partir de qualidades associadas à história da escola transferidas ao sujeito enunciado com instituição. A escola que fala aqui revela enunciados constituídos por múltiplas e históricas vozes sociais. Os valores associados à escola marcam as posições de enunciadador que se construíram historicamente e se encontram representadas nas vozes que compõe o grande enunciado da página.

Na comparação entre os dois diários, o *Diário de Classe – a verdade* e o *IE tem que mudar*, fica bastante evidente a diferença de tom, da tonalidade valorativa e apreciativa frente aos temas abordados, que é marcada também nas formas concretas. Enquanto no primeiro, a voz mais retomada é a da mídia (tradicional, ligada a veículos de comunicação oficiais, especialmente a um grupo de comunicação), no segundo há mais diversificação das vozes. A coletividade que assina a página é um dos fatores para isso.

No entanto, nos enunciados do *IE tem que mudar* e *fanpages* relacionadas, a escola como instituição pode também ser vista nesse conjunto de vozes. Especialmente na alegoria do colégio como uma pessoa, há a presença marcada e visível da voz da escola. Nos recursos linguísticos, na seleção lexical, no modo composicional do texto, é possível notar que se trata de um texto mais normatizado, que lança mão de recursos quase literários para enunciar a voz da instituição como pessoa. A voz da escola é também a reunião de enunciados escolarizados e normatizados. Isso fica evidente, se olharmos para a escolha lexical e para o uso de pronomes e verbos, em trechos como: *Mantenho-me de pé, Servi como referência, Temo o mesmo fim*.

Outro ponto importante de diferença entre os dois diários é o humor. No *Diário de Classe – a verdade* há muita ironia, mas pouco uso do humor. O uso de pontuação exagerada e mesmo de perguntas que contrastam com imagens ou notícias comentadas, seguidamente servem como recurso para fazer ironia; no entanto, praticamente inexistem *memes*, *gifs* e outros recursos discursivos que acionem o papel transgressivo do humor. Isadora alinha-se com a voz oficial da mídia, de jornalistas como Gilberto Dimenstein, na maioria homens, mais

velhos, representantes da mídia tradicional ou de casos de sucesso, como Bill Gates, por exemplo, citado em algumas postagens. A exceção, é claro, está na referência à Martha Payne, mas que não aparece no *Diário de Classe – a verdade* diretamente. Apenas no livro de Isadora (FABER, 2014) ou em entrevistas que ela concedeu.

Ao contrário do Diário de Isadora, a forte presença do humor na *fanpage IE tem que mudar* e nas páginas relacionadas a ela, especialmente na *Instituto de Educação: bonitinho mas...*, que carrega no próprio título essa marca, é evidente. Quando é utilizado no tratamento das autoridades e de políticos, como se vê na figura 24, demonstra um não alinhamento ou uma não adesão dos jovens à voz dos adultos. Ao mesmo tempo em que permitem a participação dos adultos, os jovens autores das *fanpages* do Instituto podem se responsabilizar pela constituição da própria voz, utilizando justamente textos híbridos, multissemióticos e heteroglóssicos para isso. Enquanto Isadora se alinha ao mundo dos adultos, retomando vozes que pertencem a um mundo carregado de sobriedade e seriedade, quase estranhas à cultura juvenil, o coletivo de autores das páginas do IE, utiliza a produtividade dos *memes* e das imagens em contraposição à produtividade do texto verbal escrito. O humor, porém, é que prevalece para gerar efeitos de sentido que desestabilizam os discursos oficiais, ao mesmo tempo em que também denunciam problemas e expõem a fragilidade estrutural de sua escola, culpabilizando os governos pela falta de cuidado com a escola, mas de modo humorístico e contestador.

A análise das posições de enunciador e das vozes sociais marcadas nas posições axiológicas enunciativas aponta para o processo de diferenciação do gênero, afastando no processo dinâmico do gênero enunciados como os do *Diário de Classe – a verdade* e os do *IE tem que mudar*. Em nossa análise, a partir do momento em que as posições valorativas se tornam mais marcadas, devido ao movimento das atividades humanas em esferas que se modificam em função dos movimentos históricos, políticos e sociais, como o que houve em 2013, os enunciados se distanciam e o gênero, que já é híbrido, plástico e volátil, se modifica. Procuramos apontar nesse capítulo postagens representativas de momentos em que as posições de enunciador e as vozes sociais presentes nos enunciados explicitaram o movimento do gênero na direção da sua diferenciação e mudança. A seguir, apresentamos as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA NARRADA NA REDE

A visibilidade é uma armadilha.
(FOUCAULT, 2005, p.166)

Ao iniciarmos essa investigação, nossa preocupação era a de pesquisar a escrita dos jovens na escola e na rede. No percurso investigativo, encontramos fenômenos muito mais específicos e mais ricos contextualmente do que isso, que acabavam por relacionar escola e rede de forma próxima. O fenômeno dos diários de classe em páginas de redes sociais na internet passou a ser o nosso foco. Vimos, por exemplo, a indissolubilidade da vida que acontece hoje na escola e na rede, e ao mesmo tempo nas narrativas sobre a vida escolar ali descritas. As redes derrubaram parte das paredes e dos muros escolares, e a instituição passou a ser experimentada, vivida, narrada e denunciada na rede. Há diversas possibilidades para que os alunos registrem o cotidiano escolar e denunciem situações problema para tentar fazer com que a escola se recupere na tarefa de voltar a ser o que era. Ou ainda, dependendo da posição marcada nos enunciados dos diários, passe a ser como uma empresa eficiente e conectada aos novos tempos.

Voltamos as nossas perguntas de pesquisa, apresentadas no capítulo 1, para respondê-las uma a uma, levando em consideração a análise dos diários de classe pesquisados por nós.

1. Como a escola é narrada na *fanpage Diários de Classe, a verdade*?

1.1 Quem narra?

1.2 Com que propósito?

1.3 Quem são os interlocutores?

1.4 Que temas são recorrentes?

2. Como a escola é narrada em outros diários de classe como os investigados inicialmente na pesquisa?

2.1 Quem narra?

2.2 Com que propósito?

2.3 Quem são os interlocutores?

2.4 Que temas são recorrentes?

3. Os diários de classe podem ser entendidos como gêneros do discurso?

3.1 Se sim, que similaridades e estabilidades os diários observados apresentam?

3.2 Como eles podem ser analisados em termos de tema, autoria, interlocução, propósito, produção e circulação?

3.3 Que atividades e esferas de atividades humanas estão envolvidas nos modos de dizer ali registrados?

A pergunta 1, que trata do modo como a escola é narrada na *fanpage Diários de Classe, a verdade*, pode ser respondida a partir da constatação da pesquisa de que encontramos uma escola narrada por meio de um gênero discursivo muito próximo ao jornalismo de denúncia, bastante recente, híbrido, plástico e volátil, que muito provavelmente tenha atingido seu ápice no ano de 2014 e, de certo modo, seu acabamento em 2014. A relação do gênero com o jornalismo e com a mídia tradicional fez com que ele repercutisse nacional e internacionalmente, e construiu na sua jovem autora, a fama de celebridade juvenil da internet, que iniciou uma vida (carreira) política, ou pelo menos pública, nos posicionamentos assumidos como neutros e imparciais, reforçados pela noção de que isso é fazer jornalismo. No entanto, como vimos, da ótica bakhtiniana, não existem enunciados neutros. Eles estão sempre respondendo a outros enunciados, funcionando como um elo na complexa cadeia de relações dialógicas marcadas por movimentos que tentam monologizar ou dialogizar o discurso (as forças centrípetas e centrífugas).

