

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

**Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras**



Tese

**Atividades Organizadoras de Ensino:
uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à
luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da
Semiótica Discursiva.**

Marion Rodrigues Dariz

Pelotas, 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras



Tese

**Atividades Organizadoras de Ensino:
uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz
dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica
Discursiva.**

Marion Rodrigues Dariz

Pelotas, 2023

Marion Rodrigues Dariz

**Atividades Organizadoras de Ensino:
uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz
dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica
Discursiva.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D218a Dariz, Marion Rodrigues

Atividades organizadoras de ensino : uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural da atividade e da semiótica discursiva / Marion Rodrigues Dariz ; Vilson José Leffa, orientador. — Pelotas, 2023.
255 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Atividades organizadoras de ensino. 2. Leitura e produção de textos. 3. Teoria histórico-cultural da atividade. 4. Semiótica discursiva. 5. Produção de sentido. I. Leffa, Vilson José, orient. II. Título.

CDD : 469.5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

DESPACHO

Processo nº 23110.009567/2023-02

Interessado: @interessados_virgula_espaco@

Marion Rodrigues Dariz

"Atividades Organizadoras de Ensino: uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica Discursiva".

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 23 de março de 2023

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vilson José Leffa

Orientador/Presidente da banca

Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Rafael Vetromillê-Castro

Membro da Banca

Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Fabiane Villela Marroni

Membra da Banca

Instituto OFÉ

Prof. Dr. Clarice Vaz Peres Alves

Membra da Banca

Faculdade Anhanguera

Prof. Dr. Magda Floriana Damiani

Membra da Banca

Universidade Federal de Pelotas

Dedicatória

À **minha mãe** (in memoriam) que, embora não tenha tido tempo de testemunhar, neste plano terrestre, minhas últimas vitórias acadêmicas e profissionais, sei que, onde quer que esteja, no plano espiritual, está torcendo e vibrando com a concretização desta importante etapa da minha vida.

Esta seria, com certeza, a realização da vida dela. Abriria um sorriso, estufaria o peito e diria, em alto e bom tom, para toda a cidadezinha de onde eu vim: **minha filha é Doutora!**

De toda a forma, mãe, mesmo em outro plano, **podes sorrir** e compartilhar aí com teus muitos amigos a materialização de um sonho;

Podes sorrir ao ver que teus ensinamentos surtiram efeito e, em meio a um turbilhão, me mantive firme acreditando que era possível transpor todo e qualquer obstáculo;

Podes aplaudir por me ensinares (e eu aprender) a não me permitir desistir mesmo diante do improvável;

Podes sorrir mais ainda e ficar muito feliz por veres que teus esforços, para me dares a formação inicial e me incentivares sempre a buscar, a seguir em frente, não foram em vão...

Por fim...

Podes vibrar porque tuas palavras de incentivo foram eco nos muitos momentos de fraqueza, tristeza e desgaste na construção desta tese, pensando sempre (e muito) no que dizias ...

“Acredita que podes concretizar todos os teus sonhos... É difícil?
Claro que é... Mas é possível!”

A ti, mãe, dedico este trabalho!

Agradecimentos

Aos meus amores...

Ao meu amor de todas as vidas, de todos os momentos, felizes ou dolorosos, meu companheiro de jornada, de caminhada, de cumplicidade incondicional nas minhas empreitadas... A ti, mi amore, meu eterno admirador, o meu muito obrigada pelo ombro amigo, pelas palavras firmes nas horas difíceis, pelo apoio irrestrito (emocional e estrutural), por me fazeres ver que sou capaz de superar as dificuldades... Pelas longas madrugadas tecendo, agora, além de conversas Vygotskianas, ricos rasgos semióticos, minha gratidão! Sem palavras ...

Aos meus estimados filhos, Liziane e Rafael, e meu neto, Antônio, nosso gordinho amado, extensões da minha alma, meus amores, meu estímulo, por quem tem sido sempre minha árdua luta por um país melhor, minha enorme gratidão pelo amor absoluto, pela compreensão e pela torcida para que este trabalho se concretizasse. Sem o apoio de vocês, chegar até aqui não seria possível. Vocês souberam sempre, desde pequeninhos, do jeito de vocês, entender a minha ausência e as minhas eternas buscas, fossem elas teóricas ou existenciais. Gratidão e amor infinitos, meus amadinhos!

