

NOVAS TECNOLOGIAS, *BULLYING* E EMPODERAMENTO: O USO DE *QR CODES* PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS DE LEITURA E AS RELAÇÕES SOCIAIS EM AMBIENTE ESCOLAR

Daiana Lima de Araújo¹
Gildeane de Almeida Pereira²
Gilmar Bueno Santos³

RESUMO

As novas tecnologias de comunicação têm delineado as interações sociais cotidianas entre os jovens tanto em ambientes virtuais quanto em ambientes escolares, uma vez que são permeadas por relações de poder que, de certo modo, favorecem o surgimento do *bullying*. Em se tratando da presença do *bullying*, destaca-se que o estabelecimento de relações de poder permeadas por preconceitos e estigmas, ou seja, aspectos reducionistas (não pluralistas e não multifacetados), interferem, significativamente, na construção da identidade dos adolescentes e, crucialmente, em seu desempenho escolar, em suas relações afetivas e sociais (impactos físicos, psicológicos, social e cognitivo). Essas constatações foram primordiais para elaborarmos uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com o objetivo de ressignificar as práticas de leitura e as relações sociais em ambiente escolar, a partir do uso de *QR Codes*. O estudo foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Maranhão. Foram utilizados como referencial teórico ROJO (2009), STREET (2014), COSSON (2018), BERTH (2018), dentre outros. Assim, intentou estimular a criação e o fortalecimento de estratégias de resistência e de empoderamento junto aos jovens como formas de modificar os processos estigmatizadores que estão enraizados no cotidiano juvenil e em suas interações sociais. Observamos que o uso de novas tecnologias de comunicação como recursos pedagógicos em ambiente escolar contribuíram para o desenvolvimento das estratégias de leitura e, significativamente, proporcionou o empoderamento, o (re)conhecimento da diversidade, superando-se preconceitos, enfim, combatendo a ação estigmatizadora, transformando as estruturas sociais que a suscitam e a perpetuam.

Palavras-chave: Tecnologias. *Bullying*. Empoderamento. Multiletramentos. Leitura.

INTRODUÇÃO

¹ Professora da Rede Municipal de Açailândia, estado do Maranhão, mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), bolsista da CAPES, e-mail: dajana.letras@hotmail.com.

² Professora da rede municipal de Vila Nova dos Martírios, estado do Maranhão. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Antônio Propício (FAPAF), e mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), e pesquisadora bolsista da CAPES, e-mail: gildeaneapostolo@gmail.com

³ Trabalho realizado com orientação do Prof^o. Doutor em Linguística do texto e do discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou dois pós-doutorados em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Université Paris-Est Créteil – Paris II. Atualmente é professor do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFLETRAS/UNIFESSPA). E-mail: buenos.Gilmar@gmail.com

Diante o advento das novas tecnologias digitais, e assim, o surgimento de variados meios de comunicação e interação social, acarreta-se uma preocupação por parte dos educadores em como favorecer o ensino da língua materna diante tais eventos interacionais. Ademais, partindo da pluralidade de letramentos que tange os contextos sociais de leitura e escrita, percebe-se que é possível agregar as práticas de multiletramentos vivenciadas pelos alunos ao exercício do letramento escolar.

Outrossim, vê-se que os novos estudos de letramento têm levado a novas concepções de leituras e escritas. Desse modo, falar de letramento implica a compreensão de competências e habilidades sociais, bem como o uso da escrita e da leitura nos mais diversos contextos. Pois, “Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido” (STREET, 2014, p.37). Por isso, a relevância de associar não somente os saberes formativos de uma classe hegemônica, mas também associar ao ensino escolar, os saberes sociais do cotidiano do educando. Quer dizer, trazer para dentro do universo escolar a heterogeneidade das práticas sociais aliada a heterogeneidade das identidades, significa visualizar a diferença não como sinônimo de indiferença, e sim um espaço coletivo de interações-dialógicas vivenciadas pela pluralidade de identidades.

Nessa perspectiva, o referente artigo surge a partir da nossa inquietação diante as práticas arcaicas de leitura na escola e principalmente nas diversas possibilidades de desenvolvimento das competências leitoras por meio dos recursos digitais. Ademais, as “[...] concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, [...], a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento.” (STREET, 2014, p. 121). Neste sentido, preocupou-se também em contribuir na formação dos sujeitos, principalmente na construção de identidades e no fortalecimento do empoderamento, visto que, nos últimos tempos a sala de aula tornou-se palco para diversas violências ora verbais, ou físicas, principalmente devido atitudes preconceituosas e racistas.