A voz que narra a escola no *Diário de Classe – a verdade*, além de não ser neutra, nem mesmo imparcial, marca uma posição axiológica, uma posição de enunciador que responde a outros enunciados sobre a escola, o que ela deve ser e o que ela é. Há uma posição valorativa e política marcada por uma visão liberal e empresarial de sociedade e escola, em que o empreendedorismo, o voluntarismo e a meritocracia são defendidos a todo o custo. Qualquer um pode fazer uma escola melhor, é só uma questão de vontade. E receber prêmios (associados ao salário) pode ser um estímulo para isso. Na defesa da premiação para os

melhores, vemos o exemplo da lógica empresarial da sociedade de controle de que Deleuze (1992) falava.

No entanto, o propósito principal do *Diário de Classe – a verdade* tem origem no conceito foucaultiano de vigilância e visibilidade panoptical (FOUCAULT, 2005), que se dissemina na sociedade do controle, em que os dispositivos de controle se multiplicam e muitos vigiam muitos (PINHEIRO, 2014). Além de vigiar, a produção de imagens sobre o cotidiano escolar é apresentada como uma forma de revelar a verdade, o que ninguém vê ou quer que vejam.

O propósito de fazer denúncia – apontar um problema, o culpado pelo problema e os responsáveis pela solução – está aliado não apenas com a produção de verdades sobre a realidade escolar, mas também com a defesa de ideais elevados como a mudança e a busca por uma educação melhor para todos. Isadora Faber insiste muito no uso da expressão *para todos*, no entanto, nem todos estão incluídos no compartilhamento dos julgamentos morais que faz acerca do que é educação. Entre os seus interlocutores endereçados estão os seus seguidores e admiradores, que compartilham de sua lógica empresarial, assim como seus opositores e alvos de suas críticas: a direção escola e a secretaria municipal de educação inicialmente, e políticos e governantes de todos os níveis, com o passar do tempo.

No ano de 2013, o propósito passa a ser permeado por discursos de combate à corrupção e uma nova função do diário de classe é assumida por Isadora: a de fiscalizar. A vigilância agora está aliada ao valor da transparência. As verbas públicas devem ser controladas em função da corrupção generalizada. E, assim, começa a vida política de Isadora, marcada oficialmente por ela com a fundação da ONG e a divulgação de seu livro. O diário de classe fundado por ela vai, aos poucos, se esvaziando em função disso. Os temas que antes tratavam do cotidiano escolar e de denúncias e preocupações locais com a escola pública onde estudava, agora se ampliam para a vida política. E este é um dos fatores que nos fazem pensar em um possível fechamento do gênero.

Em outros diários analisados nesta pesquisa, seguindo agora para responder a segunda pergunta, encontramos uma situação semelhante em termos de horizonte temporal e temático, muito no início dos diários, mas um encaminhamento completamente diferente ao

longo dos dois anos observados (2012-2014) em função das diferentes posições de enunciador ali presentes.

As posições axiológicas que formam as vozes sociais constitutivas dos enunciados das páginas *IE tem que mudar* e *Instituto de Educação: bonitinho mas...* demonstram uma forte ligação com as posições sócio-históricas dos movimentos sociais e do movimento estudantil. Tal valoração afeta não apenas o estilo individual de autor, mas também todos os elementos do gênero, já que os temas são sempre concretizados a partir das posições de enunciador marcadas no discurso. Assim, nessa narrativa coletiva e anônima, até mesmo o propósito de fazer denúncia está ligado a tentativas de recuperação histórica da escola que um dia já foi símbolo da educação pública do estado. Há uma defesa do retorno da escola pública de qualidade, e não o desejo de uma nova escola, empresarial e contemporânea. Na empreitada dessa busca, o coletivo responsável pelos diários chega a enunciar-se como a voz do colégio em um texto/enunciado que marca seus “devaneios”, revelando a escola como uma entidade viva e emotiva, que chora e pede ajuda. A sua estrutura física é o seu corpo que sofre com o abandono do cuidado institucional que deveria lhe ser assegurado.

Mesmo não tendo o mesmo sucesso do diário de Isadora, as *fanpages* do Instituto de Educação têm como interlocutores e participantes diversos membros da comunidade escolar e acabam igualmente capturados pela mídia tradicional. O jornal cita o texto que enuncia a voz do colégio em uma matéria jornalística que também denuncia a situação escolar. Os temas especialmente ligados à denúncia da precariedade da estrutura física da escola também se alteram com o passar do tempo ganhando tonalidades políticas mais forte, alinhadas ao posicionamento do movimento estudantil, diferenciando-se, ao passar do tempo, do *Diário de Classe – a verdade* e dos diários de classe como gêneros de denúncia. O fazer política, na efervescência dos acontecimentos de 2013, parece ter alterado os propósitos e as temáticas do gênero, deixando ainda mais evidentes os posicionamentos valorativos que, no caso de Isadora, se escondiam no seu propósito de fazer algo semelhante ao jornalismo, que para ser profissional, deve ser “imparcial”.

Assim, partindo para a resposta da pergunta três, os diários de classe podem ser entendidos como gêneros do discurso. Analisando diferentes diários durante o período de 2012 a 2014, percebemos, especialmente nos primeiros anos, uma forma, um modo sócio-histórico de dizer que se estabilizou, mesmo que muito brevemente, com características regulares observáveis nos enunciados concretos que formam o gênero, levando em conta

aproximadamente os mais de cem diários que podiam ser encontrados no *Facebook* entre 2012 e 2014.

Na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso defendida aqui, que privilegia a análise e o entendimento da noção de gênero pelo seu viés dinâmico, os diários de classe são gêneros digitais, híbridos, móveis e voláteis, que se estabilizaram de modo a evidenciar um propósito de fazer denúncia da situação das escolas públicas brasileiras contemporâneas. O universo temático, o propósito, as situações de produção do gênero envolvem a atividade de fazer denúncia em uma esfera que também é móvel e híbrida, fronteira entre a esfera jornalística, escolar e cotidiana.