Ao meu irmão

A ti, maninho, que torceste (e eu sei o quanto) e acreditaste na minha capacidade profissional, lá no chão da escola no início da nossa trajetória, que nos protegeste e brigaste em defesa de nossas ideias... A ti que me perguntavas: "e aí, maninha, e o doutorado como está?" Preocupado, porque sentias que não estava sendo fácil (e não foi mesmo). Agora, meu irmão, podes soltar esse grito preso na garganta e fazer coro daqui com nossa velha, de onde ela estiver, e dizer: minha irmã é Doutora, sim! Nós sabemos o quanto a vida nos foi difícil, e uma conquista como esta é razão de muita comemoração. Embora não seja a comemoração que combinamos, comemoremos da forma possível, porque esta vitória é nossa!

Ao orientador...

Aos professores...

À banca...

Ao professor Leffa, por ter sido o único professor a me acolher como orientador no momento da migração do curso, momento em que fiquei perdida, sem qualquer perspectiva, depois da perda da minha orientadora e da dura recusa de alguns professores do programa para me orientar. Foi um momento complicado, mas conviver com uma pessoa sábia que acredita (penso eu) em nosso potencial e respeita nosso tempo e nossos limites é de um valor inestimável. Gratidão, professor, pela acolhida, pelo estímulo constante e pelas conversas gostosas e agregadoras ao fazermos a leitura conjunta da tese. Em meio a um período difícil, foram manhãs e tardes de trocas e de boas histórias. Por meio de suas histórias de vida, fiquei conhecendo um pouco o senhor e me surpreendi com alguns fatos em comum na nossa trajetória.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos os membros da banca por terem aceitado participar como avaliadores deste trabalho. Foi uma banca escolhida com muita responsabilidade e com muito carinho, são profissionais muito competentes e a quem muito considero e admiro. Todos, de alguma forma, já tiveram uma participação na minha trajetória acadêmica e profissional. Isso me deixa numa responsabilidade muito grande de não os decepcionar.

Começo agradecendo à Magda, minha querida professora, orientadora de mestrado, amiga, exemplo de ser humano e de profissional. Gratidão por me teres inserido nesse instigante mundo da pesquisa, por me teres ensinado os caminhos apaixonantes da teoria vygotskiana e da metodologia e pela sabedoria compartilhada sempre. Serei eternamente grata por acreditares em mim, por sempre apreciares e respeitares a minha trajetória docente. Tuas atitudes sempre me fizeram buscar/estudar mais e mais para qualificar minha prática. Saiba que teu apoio, incentivo e ensinamentos foram muito importantes para a professora-pesquisadora que me fui constituindo. Grata, também, por todas as ricas intervenções no texto da banca de qualificação. Tentamos contemplar todas as sugestões e retificações apontadas para qualificar esta versão do trabalho.

À **Fabi**, minha estimada professora e orientadora nos primeiros passos do doutorado, que me apresentou os percursos da Semiótica Discursiva e me fez ver, desde o início, o valor incalculável dessa teoria na formação de um professor. Grata por me inserires nesse mundo lindo que me ensinou a olhar a educação com um olhar sensível, próprio do semioticista. Igualmente obrigada pelos apontamentos e sugestões de acréscimos na banca de qualificação. Espero ter tido a competência para atender às solicitações semióticas.

À **Clarice**, profissional exemplar, uma amiga querida, a quem conheci em eventos, nos reencontramos no grupo de pesquisa durante meu mestrado, estudamos, pesquisamos, aprendemos (e continuamos) juntas a teoria vygotskiana e não mais nos separamos. Minha companheira de jornadas, parceira de publicações vygotskianas, pessoa especial, a quem agradeço, de todo o coração, o aceite em compartilhar este momento comigo.

Ao **Rafael**, professor a quem também conheci nos eventos da vida e cuja relação acadêmica se estreitou um pouco nas Jetaís. Por conhecer um pouco daquilo que pesquiso, julguei ser o professor do PPGl a quem poderia recorrer para fazer parte da minha banca. Agradeço por atenderes prontamente ao convite para participar dessa empreitada.

Gratidão a vocês, **professores**, pelo aceno positivo ao serem convidados a participar desta banca e pelas valiosas colaborações que ainda sei que virão.