Pois, de fato, o que prefigura a sociedade atualmente no contexto social e escolar, são práticas envolvidas à propagação de estereótipos constituindo o sujeito que está a margem, como o diferente, o que acarreta segregar e reforçar ainda mais os estigmas consolidados na pirâmide social. E este, torna-se um indivíduo a desconhecer sua real potencialidade, auto definindo-se como inferior aos outros ditados como “normais” pelo corpus social. Porém, este trabalho, através das práticas de leituras, possibilita a promoção da autorreflexão a respeito não somente da linguagem, mas de si e do outro como parte

significante de uma realidade concreta e simbólica, a auxiliar na construção ou reestruturação identitária do sujeito-educando. “Isso implica, em primeira instância, desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e autônomo sobre a prática local.” (STREET, 2014, p.59)

Por esse ângulo, este trabalho objetivou delinear uma proposta de intervenção em práticas de leituras com o uso do aplicativo Qr Code, código de barras em 2D, em uma escola pública do município de Açailândia- MA. Destarte, o propósito da pesquisa é também transformar o espaço digital, essencialmente, o aparelho de celular, que são tão utilizados pelos adolescentes, como ferramenta de ensino da leitura. Não obstante, a leitura será utilizada como método para estimular a criação e o fortalecimento de estratégias de resistência e de empoderamento junto aos jovens como formas de modificar os processos estigmatizadores que estão enraizados no cotidiano juvenil e em suas interações sociais.

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181)

Este artigo está dividido em seções, partindo da introdução que ressalta os objetivos propostos desta discussão, bem como, posteriormente um estudo sobre os conceitos multiletramentos atrelados às práticas de leitura em sala de aula. Em seguida, será discutido as contribuições da leitura como forma de empoderamento na construção de identidades dos alunos. No decorrer do trabalho, será abordado o aplicativo Qr Code como instrumento pedagógico para as aulas de leitura. Por fim, será apresentado as descrições da oficina trabalhada, bem como, discussões e análises do trabalho da ferramenta Qr Code como estratégia para as práticas de leitura, e na formações de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

1. OS MULTILETRAMENTOS E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Partindo do pressuposto do letramento como prática social do uso da escrita, constata-se que essas práticas reintegram vários espaços e contextos. Diante disso, seria impossível falar do letramento como fenômeno singular e igualitário, logo, diversos são os costumes, práticas e realidades de um sujeito social imerso a esse fenômeno.

Ademais, tenhamos como exemplo, um sujeito que frequenta várias agências dominadoras de letramento, exemplo, a escola, a família, os amigos na rua, a igreja, dentre outras em que cada uma delas oferece competências e habilidades distintas. Com isso, a expressão “letramento”, ganha pluralidade, “letramentos”, devido à gigantesca massa de unidades dominantes de letramento. Diante tal discussão, Rojo (2009) complementa que:

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos de letramento (NEL/NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 102)

Assim, constata-se que os multiletramentos encaixam-se na soma de atividades sociais e culturais de um indivíduo, em que essa variedade de práticas determina os conceitos de letramentos múltiplos dentro de uma composição vasta de textos interativos, que permeiam no meio social. Rojo (2012) aponta algumas características dos multiletramentos:

- a) Eles são interativos; mais que isso, são colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Desta forma, os multiletramentos são interativos, pois, o indivíduo está sempre em interação com o meio em que vive e assim sendo, com os interlocutores que o rodeia. Além disso, os multiletramentos podem ser considerados híbridos devido à mestiçagem de gêneros, de textos, de culturas, de linguagens e mídias. Logo, vê-se que na contemporaneidade estamos imersos a uma gama de textos que podem ser verbais, auditivos, visuais, imaginários, digitais, em que essa multiplicidade de textos corrobora para o exercício da comunicação e interação social.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 23) salientam para o grande problema da educação de língua materna, visto “quando a escola se preocupa em alfabetizar e ponto final, o processo mais amplo de interação com os textos, tanto orais quanto escritos, deixa muito a desejar”. Atualmente, não se ensina a ler de verdade, a conhecer a multiplicidade de formas e constituições textuais que cercam o cotidiano do aluno, ora, o que se ensina na escola distancia muito do contexto de vida dos discentes. A leitura em sala de aula é por vez uma atividade massacrante, monótona, que para o aluno não faz sentido algum, tornando a aula de português um caos para a vida escolar dos discentes. É preciso que a escola se posicione diante desses novos textos emergentes e os configurem dentro do contexto de aprendizagem dos estudantes. Não obstante, é preciso aprofundar nos conhecimentos adquiridos pelos alunos, visando compreender a relação dos estudantes

com essa multiplicidade de práticas sociais e culturais interligadas ao contexto dos gêneros textuais, digitais, discursivos, midiáticos, etc. de acordo Rojo:

“Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p.8)

Nesse aspecto, a autora salienta para um trabalho voltado para o conhecimento prévio dos alunos, tendo como referência, o contexto social em que estão inseridos esses educandos. Ainda mais, ressalta que trabalhar com multiletramentos significa oportunizar estratégias de imersão desses novos gêneros já titulados pelos alunos ao letramento escolar. Não obstante, é preciso que a escola priorize o ensino de leitura, e que portanto, a leitura faça parte do cotidiano didático, e prioritariamente das aulas de Língua portuguesa. Visto que, muitas vezes, o ensino se concentra num padrão que “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-a progressão, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

De acordo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50), “[...] a escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas, desde a leitura do mundo até a leitura mais estrita da palavra, tudo é de interesse da escola.”, isto é, é na escola que se aprende sobre o mundo, é nela que se formam cidadãos preparados para atuarem em sociedade, nos diversos contextos de usos da língua.