O gênero diário de classe, na sua dimensão social e temporal mais alargadas, insere a escola em uma época de enfraquecimento das instituições modernas e disciplinadoras, em que o controle está disseminado e a possibilidade de gerar imagens e textos que narram o cotidiano escolar é ampliada pela ascensão da rede. Ao olharmos para a dimensão social em situações mais específicas, vemos o gênero se estabilizando em seu horizonte temático e espacial, que se concretizam nos enunciados de denúncia, de revelação da verdade, de mudança e de fiscalização e vigilância. Ao se aproximar dos modos mais estáveis de fazer denúncia, como os do jornalismo tradicional, os diários se estabilizam mais e ganham maior repercussão e público. Na dimensão linguística e verbal do gênero, a análise do estilo do gênero e do estilo do autor já revela as diferenciações sofridas pelos diários de classe, que se ampliam ao examinarmos as posições de enunciator e as vozes sociais presentes nos enunciados dos diários.

Assim, a análise permitiu estabelecer um limite bastante tênue de gênero, na tentativa de entendê-lo justamente por seu processo dinâmico e móvel. E pesquisar algo em movimento pode sempre ter uma série de limitações. Ao final da pesquisa, realizamos uma análise de gêneros que, embora tenha contado com metodologias híbridas para dar conta do fenômeno, não gerou um relatório etnográfico, como tínhamos pensado inicialmente, nem mesmo fez uma análise das interações entre os participantes nos comentários das postagens. Conseguimos incluir diversos pontos e fazer descobertas interessantes no percurso de pesquisa, que foi se modificando com o tempo. No risco assumido de pesquisar algo novo, híbrido e fronteira, procuramos ter cuidado de evitar análises rápidas e não aprofundadas, como também, a mistura de teorias, autores e métodos sem o devido cuidado. Devido à

recência do fenômeno pesquisado, há ainda muito a se saber apenas posteriormente, no grande tempo, como diria Bakhtin.

Há também diversas possibilidades de pesquisas futuras a partir dos dados aqui analisados, como potencialidade para se trabalhar com o grande número de dados dos comentários e pensar a participação do leitor nas postagens e na sua responsividade, um estudo sobre a diferença entre a escrita na escola e a escrita na rede, que queríamos fazer inicialmente, uma discussão acerca da “amarração” metodológica entre etnografia e netnografia na Linguística Aplicada e em estudos de gêneros (que em sua maioria, não utiliza de métodos etnográficos) e, assim, poder analisar gêneros de forma mais concreta, falando de pessoas de carne e osso (e não só de textos), mesmo no universo bakhtiniano (o quão concreto é o enunciado nos estudos de gênero?).

Acreditamos igualmente que a pesquisa aqui realizada pode contribuir para se pensar educação e escola hoje. Os gêneros diário de classe, ao mesmo tempo em que revelam uma alteração na relação entre escola e sociedade, também reafirmam a importância dela, defendem, obviamente a partir de posicionamentos diferentes sobre como seria, a existência e até mesmo a volta da “boa” escola.

Se as redes afetaram os muros, não há mais como se pensar a separação entre escola e rede, entre vida e escola. A hibridização das esferas também evidencia o hibridismo dos gêneros, dos escolares aos digitais e jornalísticos. A apropriação de gêneros por meio da escola pode ser feita de modo a misturar gêneros escolares e gêneros da vida fora dela. Para Simões (2012), as aulas de língua portuguesa e literatura, por exemplo, podem ter uma perspectiva dialógica ao escolherem o trabalho a partir da fruição de textos e gêneros, que envolvem o reconhecimento do que é “imediatamente prazeroso ao aluno é conhecimento necessário ao professor. Do mesmo modo, o que é prazeroso e relevante para outros grupos sociais é também conhecimento necessário ao aluno” (SIMÕES, 2012, p. 45).

A midiaticização de muitas das atividades humanas, evidente na naturalização de fatos ligados à comunicação, como a geração de imagens e o uso constante do celular e de seus aplicativos, nos faz também refletir sobre a necessidade de se formar professores e alunos para aprender com as mídias/para as mídias, conforme defendem os pesquisadores da Mídia Educação, como David Buckingham. Se concordamos que escola pode ter um papel mais pró-ativo frente às alterações dos modos de ser e de estar no mundo contemporâneo, nossa formação deve igualmente contemplar diferentes áreas, temas e regiões disciplinares

fronteiriças, tornando-se mais híbrida. A Linguística Aplicada pode contribuir para isso, aumentando os diálogos com as áreas da Educação e da Comunicação Social para pensar a vida escolar contemporânea, não apenas pesquisando, mas propondo soluções.

No caso dos diários de classe, entendê-los como gêneros móveis e híbridos que narram a escola na rede pode ser um primeiro passo para se pensar as relações entre sociedade midiática e escola e, de fato, passar a propor o lidar com a escola que temos de fato, com as situações de enunciação mais concretas que atualizam nos discursos o que entendemos por escola contemporânea na multiplicidade de vozes e posições sociais envolvidas, e estabelecer no micromundo da palavra, as infinitas possibilidades de contrapalavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Informação & Informação**, Londrina, v. 12, n. 1 especial, p. 1-12, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784>. Acesso em: 23 de março de 2015.

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares**. 2009. 310 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANNA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, dez./2008, p. 34-40.

AMARAL, Adriana; RECUERO, Raque; MONTARDO, Sandra (Orgs.). **Blogs.com**. Estudos sobre Blogs e Comunicação. Momento Editorial, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAUJO, Julio Cesar (Org.). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, Julio Cesar; DIEB, Messias; LIMA, Samuel de Carvalho (Orgs.). **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

ARRUDA, Mirella. Megafone pós-moderno: o uso das redes sociais no caso da *fanpage* brasileira *Diário de Classe*. **Razon Y Palabra**, Revista Electronica, Tecnologías digitales, pantallas y lenguaje audiovisual, n. 82, mar./mai 2013. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2014.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. **Ethnography**. Principles in practice. 3rd edition. Londres: Routledge, 2007.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs...* A produção textual colaborativa. IN: ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 73-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: perspectiva, 2001.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail [V. N. Voloshínov]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. Sobre a poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos] a partir da versão da língua inglesa de I.R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem Medo do Internetês**. Porto Alegre: Age Editora, 2009.

BORGES, Flavia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percilval Leme. **A Sombra do Caos**. Ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 37-58, set/dez., 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077> . Acesso em: 15 de abril de 2012.