Às Instituições de Ensino...

À **Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção**, espaço onde aprendi muito como profissional e onde realizei minhas pesquisas (mestrado e doutorado), um agradecimento sempre muito especial pela confiança da gestão em meu trabalho docente e pela liberdade que me foi dada para desenvolvê-lo mesmo antes de se tornar foco de pesquisa acadêmica. Ali, mais do que um simples lugar, um espaço de grande interação e interlocução com meus aprendizes, tentando contribuir para a formação de cidadãos, sujeitos críticos, donos de suas histórias.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) pelo apoio e por me conceder o afastamento e o auxílio financeiro (quando necessário) para estudar e para participar de eventos para publicizar minha pesquisa.

Aos sujeitos...

Aos meus alunos, sujeitos (ou não) desta pesquisa, integrantes de um projeto de sala de aula, pensado sempre com muito cuidado e carinho, visando à aprendizagem de vocês, um agradecimento sempre muito especial a todos sem exceção, pois foram, são, e continuarão sendo, ao fim e ao cabo, a razão de todos os meus estudos e minhas formações. É por vocês e para vocês que busco me qualificar!

Aos amigos, colegas, que conquistei no trabalho e na vida acadêmica e demais familiares ...

A vocês que se preocuparam comigo, torceram pelo meu sucesso e vibraram com minhas conquistas, meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas da escola, obrigada a todos, sem exceção, pela confiança e pelo suporte estrutural nos momentos em que precisei me ausentar para divulgar minha pesquisa e o nome da Escola. Esse companheirismo e essa parceria foram também determinantes para que eu chegasse até aqui.

Aos colegas, amigos, que encontrei, fiz na Academia, fosse no doutorado ou aqueles do grupo vygotskiano do mestrado, especialmente a Célia Miranda, com quem compartilhei angústias e empreitadas acadêmicas, o meu afeto e a minha gratidão pelo carinho nas palavras e nos atos e por continuarem na torcida pelo meu sucesso.

Especial se faz também agradecer ao colega Rodrigo Feijó, a quem conheci no doutorado, por ter se disponibilizado a estudar comigo e me ter ensinado, compartilhado os primeiros conceitos da Semiótica Discursiva.

Àquelas colegas especiais da Academia, Michele, Raquel e Tanier, professoras da rede pública como eu, que compravam minhas “roubadas” e se aventuravam em eventos, para divulgarmos nossas pesquisas, fica o meu muito obrigada pelas maratonas acadêmicas e pelas valiosas discussões teóricas.

Publicizar nossas pesquisas é preciso!

A Deus

Por fim e não menos importante (aliás, muito importante), agradeço a Deus pelo caminho percorrido e pela força diária ao longo de todos esses anos. A construção desta tese foi uma longa e desgastante travessia. Esmoreci inúmeras vezes... (E como!!!) Senti-me impotente, incapaz, por vezes. Parecia-me que nunca chegaria ao fim, vários foram os entraves de ordem pessoal, profissional e acadêmica que me atropelaram. Todavia, apesar do desânimo, minha teimosia não me permitiu desistir!

A escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que a aprendizagem da compreensão e da produção de textos vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar. Não pode, por outro lado, o professor dizer que ler e escrever são tarefas que exigem sensibilidade, que alguns alunos têm e outros não. A sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Uma pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido é uma pedagogia do gosto, pois, como dizia Valéry, a compreensão precede o êxtase estético.
(FIORIN, 2004, p. 108).

[...] aqueles que constroem os muros acabarão presos pelos muros que construíram. Mas aqueles que constroem pontes vão muito avante.

Papa Francisco, 2019.



Armandinho - Construa PONTES. Não construa MUROS



Derrubando muros e construindo pontes.