A leitura edifica o homem, transforma uma sociedade, forma seres humanos mais críticos e reflexivos quanto ao mundo que vivem. Lerner (2002 p. 28) diz que o maior desafio da escola “[...] é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária”. E para isso, é essencial que o ensino de leitura nas escolas saia dos textos mesquinhos constituídos no livro didático, das práticas mecânicas de leitura seguidas de atividades massacrantes e, passe a valorizar textos que são do convívio dos alunos, que elucidem momentos de deleite, e principalmente que favoreça o contato com os mais diversos textos existentes na sociedade.

Silva e Martins (2010, p. 30) afirmam que “[...] há que se considerar a diversidade de suportes de textos com os quais nos defrontamos nas sociedades letradas

contemporâneas”, não basta apenas conhecer o código, é preciso ir muito além, é preciso que a leitura abra janelas para o mundo e para a vida dos discentes. Nesse aspecto, vê-se que o ensino dos multiletramentos conglopera com as variadas práticas de leitura e escrita existentes em uma sociedade. Terzi (2007) declara que:

As práticas de letramento estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais e de poder, e é nesse contexto que devem ser compreendidas, entendendo-se aqui por contexto a organização das relações familiares, os sistemas conceituais, as estruturas políticas, os processos econômicos etc. e não apenas as situações de interação. (TERZI, 2007, p. 169)

Desse modo, é essencial que as instituições de ensino compreendam todo o universo do aluno, bem como, quais agências de letramento ele tem frequentado, para assim, fomentar uma educação linguística letrada pautada no ensino das múltiplas composições do letramento, através de práticas significativas de leitura. Outrossim, é preciso que o texto seja objeto de ensino para as aulas de Língua Portuguesa, e que esse texto faça sentido para o aluno, e ao mesmo tempo contribua para a formação do sujeito, trabalhando questões de valorização de identidades silenciadas; fortalecendo assim, o empoderamento dos indivíduos participantes.

2. EMPODERAMENTO: A LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A sociedade subjugada em patamares superiores e inferiores vêm construindo ao longo de suas intermediações, práticas formuladas dentro de um padrão, paradigma este, preceito para avaliações se as convenções ou cultura a qual você se insere é dita como reconhecida ou ignorada. O corpo social produz perspectivas alusivas ao sujeito que se encontra em pleno exercício do que é estabelecido em convívio com o discurso do dominante.

E por mais que o discurso do dominante negue a divisão existente e mantida por eles entre os povos, sabe-se que a cultura “padrão”, do que é aceito como verdadeiro para ser desestruturada, torna-se compulsório considerar como válida qualquer cultura, crença ou raça. Sem distinção desta ou aquela como inferior, ou não aceita. Pois, o que de fato qualifica o sujeito é assumir suas características como verdadeiras, aceitá-las, sobre quaisquer concepções hegemônicas presente em seu meio social.

E ser um sujeito despossuído de valores e preceitos pré-estabelecidos no lócus social, é ter consciência de sua heterogeneidade, ter percepção de “Ser” sujeito, quer dizer, pertencimento do seu lugar de fala. Reconhecer-se e assumir-se como possuidor de

uma identidade. Lugar de fala no sentido do contexto social no qual o sujeito participa, ou seja, o lócus coletivo do qual este exerce fundamentalmente seu papel social como indivíduo-sujeito-cidadão⁴.

E este sujeito de alguma forma, não exerce efetivamente práticas em sociedade, ou não reproduz ou produz sua fala, ou melhor, este sujeito à vista disso tem forma desconhecida. Alguém invisível perante a sociedade por falta de representação. Representatividade esta, com base na sociedade dominante, nos padrões estabelecidos, nas crenças julgadas assertivas, nos comportamentos submetidos como normas ou ainda com base no gênero ou raça ditada com alicerce em referências únicas.