_____. **Mas allá de la tecnología**: aprendizaje infantil em la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.

BULLA, Gabriela da Silva. **Relações entre Design Educacional, Atividade e Ensino de Português como Língua Adicional em Ambientes Digitais**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, Gabriela da Silva; SCHULZ, Lia. Redes Sociais e Espaços Institucionais de Aprendizagem: uma aliança possível. **A Página da Educação**, Extra-série, p. 30, versão 2013.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas Discursivas na Aula de Português**: os usos dos livros didáticos e projetos didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem e língua materna. In: COVRE, André; MIOTELLO, Valdemir; NAGAI, Eduardo et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p.221-257.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. O livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Ogs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p.73-117.

CARVALHO, Bernardo. **Reprodução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CARVALHO, Larissa Camacho. **Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade: jovens e Fanfictions**. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAVALCANTI, Marilda C. À propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. E-book. Fonte Digital. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONCEIÇÃO, Luciana. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude: diálogos possíveis**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. "Tecnofilia" & "Tecnofobia". In: **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**. Senac Departamento Nacional. v.35, n.1, p. 5-17, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-01.pdf>. Acesso em: 29 de janeiro de 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Iky Anne; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos, *Facebook* e ensino de Inglês na escola pública. **Calidoscópio**, vol. 12, n. 3, p. 380-389, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.12>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ECKERT, Penelope. **Jocks and burnouts**: social categories and identity in the highschool. New York: Teachers College Press, 1989.

_____. Why ethnography? In: KOTSINAS, Ulla-Britt; STENSTROM, Anna-Brita; KARLSSON, Anna-Malin (Eds.). **Ungdomspråk i Norden**. Stockholm: Stockholm University, 52-62. 1997.

ERICKSON, Frederick. What makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, Washington, DC, v. 15, n.1, p.51-66, 1984.

_____. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Org.). **Research in Teaching and Learning**, v.2: quantitative methods, qualitative methods. New York: American Educational Research Association, 1990. p. 75-194.

FABER, Isadora. **Diário de Classe – a verdade**: a história da menina que está ajudando a mudar a educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 37-60.

_____. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

_____. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. **Educar em Revista**, n. 26, p. 17-38, 2005.

_____. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 83-94, maio/jun/jul/ago. 2002a.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002b.

_____. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001.

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção *Pesquisa Qualitativa*. In: ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 30ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2a. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Resenha de Language in late modernity: Interaction in an urban school [A linguagem na modernidade tardia: interação em um escola urbana]. **Language and Education**, v. 22, p. 257-260, 2008.

_____. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 4, n. 1, p. 66-80, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/36>. Acesso em: 15 fevereiro de 2015.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 31, número especial, 2015, p. 1-34.

GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula**. Leitura & Produção. 3ª edição. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GUTIERREZ, Suzana. **Professores Conectados**: trabalho e educação nos espaços públicos em rede. 2010. 278 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. Londres: Sage Publications, 2000.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª edição. Pretrópolis: Vozes, 1985.

ITO, Mizuko. **Hanging out, messing around, and geeking out**: kids living and learning with new media. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series in Digital Media and Learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2010.

ITO, Mizuko et al. **Relatório da Aprendizagem Conectada**: uma agenda para pesquisa e design. Tradução de Raquel Recuero. 2013. Disponível em: www.dmlhub.net/publications. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades Sociais na Escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilingüe. 2003. 309 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3ª edição. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KEEN, Andrew. **O Culto do amador**. Como *Blogs, MySpace, Youtube* e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KOZINETZ, Robert V. **Netnography**: doing ethnography research online. Londres: Sage Publications, 2010.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Marcela de Freitas Ribeiro. **A Fala-em-Interação de Sala de Aula Contemporânea no Ensino Médio**: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. 193 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAITH, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MANGABEIRA, Andrea Burgos de Azevedo. **Participação, Identidade e Variação na EJA**: o uso variável da concordância nominal de número como recurso simbólico e estilístico na construção de uma comunidade de prática na sala de aula de língua portuguesa. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p.15-80.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MEDVEDEV, Pavlov N. **The Formal Method in Literary Scholarship**: a critical introduction to sociological poetics. Tradução de A.J. Wehrle. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

MELO, Paloma Silva de. **A tomada de turnos e o controle social na fala-em-interação de sala de aula**: práticas diferenciadas organizam diferentes instituições escolares. 2006. 29 f. Monografia de conclusão de curso (Licenciatura em Letras). Porto Alegre: UFRGS. 2006.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. A Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução, **DELTA**, Vol 10, nº2, 1994, p. 329-338.

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Estudo dos *Blogs* a partir da Netnografia: possibilidades e limitações. **RENOTE**, v. 4, n. 2, dezembro 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14173>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NICOLACCI-DA- COSTA, Ana Maria. Internet: uma nova plataforma de vida. In: NICOLACCI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais**. O cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ/Edições Loyola, 2006. p. 19-39.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p.101-107, Set./Out./Nov./Dez. 2001.

PHILIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derek; FOGG, B.J. 2013. **Facebook for educators guide**: a tool for teaching and learning. 2011. Disponível em: <https://www.facebook.com/FBforEducators>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Práticas colaborativas de escrita via internet**: repensando a produção textual na escola. Londrina: EDUEL, 2013.

_____. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p. 137-160, abr./jun. 2014.

PRATES, Abel dos Santos; BATTISTI, Juliana. Como vai o Anísio? Assinando contratos de engajamento. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, vol. 3, n. 1, p. 17-23, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol.3-no-1-2013/copy_of_vol.-3-no.-1-2013. Acesso em: 02 de abril de 2015.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <http://marcprensky.com/marcs-essays/#students>. Acesso em: 10 de março de 2014.

PRIMO, A. Os *blogs* não são diários pessoais *online*: matriz para tipificação da blogosfera. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 36, p. 122-128, 2008.

_____. Transformações no jornalismo em rede: sobre pessoas comuns, jornalistas e organizações; *blogs, Twitter, Facebook e Flipboard*. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, vol. 2, n. 25, p. 130-146, dez. 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native” Englishes. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAMPTON, Ben (Ed.). **Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

_____. Redes sociais na internet, difusão da informação e jornalismo: elementos para discussão. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; FIRMINO, Fernando (Org.). **Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009b, p. 1-269.

_____. Deu no *Twitter*, alguém confirma? Funções do Jornalismo na era das redes sociais. Artigo apresentado no congresso da **SBPJor**. Rio de Janeiro: novembro de 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010a.

RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010b.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**. Algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RODRIGUES, Claudia. **O Uso de Blogs como Estratégia Motivadora para o Ensino de Escrita na Escola**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, vol. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO; Elvira Lopes do; ROJO, Roxane (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 249-272.

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

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermissão. **Bakhtiniana**, vol. 9, n. 2, p. 206-216, 2014.

SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS**. 2009. 192f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHULZ, Lia. O que o *tumblr* pode ensinar à aula de língua portuguesa? Multiletramentos, imagens e temas da cultura juvenil. **Hipertextus**, vol. 10, 2013. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume10.html>. Acesso em: 03 de janeiro de 2014.

_____. **Produção de textos e o encontro entre cultura tecnopopular e escola: mapeamento e análise de gêneros escolares e gêneros digitais em uma comunidade escolar**. Projeto de Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

_____. Os Gêneros Digitais e a Separação entre Escola e Vida. In: **III Colóquio PPG Letras UFRGS, Caderno de Resumos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2011. p. 74-75.

_____. ISSO NÃO É DA ESCOLA, SORA. É DA VIDA! Os gêneros digitais e o ensino de língua materna. Trabalho apresentado no **Congresso Internacional Linguagem e Interação II**. São Leopoldo, RS: 2010.

_____. O gênero *Blog* e o ensino de produção textual: novas possibilidades de autoria e participação. Trabalho apresentado no **V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, RS: 2009.

_____. Produção Textual e Escolha do Gênero Textual: a publicação no meio digital como algo muito além da unidade temática e da “fórmula dissertativa”. Trabalho apresentado no **VIII Encontro do CELSUL**. Porto Alegre: 2008.

_____. **A Construção da participação na fala-em-interação de sala de aula**: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEFTON-GREEN, Julian. **Learning at Not-School**: a review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series in Digital Media and Learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Bibiana Cardoso da. **É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Nívea Rohling da. **O gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano. Colaboração de Joice Welter Ramos, Diana Marchi e Ana Mariza Filipouski. **Leitura e Autoria**. Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alvez Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da Leitura Literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.17-48.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. 5ª edição. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do Enunciado Concreto do Círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TANZI NETO, Adolfo; LESSA, Ângela B.C.T. Arquitetura de ambientes virtuais de aprendizagem sob a ótica dos estudos bakhtinianos. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 9, n. 2, p. 164-183, Ago./Dez. 2014.

TEZZA, Cristovão. Polifonia e ética. **Cult**. São Paulo: editora 17, nº 59, Ano VI, p. 60-63, julho de 2002.

TORNERO, José Manuel Pérez. (Org). **Comunicação e Educação na Sociedade da Informação**. Porto: Porto Editora, 2007.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância. **O uso da internet por adolescentes**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/media_26452.htm. Acesso em: 04 de março de 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. Entrevista concedida a Marisa Costa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade virtual na escola? In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 167-179.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Excerto do banco de dados de postagens *Diário de Classe – a verdade*, 2012 a 2014

APÊNDICE II – Excerto do banco de dados de postagens *IE tem que mudar*, 2012 a 2014

APÊNDICE III – Tabelas postagens mais populares *Diário de Classe – a verdade*

APÊNDICE IV – Tabelas com temáticas mapeadas do *Diário de Classe – a verdade*, 2012 a 2014

APÊNDICE V – Nuvens de palavras dos anos 2012, 2013 e 2014 do *Diário de Classe – a verdade*

APÊNDICE I

Excerto banco de dados postagens do *Diário de Classe – a verdade*, de 2012 a 2014

2012 - 323 postagens

Post n	Data	Temática e observações	Texto/Vídeo/foto	Texto da postagem	Curtidas ⁶⁵	Com ent.	Com part.
1	11/07	Coisas estragadas Denúncia Estrutura da escola	Foto de uma porta toda pichada	—	168	107	24
2	11/07	Idem	T + foto da porta sem fechadura	Essa é a porta do "banheiro feminino" da nossa escola que fica no santinho . Nem fechadura tem!!!	245	122	50
3	11/07	Idem	T + foto de tomada aberta	Esse é o ventilador da nossa sala, meus colegas encostam os fios e ele funciona, será que tem perigo???????	276	75	40
4	11/07	Apresentação da escola (e do Diário) Coisas estragadas Denúncia Estrutura da escola	T	Essa é a nossa escola localizada no bairro do Santinho na Estrada Vereador Onildo Lemos.A faixa até é bonita mas entre para ver.Sera que essa será mesmo a sua opinião ? Ainda temos muita coisa pela frente !	72	7	---
5	11/07	Coisas estragadas Denúncia Estrutura da escola	T + foto de uma privada sem tampa	É sorte temos pelo menos essa tampa .	112	38	2

⁶⁵ Os números de curtidas, comentários e compartilhamentos foram registrados entre os dias 13 e 15 de janeiro de 2015.

APÊNDICE II

Excerto banco de dados postagens da *fanpage IE tem que mudar*, de 2012 a 2014

2012 - 57 postagens, 48 do primeiro dia

Post n	Data	Temática e observações	Texto/Vídeo/foto	Texto da postagem	Curtidas ⁶⁶	Com ent.	Com part.
01	19/09		Atualização da foto de capa – foto clássica do Instituto	—	12	1	1
02	19/09	Denúncia problemas estrutura física Função da página	T + foto fachada do Instituto	Bom, decidimos falar um pouquinho sobre o I.E que hoje se encontra em um estado crítico, paredes descascadas e com buracos, teto caindo, vidros quebrados, portas sem trinco, ventiladores bambos, MUITAS goteiras, ginásio parado a muito tempo, armário sem cadeado que NUNCA fecham, persianas quebradas, janelas enferrujadas e entre outros problemas.	10	5	2
03	19/09		T + vídeo	Vídeo falando sobre a sala 210 no 2º piso que está cheia de goteiras, e para piorar ligaram o ventilador. (A gravação está meio ruim, desculpem).	10	2	4
04	19/09		T + 5 fotos sala alagada	Sala 210 que está praticamente alagada por ter muitas infiltrações!!	1	1	
05	19/09		T + 4 fotos Biblioteca alagada	Biblioteca, que também sofre com o mesmo problema de infiltração da sala 210, e é claro que por a biblioteca estar "alagada" nós, alunos nos prejudicamos por não ter acesso a alguns livros!	3	10	1

⁶⁶ Os números de curtidas, comentários e compartilhamentos foram registrados entre os dias 13 e 15 de janeiro de 2015.