Resumo

DARIZ, Marion Rodrigues. **Atividades Organizadoras de Ensino**: uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica Discursiva. 2023. Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Inúmeras são as discussões no contexto escolar sobre o fato de que o aluno da educação básica não lê, de que não aprecia a leitura, principalmente, dos clássicos literários, por ser difícil, complexa. Sabe-se, também, que cabe à escola ensinar os caminhos que o aluno deve percorrer para compreender os sentidos abarcados nesse tipo de texto. Todavia, a escola tem subestimado a capacidade leitora do estudante, principalmente quando o foco é a leitura por fruição. O potencial do texto literário fica relegado ao uso restrito de atividades meramente estruturais destinadas ao estudo de conteúdos gramaticais ou para o simples preenchimento de fichas de leitura. (COSSON, 2006; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2011). Pensando nos desafios apresentados nesse contexto problemático que persiste, esta pesquisa se justifica. Ela teve como objetivo planejar, implementar e avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), construída por meio de Atividades Organizadoras de Ensino - AOE (MOURA, 2001; 2010) aplicada a alunos dos 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas. O estudo está embasado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (VYGOTSKY, 1995, 1997, 2009; LEONTIEV, 1978, 1983) e na perspectiva teórico-metodológica da Semiótica Discursiva (GREIMAS e COURTÉS, 2016). A intervenção consistiu em uma proposta de ensino e de aprendizagem da leitura e produção de diferentes gêneros textuais a partir da leitura de uma narrativa literária curta (contos/causos). Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: 1) relatos individuais dos estudantes, apontando suas percepções, angústias frente à proposta; 2) relatório, construído coletivamente, entregue ao final de cada uma das unidades de trabalho, para verificar as dificuldades no desenvolvimento das AOE; e 3) observação sistemática da professora-pesquisadora registrada em diário de campo, para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Todos os dados foram submetidos a um processo de análise textual discursiva, tal como o proposto por Moraes (2003). Desse *corpus* emergiram categorias como as que seguem: a) reação geral dos estudantes à intervenção; b) importância do trabalho colaborativo; c) aprendizagem da leitura e da produção textual; e d) construção de sentido que emergiu na produção de novos textos a partir da leitura do texto literário. Sendo a Semiótica Discursiva um constructo de análise de textos, que “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2011, p.7), ela contribuiu para a análise da produção de sentido, ou seja, os procedimentos utilizados pelos alunos na construção de sentido dos textos. Tal análise foi realizada em produções referentes a quatro gêneros textuais sincréticos (curtas-metragens, cartazes de divulgação dos curtas, memes e histórias em quadrinho), com a seleção de seis produções dos alunos, resultantes das AOE (dois curtas, um cartaz, dois memes e uma história em quadrinhos). Os achados da pesquisa sugerem que houve avanços no processo de aprendizagem tendo como base a proposta intervencionista a qual contribuiu para que os alunos se apropriassem, naquele momento, da prática de leitura e produção de textos, não só do texto literário como de outros gêneros

textuais. Além dos dados, verificou-se a contribuição de ambas as teorias (Teoria Histórico-Cultural da Atividade e Semiótica Discursiva) para o desenvolvimento da prática pedagógica e da pesquisa direcionando o trabalho do professor-pesquisador.

Palavras-chave: Atividade Organizadora de Ensino. Gêneros textuais. Leitura e Produção de Textos. Semiótica Discursiva. Produção de Sentido. Sincretismo de Linguagens. Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Abstract

DARIZ, Marion Rodrigues. Organizing Teaching Activities: an interventionist proposal for reading and writing based on the Cultural Historical Theory of Activity and Discursive Semiotics. 2023. Supervisor: Prof. Dr. Vilson José Leffa. Doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Letras. Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