Tal conclusão é perceptível em comparações básicas e rotineiras em uma sala de aula. Numa análise comportamental entre alunos, percebe-se entre eles um abismo que prefigura o “tirar a máscara”. Pois, a maioria deles tem medo de se expor, eles desconhecem seu potencial. Visto que, durante quase todo o processo escolar deles, estes foram condicionados a uma posição social que não eram deles. A uma raça, uma cor, gênero e cultura que difere de tudo que eles vivenciam. E tal posicionamento, torna o aluno, um sujeito que ele nunca irá ser. Pois a escola, infelizmente muitas vezes provoca o apagamento de um sujeito que teria todo potencial de crescer intelectualmente e culturalmente em sociedade.

E para validar tal teoria nos revestimos de algumas práticas de leitura simples, cotidianas, mas pautadas no alicerce do sujeito e sua identidade, sujeito e sua integração, sujeito e a sociedade; e por fim o sujeito empoderado. E toda temática abordada, interligada a temas da vida social deles. Além, de promover a interação entre gêneros do dia a dia deles (definido por Bakhtin (1997) de gênero de discurso primário), com os gêneros que circulam dentro do contexto escolar (gênero de discurso secundário).

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.” (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Da mesma forma, Ribeiro (2017) argumenta as relações tendenciosas que incorpora o povo, e enfatiza a natureza de lugar de fala em comparação aos sujeitos que estão à margem, que de alguma forma são impedidos, impossibilitados de exercer-se

⁴ Refere-se a um indivíduo que tem seu poder de fala exercido em sociedade, ou melhor, sujeito este que se reconhece integrante do seu lócus e executa suas atividades e seu conhecimento no seu espaço social, sendo auscultado e atuante, ou seja, pleno em possibilidades.

como sujeitos em seu gozo pleno como cidadão, quer dizer, um sujeito que não se reconhece no processo constitucional em sociedade, o sujeito que é deixado de fora, em que sua voz não se concebe ou identifica como axiomática. E a escola é o lócus-possibilidade de transformação desse aluno em indivíduo-sujeito-cidadão, espaço favorável ao desenvolvimento das competências do educando “[...] como território de reconfiguração de identidade e de reconstrução de relações sociais.” (Jovino, 2006, p. 83).

[...] é possível falar de lugar de fala a partir do feminist standpoint: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (Ribeiro, 2017, p. 66)

E pôr em atividade o posicionamento sociocultural do aluno, a declarar-se como um indivíduo-sujeito-cidadão com direito a voz e lugar, manifesta-se somente se, este sujeito, em seu lócus-coletivo tenha construído seu empoderamento quanto a sua representatividade e de seu povo. E como cita Almeida acerca dos princípios de Spivak (2010) não se auferesse esse objetivo apenas a promover discussões ou fazer referência acerca do subalterno ou marginalizado⁵, pois, “[...] nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico.” (p. 14).

Posto que a lógica a qual se assume, seja que um indivíduo não pode identificar-se como o outro, ou desenvolver posições como outrem sem que este se constitua no processo do outro. Segundo a autora, o teórico Spivak articula que o indivíduo não pode falar ou exercer discursos ou ações como se o outro fosse; em razão do seu contexto ser *sui generis* àquele do marginalizado. A colocar em prática determinado processo, com efeito, só estaríamos a retratar uma reprodução das “[...] estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. [...]” (p. 14).

Por isso, através das práticas de leituras desenvolvidas, o aluno antes encontrado em um universo silenciado para ele, agora, com um espaço de empoderamento para si, reestrutura-se em prol do seu reconhecimento como sujeito autônomo e consciente

⁵ Diferente de Spivak (2010) que faz distinção em relação aos termos marginalizado e subalterno, este trabalho utiliza-as como sinônimos. Nesta pesquisa, o significado carrega referências simbólicas que direciona aos sujeitos que de alguma forma são excluídos como pertencentes de um lugar de fala na sociedade.

através dos textos (dialogismo); em que o texto em diálogo com este, conecta-se resultando não em sua invisibilidade, mas contemplando este num espaço interativo em seu pleno exercício de lugar de fala, visto que, os textos estarão entrelaçados ao aspectos sociohistórico e cultural do educando.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181).

Este trabalho, nada teria valia se não houvesse a proposta de fazer o sujeito, sentir-se capaz. Empoderá-los de seus conhecimentos com a pretensão que alcance situações que exerça suas práticas sociais – de que seja apto a enfrentar os pensamentos do colonizador. Neste caso, como afirma Almeida em relação à concepção de Spivak (2010), “[...] a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela faça, possa ser ouvido (a).” Isto é, “[...] criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido.” (p. 16-17)

A este respeito, como afirma Ribeiro (2017) “[...] trazer a tona essas identidades passa a ser uma questão prioritária.” (p. 42). É substancial a proposta deste trabalho, uma vez que, a propagação dos estereótipos não existe apenas no espaço físico, mas também, se propagam no meio digital. E sem oferecer nenhum tipo de questionamentos estigmas são cada vez mais fortalecidos e espalhados no meio social do educando. Por isso, a pesquisa ancora do mesmo modo, seu espaço de aprendizagem no espaço midiático, por sua tamanha aceitação pela sociedade, inclusive, espaço frequentemente vivenciado pelo educando. Locus que se propaga continuamente a imagem do marginalizado ou subalterno como um não sujeito, indivíduo que merece ser ridicularizado ou menosprezado.