APÊNDICE III

Tabelas com as temáticas mapeadas do *Diário de Classe – a verdade*, de 2012 a 2014

Total de postagens 2012-2014: 502

2012: 323 postagens

Assunto	Número das postagens	Quantidade de postagens
Lanche/Comida	13, 95, 112, 120, 126, 129, 134, 138, 143, 146, 151, 163, 167, 169, 172, 180, 190, 195, 199, 203, 207, 213, 217, 221, 224, 228, 231, 234, 243, 247, 250, 251, 256, 272, 274, 284, 286, 289, 294, 296, 299, 300, 303, 309, 312, 315	46
Estrutura física da escola: coisas estragadas. Denúncia	1-12, 18, 19,25, 26, 27, 28, 29, 34, 54, 55, 56, 84, 136, 139, 142, 144, 145, 155, 161, 165, 171, 178, 200, 229, 252, 276, 285, 291, 301	41
Atividades na escola (narração do cotidiano, coisas legais)	50, 102, 119, 123, 127, 150, 164, 170, 183, 186, 201, 202, 209, 218, 255, 273, 290, 291, 292, 298, 304, 305, 308, 309, 313, 318	26
Estrutura física da escola: coisas consertadas. Resultados do diário.	37, 38, 46, 60, 87, 91, 92, 93, 94, 105, 106, 108, 113, 114, 115, 122, 124, 136, 182, 214, 224, 281, 284, 316, 319	25
Repercussão do Diário na Mídia	43, 44, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 90, 97, 100, 101, 181, 182, 238	25
Heroína e vítima: o preço que se paga por se dizer “a verdade”	16, 23, 39, 47, 59, 64, 118, 137, 152, 153, 166, 182, 206, 238, 239, 257, 258, 259, 260, 265, 268, 269	22
Câmeras em sala de aula (vídeos, imagens e vigilância)	30, 31, 36, 39, 41, 47, 48, 62, 87, 136, 166, 173, 184, 194, 202, 239, 240, 242, 244, 246, 253	21
Função do Diário: mostrar a verdade e mudar a educação no Brasil	15, 16, 20, 21, 31, 39, 40, 65, 67, 118, 136, 137, 162, 168, 182, 253, 262, 281, 283, 319	20
Agradecimento e apoio	61, 66, 68, 69, 76, 86, 104, 121, 125, 160, 175, 198, 230, 271, 278, 306, 310, 322, 323	19
Pintura da Quadra	54, 155, 158, 165, 177, 204, 215, 219, 222, 225, 232, 233, 235, 259, 262, 281, 282, 307	18

Professores Titulares e Substitutos	36, 39, 40, 51, 52, 53, 66, 96, 115, 119, 135, 147, 164, 170, 208, 210, 211, 292	18
Dados da página Diário de Classe e divulgação, gerenciamento do DC, comentários	22, 45, 49, 57, 66, 68, 89, 107, 181, 187, 198, 223, 237, 277, 306, 310, 319	17
Outros Diários de Classe	98, 99, 109, 117, 121, 128, 140, 141, 144, 159, 192, 196, 197, 205, 241	15
Políticos, eleição e educação	15, 21, 31, 110, 132, 145, 148, 185, 227, 236, 285, 293, 297, 319	14
Ameaça e violência	17, 206, 232, 233, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 270, 275, 319	14
Escola particular e escola pública (luta por melhoria)	171, 173, 174, 191, 193, 202, 283, 288, 311, 314, 317	11
Participação em eventos	261, 266, 267, 273, 277, 279, 280, 281, 283, 287, 313	11
Ser professor	24, 130, 149, 184, 202, 255, 281, 283, 288, 292	10
Contas da escola	155, 156, 157, 215, 233, 288, 319, 320, 321	9
Aprovação Automática	20, 33, 171, 189, 254, 295, 318	7
Comentários de matérias sobre educação	17, 245, 276, 285, 293, 297, 311	7
Professor de Matemática (aula ruim, vídeo e demissão)	42, 48, 62, 63, 87, 103, 115	7
Professora de Português (perseguição, B.O. e relação difícil)	64, 86, 152, 153, 238, 248, 255	7
Jornalismo	35, 65, 173, 175, 276, 277, 283	7
Família	154, 168, 174, 249, 257, 263, 271	7
Campanha para melhorar a educação (ex. Dia do Basta)	212, 216, 220, 226, 227, 230	6
Punição	17, 21, 131, 189, 244, 278	6
Censura	31, 36, 41, 47, 48	5
Apoio (colegas)	31, 32, 60, 161, 238	5
Depredação e conservação da escola	20, 116, 131, 133	4
Copa	132, 145, 293, 297,	4
Falta de professor	147, 176, 292, 302	4
B.O.	152, 208, 255, 275	4
Aprender	67, 115, 313	3
Violência na escola	17, 184, 278	3
Boletim escolar	111, 147, 318	3
Autoria (quem escreve as postagens)	67, 174	2
Cotas	188, 189	2
Apresentação pessoal	58, 174	2
Salário dos professores	132	1
Xenofobia contra gaúchos em Florianópolis	179	1
Aula bagunçada	23	1

2013: 156 postagens

Assunto	Número das postagens	Quantidade de postagens
Lanche/comida	17, 21, 23, 26, 29, 32, 37, 39, 41, 43, 46, 50, 52, 55, 56, 58, 60, 62, 66, 68, 71, 77, 79, 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 102, 114, 123, 136, 137, 139, 144, 147, 148	40
Denúncias (desvelamento da verdade): escola e política	07, 09, 11, 14, 16, 30, 31, 34, 38, 40, 44, 45, 47, 64, 73, 80, 81, 89, 95, 102, 104, 106, 108, 109, 119, 120, 122, 124, 130, 131, 133, 135, 140, 143, 148, 149, 152, 154	38
Políticos e governo	05, 07, 09, 11, 12, 13, 20, 30, 35, 44, 49, 51, 64, 89, 105, 106, 110, 113, 119, 120, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 140, 142, 143, 149, 150, 155	34
Comentário matéria jornalística	09, 11, 12, 13, 20, 44, 45, 57, 59, 61, 67, 69, 81, 83, 85, 89, 93, 97, 101, 102, 106, 108, 109, 113, 114, 119, 120, 131, 132, 135, 141, 150	32
Função do Diário: mostrar a verdade, mudar a educação no Brasil e fiscalizar (nova)	02, 03, 05, 06, 09, 11, 12, 33, 35, 36, 45, 54, 71, 72, 80, 91, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 122, 124, 130, 133, 135, 143, 148, 154	30
Professores	10, 33, 78, 80, 81, 91, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 112, 143, 145, 148, 150, 153, 154, 155	20
Verbas e gastos públicos	05, 07, 09, 14, 20, 30, 44, 45, 54, 89, 102, 105, 113, 119, 128, 132, 142, 143	18
Atividades na escola (narração do cotidiano, coisas legais)	19, 26, 38, 47, 63, 84, 86, 110, 116, 134, 136, 139, 144, 152, 153, 154, 156	17
Heroína a vítima: o preço por dizer a verdade (enaltecimento da "luta" e do sonho)	16, 20, 36, 61, 72, 74, 75, 76, 112, 117, 118, 146, 152	13
Função da Direção escolar	05, 13, 14, 15, 24, 115, 116, 117, 118, 124, 136, 152, 155	13
Corrupção	09, 16, 99, 100, 104, 105, 124, 127, 129, 141, 142, 143, 151	13
Salário dos professores	07, 48, 49, 54, 103, 116, 119, 120, 122, 131, 134	11
Eleição	44, 51, 89, 105, 110, 119, 128, 129, 142, 143, 155	11
Agradecimento, apoio e família	08, 18, 38, 42, 65, 72, 107, 125, 126, 133, 138	11
Tecnologias no ensino (computadores na escola, jogos)	54, 59, 69, 83, 85, 93, 106, 145, 147, 149	10
Participação em eventos	01, 03, 04, 26, 30, 70, 112, 121	08