Destarte, as práticas de leituras foram utilizadas para alterar as identidades que perpassam a invisibilidade no contexto escolar; como forma de provocar reflexão quanto aos sujeitos que são empregados na construção do fortalecimento dos preconceitos, e a consolidação dos estigmas cristalizados no meio social. Associações essas encadeadas utilizando a imagem do homoafetivo, do negro, da prostituta, do índio, do usuário de drogas, dos padrões de beleza, da pobreza, etc., como o diferente, o excluído. Além, de torná-los conscientes de suas potencialidades, seja intelectualmente, ou quanto sua cultura, religião, cor ou raça. Consoante a visão de Kleba (2009, p. 733) “O

empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade.”

Por essa razão, de nada adiantaria falar sobre o outro, se não o provocasse a exercer seu lugar de fala, empoderá-los de sua autonomia intelectual-cultural, assim, além de provocar a desconstrução de uma propagação aleatória de estereótipos estigmatizantes, altercamos estes com base nas práticas de leituras em conexão com o contexto social do sujeito, seja ele referente a preceitos culturais, étnico-raciais, identidades afetivo-sexuais, gênero ou crenças. Por ser frequente tal prática de violência simbólica e física em contexto escolar, fortalece tal estudo na construção hierárquica não do dominante, mas daqueles que necessitam ser fortalecidos quanto a sua identidade contra uma sociedade machista, sexista e misógina.

2.1 Bullying

Atualmente as instituições de ensino brasileiras têm enfrentado o grande desafio de inibir a violência escolar, visto que, a escola na maioria dos casos situa-se como palco para este tipo de violência. Após várias situações trágicas de *bullying*, situações estas que levaram a mortes e suicídios, pesquisadores de diversas áreas começaram a realizarem estudos acerca dessa temática, o que despertou a criação de leis que buscam combater este tipo de violência. O *bullying* é uma das modalidades de violência a que os discentes, os docentes e demais membros do universo escolar estão expostos. Esse tipo de violência também se alicerça em um processo de atribuição de verdades e de padrões pré-estabelecidos, o que influencia diretamente a construção de identidades e como os jovens percebem a si e o outro entremeio a práticas, valores e representações de mundo, pessoais e coletivas. De acordo Fante:

[...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-o à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*” (FANTE, 2005, p. 28 e 29)

Diante o esclarecido, compreende-se que o *bullying* é um problema emergente e bastante comum nas escolas, onde na maioria dos casos os agressores são legitimados por fazerem acreditar que foi apenas uma brincadeira, que não tinha a intenção de ridicularizar a vítima. Entretanto, este ato violento vem sempre acompanhado de xingamentos, apelidos maldosos, torturas psicológicas, gozação e até mesmo, violências físicas. Com isso, as vítimas geralmente são indefesas, por serem oprimidas, estão sempre

excluídas dos demais grupos sociais, o que na maioria das vezes, são depressivas, possuem baixo rendimento escolar, assim como baixa autoestima. E então, o que a escola poderá fazer para identificar e combater este tipo de violência na escola?

O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do bullying. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro (Neto, 2005, p.169)

Para isso foi criada lei 13.185/2015 que entrou em vigor no dia 09 fevereiro de 2016, declarando ser crime todo tipo de violência que esteja associada à agressões verbais e não verbais, por meio de intimidações e humilhação. Segundo o artigo 2º dessa legislação:

Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

Com isso, cabe a escola estabelecer métodos de conscientização aos alunos quanto a este tipo de violência, bem como, está sempre atenta a identificar casos de *bullying* dentro do contexto escolar. Conforme, Neto (2005) verifica, só teremos bons resultados “[...] por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores seguro.” (p.170)

Aos professores, resta propiciar em suas aulas discussões sobre este tema, de forma que faça os alunos refletirem sobre tal problemática, abrindo espaço para a valorização do outro e o respeito mútuo, promovendo assim, a inclusão dentro do ambiente escolar, bem como, contribuindo para a formação de cidadãos íntegros e capazes de conviverem em sociedade.

3. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

As tecnologias de comunicação e informação vêm cada vez mais ocupando espaço entre as interações sociais, o que de tal forma, acarreta um novo olhar para o ensino de línguas, uma vez que, nosso objetivo como professores de língua materna é levar os nossos alunos a compreenderem a linguagem em uso em todas as esferas e modalidades históricas e sociais. Assim, faz-se necessário que as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula contemplem as práticas de letramento utilizadas pelos alunos

na vida em sociedade, e os direcionamos a potencializar suas habilidades socioculturais e intelectual.

Com isso, cabe à escola fortalecer um diálogo entre o processo de ensino escolar com as práticas digitais e multiletradas vivenciadas pelos alunos, assim como problematizar com o uso de textos as problemáticas que envolve o bullying. Pretendemos nessa discussão apontar os impactos das novas tecnologias na formação de leitores autônomos e proficientes de modo que proporcione um trabalho sistemático aproveitando o gosto e apreço dos alunos pelos aparelhos de celulares.

Em um país como o Brasil, onde o incentivo à melhoria da educação de seu povo se tornou um instrumento socializador e de desenvolvimento, onde grande parte das políticas sociais é voltada para a inclusão escolar, as escolas passaram a ser o espaço próprio e mais adequado para a construção coletiva e permanente das condições favoráveis para o pleno exercício da cidadania seguro (Neto, 2005, p.170)

É comum em sala de aula a repreensão aos alunos quanto ao uso do celular, portanto, sabe-se que essa nova era digital tem possibilitado uma variedade de mecanismos na interação social, bem como, apresentado múltiplas possibilidades de leitura. Os discentes estão a todo tempo, conectados, rodeados de computadores, celulares, jogos e aplicativos, redes sociais, entre outros meios digitais, enquanto na escola, o trabalho se finda apenas com o livro didático e o professor. De acordo Regina Célia Baptista Belluzzo:

Num mundo globalizado, novas exigências são colocadas e as pessoas precisam estar preparadas para as mudanças que as tecnologias estão inserindo no paradigma da leitura, trazendo consigo uma transformação dos textos, contextos, nos públicos e modos de ler. Nessa dimensão, ler é a condição de estar no mundo, criando-o outra vez. (BELLUZO, 2011, p.44)

Assim sendo, é urgente e necessário que a escola, e principalmente, professores de língua materna acompanhem a essas mudanças e apropriem-se delas para realização de suas práticas pedagógicas. O desafio maior aqui está na construção de uma nova abordagem didática com vista ao mundo tecnológico dos alunos, para Lerner:

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em “objeto de ensino.” (LERNER, 2002, p. 34)

Com isso, é inevitável a inserção das novas tecnologias no processo de aprendizagem da língua, bem como, a leitura, foco da nossa pesquisa, precisa ser uma atividade prazerosa e instigante. E que o livro didático não seja o único recurso pedagógico, mas que o professor se aproprie da realidade, da vivência do aluno como objeto de ensino.

Com o advento da tecnologia, e o surgimento de aplicativos para celulares, a leitura passou a ganhar vários espaços cibernéticos, modificando assim, os hábitos de ler. Para a construção desta intervenção, acolheu-se a utilização do Qr Code, códigos de barras em 2D, bem como aplicativos leitores desses códigos de barras.

FIGURA 01: EXEMPLO DE QR CODE



Fonte: Buscas realizadas pelas autoras⁶

Sobre o Qr Code (Quick Responsive Cod), define-se como código de barras de resposta rápida que contém informações pré estabelecidas que podem ser lidas por aplicativos que faça o reconhecimento do código, ou até mesmo por câmeras fotográficas de celulares. Esses códigos de barras podem ser escaneados com um aplicativo apropriado, o qual os converte imediatamente em textos, localização, sítios eletrônicos, vídeos, imagens etc. Destarte, o uso desses códigos são recursos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento de multiletramentos e para os processos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Atualmente tem se visto muito a presença desses códigos, nas propagandas, revistas, outdoors, panfletos, no aplicativo Whatsapp, dentre outras esferas de comunicação que busca através dos celulares, permitir a leitura em qualquer ambiente social.

Desta forma, o Qr Code, pode sim, ser usado em sala de aula, principalmente como estratégia para as aulas de leitura, de modo que aguce a curiosidade dos alunos, estimulando a leitura e o prazer literário. A proposta desta intervenção busca prioritariamente contemplar o uso das tecnologias a favor das práticas de ensino de leituras em sala de aula, assim como, através dessas leituras estimular o senso crítico dos alunos em prol da construção de identidades e fortalecimento do empoderamento

⁶ <http://s.glbimg.com/po/tt/f/original/2011/03/22/qr-code-exemplo.jpg>

conscientizando-os da valorização das diferenças, respeito mútuo e principalmente, o reconhecimento dos valores pessoais.

4. METODOLOGIA

Este trabalho é de caráter qualitativo, uma vez que buscará através de uma intervenção pedagógica analisar as benfeitorias proporcionadas a partir do trabalho de leitura, ancorado a recursos tecnológicos, abordando temáticas de cunho social, e interpessoal. Assim, no decorrer do referente artigo, será exposto a relevância da pesquisa para os estudos sobre o ensino de português, atribuindo significados às amostras selecionadas para análise de compreensão do tema em discussão.