Resultados do Diário de Classe	05, 18, 22, 74, 75, 115, 130, 133	08
Ameaças e violência	16, 20, 74, 75, 76, 81, 108, 109	08
Recursos para a educação	14, 15, 20, 54, 67, 89, 115, 128	08
APP	115, 116, 117, 118, 124, 136, 148, 149	08
Transparência	05, 09, 30, 48, 49, 103, 117, 118	08
Estrutura física da escola (denúncia)	07, 22, 31, 38, 40, 54, 73, 95	08
Situação de outras escolas	09, 11, 44, 45, 64, 67, 69, 102	08
Imagens e câmeras	45, 51, 73, 74, 75, 76, 108	07
Falta de professor	22, 34, 48, 53, 116, 136, 144	07
Impunidade	09, 99, 127, 129, 143, 149, 151	07
Preservação e depredação da escola	06, 10, 18, 24, 31, 57, 95	07
Prêmio	02, 70, 72, 87, 111, 121	06
Ser professor	49, 78, 80, 91, 101, 148	06
Professor Auxiliar	22, 26, 34, 48, 53, 116	06
Punição	05, 24, 57, 81, 108, 149	06
Guardas e segurança na escola	74, 75, 76, 79, 84	05
Contas da escola	05, 14, 71, 115, 116	05
Greve	98, 100, 103, 104, 155	05
Auxílio Moradia políticos	07, 09, 11, 12, 44	05
ONG	133, 146, 147, 150	04
Volta às aulas	05, 13, 16, 18	04
B.O.	20, 74, 75, 76	04
Gestão/administração escolar	15, 116, 117, 118	04
Manifestações	127, 128, 129, 130	04
Diário de Classe: gestão, comentários, respostas, capa, fakes	08, 31, 77, 151	04
Premiação para melhores escolas	35, 111, 121	03
Censura e liberdade de expressão	33, 45, 51	03
Copa e olimpíadas	54, 67, 105	03
Escola pública	07, 12, 44	03
Bons exemplos	05, 33, 111	03
Qualidade do ensino	48, 49, 69	03
Funcionários (da escola)	40, 98, 136	03
Aprovação automática	67, 137	02
Índices escolares	34, 124	02
Meritocracia e premiações	98, 139	02
Projetos para uma escola melhor	06, 36	02
Boletim escolar e notas	34	01
Escola pública x escola privada	103	01
Outros Diários de Classe	05	01
Função do professor	15	01
Função dos alunos: cobrar, denunciar, fiscalizar	05	01
Aprender (de verdade)	78	01
Educação especial e inclusão	153	01
Livro	154	01
Khan	06	01
Florianópolis	65	01
ENEM	59	01
Erros de Português	59	01

2014: 23 postagens

Assunto	Número das postagens	Quantidade de postagens
Políticos, governo	03, 06, 08, 10, 15, 16, 20, 22, 23	9
Livro Diário de Classe – lançamento, divulgação	07, 09, 11, 12, 13, 14, 19	7
Copa	03, 04, 15, 17, 18	5
Florianópolis	05, 08, 11, 12	4
Denúncia situação de outras escolas	03, 04, 16	3
Comentários sobre matérias e educação	03, 04, 16	3
Escola Nova (escola particular x escola pública)	01, 21	2
ONG	02, 08	2
Salário dos professores	22	1
Eleições	20	1
Concurso Google	02	1
Bring back our girls	10	1
50 anos ditadura	06	1
UFSC	05	1
Violência	05	1
Polícia	05	1
Drogas	05	1
Sindicato	08	1

APÊNDICE IV

Postagens mais populares do *Diário de Classe – a verdade*, de 2012 a 2014

As 10 mais curtidas

Ano	(Número da postagem) Assunto, número de curtidas (mês)
2012	<p>(261) Participação em evento, 24.689 (novembro) (306) Agradecimento ao número de curtidas, 22.899 (dezembro) (265) Denúncia de ameaça que sofreu na escola, 22.548 (novembro) (155) Pintura da quadra, serviço e pagamento, 20.996 (setembro) (277) Palestra em conferência, São Paulo, 19.996 (novembro) (318) Férias, boletim e aprovação automática, 19.784 (dezembro) (91) Coisas consertadas e resultados do diário, 19.519 (agosto) (92) Coisas consertadas e resultados do diário, 18.418 (agosto) (257) Violência por dizer a verdade (pedras atiradas na casa, vó machucada), 18.398 (novembro) (258) Ameaças sofridas por dizer a verdade, S. Francisco, pintura da quadra, 18.217 (novembro)</p> <p>OBS: São 29 postagens acima de 10.000 curtidas. As curtidas começam a subir em agosto, aumentam em setembro e mantém-se em torno de dez mil em novembro (ápice) e dezembro. As menos curtidas são as postagens iniciais (julho e agosto). Há algumas de dezembro que tratam do teatro de fantoches na escola que estão entre as menos curtidas.</p>
2013	<p>(03) Participação em eventos, foto com Mercadante, 23.160 (janeiro) (127) Manifestações, participação, impunidade, corrupção, 19.845 (junho) (18) Primeiro dia de aula, resultados do Diário, 18.036 (fevereiro) (153) Aluno especial, inclusão, bullying, 14.444 (novembro) (16) Início das aulas, ameaças, corrupção, violência, 13.229 (fevereiro) (72) Premiação do Jornal O Globo, 12.706 (abril) (40) Denúncia, estrutura da escola, roupas no varal, 11.606 (março) (128) Dilma, Brasil mudanças e cobranças, política, 11.590 (junho) (48) Falta de professor, salário, transparência, 11.255 (março) (133) 1 ano do Diário de Classe, lições, política, 9.690 (julho)</p> <p>OBS.: A menos curtida é a 103, sobre a greve dos professores. Há apenas 3 postagens com menos de 100 curtidas.</p>
2014	<p>(7) Lançamento de divulgação do livro, 13.307 (abril) (17) Copa e jogo do Brasil, 7.759 (julho) (1) início do ano na escola nova, 5.043 (fevereiro) (10) bring back our girls, 3.935 (maio) (21) Final do ano na nova escola, 3.565 (novembro) (18) Copa e jogo do Brasil, 3.477 (julho) (15) Copa e legado, política e educação, 3.356 (junho) (20) Eleições e política, 3.223 (outubro) (11) Lançamento de divulgação do livro, 3.113 (maio)</p>