Quanto a dimensão da pesquisa, está se caracteriza como uma pesquisa-ação que se desenvolverá por meio de uma intervenção pedagógica na própria prática docente das pesquisadoras, no qual as mesmas serão também personagens do estudo, uma vez que o teor da pesquisa-ação é realizar pesquisas em que o pesquisador é também o sujeito pesquisado. Para Gil (1991):

Pesquisa-Ação: quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (GIL, 1991 apud SILVA 2005, p. 21)

Antemão, para realização do presente estudo, fez-se necessário também a busca por fundamentações teóricas de discussões pertinentes ao tema da pesquisa, no qual serviu de apoio para a construção da intervenção no ensino de Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao lócus da pesquisa, foi eleito uma escola pública da rede municipal do município de Açailândia no estado do Maranhão, acolhendo alunos de turmas de 9º ano do ensino fundamental. A escolha de tal nível de ensino, se dá pelo fato de que todos os alunos dessa faixa etária já possuem telefone celular, e por estarem na fase da adolescência, o que na maioria das vezes são alvos de atos de violências verbais em sala de aula.

Para realização da intervenção foram organizadas algumas oficinais de leituras de textos escaneados em Qr Code, com discussões abertas sobre os textos lidos pelos alunos. Assim, pretende-se desmistificar complexos de inferioridades já pré-estabelecidos em sala de aula, contribuindo com o reconhecimento dos seus próprios valores éticos e pessoais

4.1 A oficina: Relatos da experiência

A princípio, a proposta do trabalho foi apresentada ao educando, através do desenvolvimento de uma exposição de incidências acerca do bullying no contexto escolar, como consequências foram apresentadas as ocorrências de violências verbais e físicas até então deflagradas este ano na escola. Em seguida, os alunos, ficaram cientes dos principais temas que incitam a provocações para episódios de bullying, como forma de conscientizá-los sobre a postura comportamental e sociocultural em relação aos temas que provocaram as retaliações entre eles.

A atividade posterior no dia seguinte, numa sala ambientada com várias imagens expostas na parede com frases de empoderamento acerca dos padrões culturais e físicos, raça, gênero, sexo e outros, desencadearam diversos olhares silenciosos, e alguns cochichos, porém, nenhuma outra observação além dessas. Após a apresentação através do recurso midiático “Datashow” da temática “Empoderamento social: a desconstrução do *Bullying*”, e da exposição de vídeos de adolescentes que relatava abusos, ofensas com diversos tipos de violências em decorrência da não-aceitação do outro como igual em direitos e deveres. Os alunos foram solicitados a responderam alguns questionamentos, levantando as placas entregues a eles, que continha “Sim” e “Não”. O resultado segue abaixo:

INVESTIGAÇÃO	SIM	NÃO
1.Você costuma sofrer retaliações, bullying por algum motivo na escola?	65%	35%
2.A escola oferece segurança aos alunos em relação a posicionamentos quanto a gênero, cor, raça, sexualidade, religião, entre outros?	65%	35%
3.A escola oferta espaço para debate, conversas, interações quanto a sua representatividade, seja em relação a preceitos culturais, étnico-raciais, identidades afetivo-sexuais, gênero ou crenças?	100%	0%
4.Você já praticou algum tipo de violência no espaço escolar por práticas de bullying?	75%	25%

Como o esperado, constatamos que assim como havia alunos que sofria algum tipo de violência, também existia os que praticavam o bullying. E a concepção dos alunos quanto ao espaço escolar não é o de proteção e interação. Ao contrário, para eles, o

ambiente é recluso e escuro, sem a oferta de um espaço de confiança e segurança. Em seguida, propomos uma atividade da leitura do conto “Ponto riscado no espelho” de Cuti para ser realizada em casa, e a discussão seria realizada no dia seguinte em sala.

No que tange a leitura, com base nas observações, questionamentos e falas foram detectados que os alunos conseguiram associar o conto a temática discutida nas oficinas. Eles identificaram a violência presente no texto em contraponto associaram ao dia a dia, em que “muitas vezes eles acabam entrando em briga, devido a provocação do colega”. Eles foram questionados acerca do posicionamento do personagem “Júlio”. A maioria respondeu que não, mas justificaram o conto com a realidade deles, associando aos seguintes discursos: “os colegas não os aceitam”; o motivo para a não-aceitação de acordo com algumas falas, seria “padrões físicos”, “gênero” e ‘por pertencerem a grupos culturais diferentes dos colegas”.

Essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros. Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. (Cafiero, 2010, p. 87).

Assim, após toda a discussão provocada pelo conto anterior, os alunos receberam parte do conto “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade. E após, a conclusão da leitura, eles questionaram sobre o Juca, Frederico, “se eles eram ou não namorados”. E associaram ao dia a dia dos personagens, a realidade dos alunos homoafetivo; “que de fato ocorre mesmo preconceito”, “a não-aceitação sobre a escolha deles”. Visto que a importância nas práticas de leituras é, “[...]que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação.” (CAFIERO, 2010, p.86).