	<p>(3) Comentário sobre matéria de educação, governo, escolas, FIFA, 2.501 (março)</p> <p>OBS.: A postagem menos curtida é sobre o investimento em educação da Prefeitura de Florianópolis (16), com 284. Abaixo de mil curtidas, tem 8 postagens, incluindo a 16.</p>
--	--

As 10 mais comentadas

Ano	(Número da postagem) Assunto, número de comentários (mês)
2012	<p>(265) Denúncia de ameaça, 6.228 (novembro)</p> <p>(257) Violência por dizer a verdade (pedras atiradas na casa, vó machucada), 6.055 (novembro)</p> <p>(152) B.O. da professora de Português, 4.073 (setembro)</p> <p>(179) Xenofobia com gaúchos em Florianópolis, 3.873 (setembro)</p> <p>(270) Denúncia de perseguição, 3.255 (novembro)</p> <p>(318) Férias, boletim e aprovação automática, 3.011 (dezembro)</p> <p>(258) Ameaças sofridas por dizer a verdade, S. Francisco, pintura da quadra, 2.942 (novembro)</p> <p>(153) Professora de Português e regimento da escola, 2.687 (setembro)</p> <p>(155) Pintura da quadra, prestação de serviço, explicação da diretora, 2.657 (setembro)</p> <p>(262) Pintura da quadra, 2.483 (novembro)</p> <p>OBS. São 55 postagens com mais de mil comentários (do total de 322), e 15 acima de dois mil. As menos comentadas são as postagens iniciais (julho e agosto e as do teatro de fantoches em dezembro).</p>
2013	<p>(16) Início das aulas, ameaças, corrupção, violência, 4.879 (fevereiro)</p> <p>(40) Denúncia, estrutura da escola, roupas no varal, 2.496 (março)</p> <p>(03) Participação em eventos, foto com Mercadante, 2.085 (janeiro)</p> <p>(48) Falta de professor, salário, transparência, 2.019 (março)</p> <p>(153) Aluno especial, inclusão, bullying, 1.249 (novembro)</p> <p>(119) Matéria sobre educação, política, governo, salário professores, 1.244 (junho)</p> <p>(34) Denúncia índices, boletim escolar, notas, professores, 1.174 (março)</p> <p>(72) Premiação do Jornal O Globo, 1.157 (abril)</p> <p>(91) Professores, críticas, Função do Diário, 1.103 (abril)</p> <p>(18) Primeiro dia de aula, resultados do Diário, 1.043 (fevereiro)</p> <p>OBS.: As dez acima são as únicas com mais de mil comentários. A partir daí, começam a diminuir. As menos comentadas são postagens repetidas, comentários sobre tecnologia na escola, matérias sobre educação, prêmio ZH e MPSC.</p>
2014	<p>(7) Lançamento de divulgação do livro, 954 (abril)</p> <p>(17) Copa e jogo do Brasil, 525 (julho)</p> <p>(1) início do ano na escola nova, 426 (fevereiro)</p> <p>(15) Copa e legado, política e educação, 322 (junho)</p> <p>(20) Eleições e política, 244 (outubro)</p> <p>(11) Lançamento de divulgação do livro, 238 (maio)</p> <p>(18) Copa e jogo do Brasil, 194 (julho)</p>

	<p>(8) ONG, Secretaria de Educação, Sindicato, Meritocracia, 192 (abril) (3) Comentário sobre matéria de educação, governo, escolas, FIFA, 150 (março) (21) Final do ano na nova escola, 144 (novembro)</p> <p>OBS.: A menos comentada é a postagem é sobre a educação em Florianópolis (16) com apenas 11 comentários. Há sete postagens, incluindo esta, com menos de 100 comentários.</p>
--	--

As 10 mais compartilhadas

Ano	(Número da postagem) Assunto, número de compartilhamentos (mês)
2012	<p>(137) Dizer a verdade (imagem com frase), 9.325 (setembro) (147) PIB e a educação: Brasil e América Latina (imagem sem autoria), 6.861 (setembro) (257) Violência por dizer a verdade (pedras atiradas na casa, vó machucada), 5.497 (novembro) (33) Aprovação automática (imagem com dados sem autoria), 5.179 (agosto) (210) Filha desaparecida de uma professora, 4.126 (outubro) (318) Férias, boletim e aprovação automática, 4.082 (dezembro) (212) Dia do Basta, 3,824 (outubro) (152) B.O. da professora de Português, 3.462 (setembro) (155) Pintura da quadra, prestação de serviço, explicação da diretora, 2.671 (setembro) (265) Denúncia de ameaça, 2.497 (novembro)</p> <p>OBS.: Além destas postagens, há mais de trinta com mais de mil compartilhamentos. As menos compartilhadas são as do início do Diário (julho) e as duas sobre o teatro de fantoches em dezembro.</p>
2013	<p>(119) Matéria sobre educação, política, governo, salário professores, 7.385 (junho) (128) Dilma, Brasil mudanças e cobranças, política, 4.125 (junho) (16) Início das aulas, ameaças, corrupção, violência, 3.612 (fevereiro) (127) Manifestações, participação, impunidade, corrupção, 3.121 (junho) (99) Corrupção e impunidade, 2.637 (abril) (102) Comentário matéria, denúncia outras escolas, verba, 2,578 (abril) (54) Copa, verba, escolas, salário professores, sonho, 1.803 (março) (130) Função do Diário, pressão e resultados, manifestações 1.801 (junho) (129) Manifestações, política, eleições, 1.637 (junho) (142) Políticos, fiscalização, verba pública, corrupção, 1.630 (agosto)</p> <p>OBS.: As menos compartilhadas são as duplicadas, as sobre o MPSC e algumas sobre a greve, Muitas com menos de 10 compartilhamentos (quase 100).</p>
2014	<p>(17) Copa e jogo do Brasil, 1.785 (julho) (7) Lançamento de divulgação do livro, 1.261 (abril) (3) Comentário sobre matéria de educação, governo, escolas, FIFA, 518 (março) (10) bring back our girls, 397 (maio) (15) Copa e legado, política e educação, 365 (junho) (23) Política, Educação, Natal, 364 (dezembro) (8) ONG, Secretaria de Educação, Sindicato, Meritocracia, 319 (abril) (22) Políticos, Salários, professores, 232 (dezembro)</p>

	<p>(21) Final do ano na nova escola, 219 (novembro) (18) Copa e jogo do Brasil, 182 (julho)</p> <p>OBS.: A menos compartilhada foi a 13, de lançamento do livro, com 11 compartilhamentos (está em uma sequência de postagens seguidas sobre o livro).</p>
--	--