E para continuar a leitura, foi utilizado a leitura pausada, em que depois de uma determinada exposição oral, parávamos e perguntávamos sobre a concepção ou entendimento, julgamento ou posicionamento sobre o percurso do conto. Ao finalizar a leitura, os alunos concordaram sobre a exposição indevida em que muitas pessoas sofrem por ser ditas como “diferentes” e como tal realidade, só existem por sermos uma sociedade presa a padrões arcaicos, e por parte também, que essas pessoas, que se encontram “a margem” não estarem cientes de suas potencialidades, e por acreditarem que são inferiores.

Posteriormente, os alunos se posicionaram a algumas reflexões expostas com o uso do “Datashow” sobre empoderamento, preconceito, estereótipos e estigmas, sendo liberados conseqüentemente, com uma proposta de atividade, de uma produção textual-artística (linguagem verbal e não-verbal), semelhante ao que estava exposto nas paredes da sala de aula, contudo, fazendo relação com sua vivência acerca do tema trabalhado nas oficinas.

A atividade solicitada no encontro seguinte, animou toda a turma. Pois, estes teriam que utilizar o aparelho celular na aula, primeiramente, todos deveriam baixar o aplicativo “Qr Code”. Logo após a explicação sobre o manuseio do programa, foram encaminhados para confecção de suas produções que até então ainda eram produções físicas que se transformaria em produções digitais com o uso do aplicativo (foram necessários dois encontros nesta etapa).

Nas produções escritas dos alunos, as frases de empoderamento apresentava construções que desencadeava a realidade deles. Pois, “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados.” Kleiman (2007, p. 10). O que torna possível que o educando desenvolva novos alicerces em seu aprendizado e construa sua identidade com base em si e no outro, e não apenas no ler por ler dissociado de sua realidade. “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (Cosson, 2018, p.40)

Assim, com orientações, os alunos produziram o material para o encontro posterior. Os alunos colocaram as produções espalhadas pela sala, e convidaram outras turmas (as visitas eram de 15 em 15 alunos- pois os participantes das oficinas dispuseram seus celulares ao que adentrava a sala de aula) para visitá-la. E como culminância das oficinas, os alunos confeccionaram em cartolina a produção textual-imagem e a digital “Qr Code”, a ficar exposta lado a lado pela extensão do espaço escolar.

Dessa forma, verificamos que o espaço proporcionado aos alunos favoreceu as práticas de leituras a um processo interativo não apenas dos textos com os alunos, ou dos alunos ao material midiático, mas também, dos alunos entre si, da generosidade, do compartilhar de ideias, do diálogo entre eles, em experiências, em conhecimentos. Um verdadeiro espaço de promoção dos traços ancestrais do sujeito-educando sociocultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando ao objetivo da nossa pesquisa em reesignificar as práticas de leitura e as relações estigmatizadas presentes no ambiente escolar, observamos que o uso de novas tecnologias de comunicação como recursos pedagógicos em ambiente escolar contribuíram para o desenvolvimento das estratégias de leitura.

Visto que, as oficinas que compunham a intervenção pedagógica realizada durante as aulas de Língua Portuguesa abordaram atividades que envolviam práticas de leitura e suas relações com os multiletramentos e os usos das novas tecnologias de comunicação para interações sociais, bem como, promoveu-se durante as atividades de leituras discussões relacionadas às atitudes estigmatizadas e reducionistas que viabilizam situações preconceituosas, como o *bullying*.

Percebe-se assim, que esta intervenção pedagógica foi relevante para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa o que, significativamente, proporcionou o empoderamento, o (re)conhecimento da diversidade, das diferenças, superando-se preconceitos, enfim, combatendo a ação estigmatizadora, transformando as estruturas sociais que a suscitam e a perpetuam.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual.** Revista debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Educação e tecnologias:** reflexão, inovação e práticas / org. de Daniela Melaré Vieira Barros...[et al.].- Lisboa: [s.n.], 2011. – 517p.

BRASIL. **Lei Federal 13.185/15.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm acesso em: 21 jan. 2019.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** – 2. ed. –, 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying:** Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª Edição. Campinas: Verus, 2005.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores:** o ensino de leitura na educação básica. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.



VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** *Saude soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290. < 23 de fevereiro de 2019.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria - Vol. 81, Nº5 (Supl.),* 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? /** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

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

_____. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4ª Ed. Ver. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA et al. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** / trad. Cláudia Schilling – 6.ed.- Porto Alegre: Artmed, 1998

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** / V.; tradução Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2014

TERZI, S. B. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M.. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.