There are countless discussions in the school context about the fact that the student of basic education does not read, that he does not enjoy reading, especially the literary classics, because it is difficult, complex. It is also known that it is up to the school to teach paths that the student must follow to understand the meanings covered in this text type. However, the school has underestimated the student's reading ability, especially when the focus is on reading for pleasure. The potential of the literary text remains relegated to the restricted use of merely structural activities intended for the study of grammatical contents or for simply filling out reading sheets. (COSSON, 2006; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2011). The persistent challenges presented in this problematic context justify this research. It aimed to plan, implement and evaluate the effects of a pedagogical intervention (DAMIANI et al., 2013), built with Teaching Organizing Activities - AOE (MOURA, 2001; 2010) applied to students in the 8th and 9th years of Elementary Education at a public school in the city of Pelotas. The study is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory of Activity (VYGOTSKY, 1995, 1997, 2009; LEONTIEV, 1978, 1983) and in the theoretical-methodological perspective of Discursive Semiotics (GREIMAS and COURTÉS, 2016). The intervention consisted of a teaching and learning proposal for reading and writing of different genres based on reading a short literary narrative (short stories/"causos"). Data were collected through the following instruments: 1) individual reports from the students, pointing out their perceptions and anxieties regarding the proposal; 2) report, built collectively, delivered at the end of each unit, to verify difficulties in the development of AOE; and 3) systematic observation by the teacher-researcher recorded in a field diary, to monitor the students' learning process. All data were subjected to a process of discursive textual analysis, such as that proposed by Moraes (2003). From this corpus, categories such as the following emerged: a) students' general reaction to the intervention; b) importance of collaborative work; c) learning to read and write texts; and d) construction of meaning that emerged in the production of new texts from the reading of the literary text. Since Discursive Semiotics is a text analysis construct that "seeks to describe and explain what the text says and what it does to say what it says" (BARROS, 2011, p.7), it contributed to the analysis of meaning production, that is, the procedures used by students in construction the meaning with texts. This analysis was carried out in productions referring to four syncretic textual genres (short films, posters for the promotion of the short films, memes and comics), with the selection of six student productions, resulting from the Teaching Organizing Activities (two short films, one poster, two memes and a comic strip). The findings of the study suggest that there were advances in the learning process based on the interventionist proposal, which contributed for the students to appropriate, at that moment, of the practice of reading and producing texts, not only literary texts but with other textual genres as well. Considering the collected data, the contribution of both theories (Cultural Historical Theory of Activity and Discursive Semiotics) for the development of pedagogical practice and for the research, directing the work of the teacher-researcher.

Keywords: Teaching Organizing Activity. Textual genres. Reading and text production. Discursive Semiotics. Meaning Production. Language syncretism. Cultural Historical Theory of Activity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do Tempo da trajetória de vida acadêmica e profissional da professora-pesquisadora.....	25
Figura 2: Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção	46
Figura 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção.....	46
Figura 4: O modelo básico de mediação proposto por Vygotsky.	70
Figura 5: Esquema da Estrutura hierárquica da atividade, de acordo com a proposta teórica de Leontiev.	74
Figura 6: Esquema relativo à estrutura de um sistema de atividade humana. Segunda geração da Teoria da Atividade (Engeström,1987 - 2002).....	75
Figura 7: Síntese das obras literárias do projeto com justificativa da escolha.....	135
Figura 8: Telas do <i>Facebook</i> e <i>Hangout</i> durante a comunicação com a professora	137
Figura 9: Telas do <i>drive</i> da professora onde os materiais foram compartilhados e armazenados.....	138
Figura 10: Telas do <i>drive</i> da professora onde os materiais foram compartilhados e armazenados.....	138
Figura 11: Apresentação do seminário sobre pré-modernismo, Monteiro Lobato e obra <i>Urupês</i>	140
Figura 12: Apresentação em Power Point do conto <i>Trezentas Onças</i> feita para a atividade seminário	141
Figura 13: Biografia em Quadrinhos de João Simões Lopes 1 – 2018 Fonte: arquivos da professora-pesquisadora.....	145
Figura 14: Biografia em Quadrinhos de João Simões Lopes 2 - 2018	146
Figura 15: História em Quadrinhos 1 – baseada no caso “A Enfiada dos Macacos” da obra “Casos do Romualdo” de João Simões Lopes Neto. (Construída no Pixton) – Pelotas, 2018	152
Figura 16: História em Quadrinhos 2 com base no conto “Melancia Coco Verde” da obra “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto. (Construída no Toondoo) – Pelotas, 2015	153
Figura 17: História em Quadrinhos 3 com base no conto “Menininho do Presépio” da obra “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto. (Construída no <i>Storyboard That</i>) – Pelotas, 2019	154
Figura 18: Livreto aberto com a poesia de cordel produzida por grupo de alunos – Pelotas, 2011	156
Figura 19: Capa da Poesia de Cordel com xilogravura produzida pelos alunos com base no caso “A Enfiada dos Macacos da obra <i>Casos do Romualdo</i> – Pelotas, 2018	156
Figura 20: Poesia de Cordel produzida pelos alunos com base no conto “Contrabandista” da obra <i>Contos Gauchescos</i> de Simões Lopes Neto – Pelotas, 2019	157
Figura 21: Poesia de Cordel produzida pelos alunos com base no conto “Trezentas Onças” da obra <i>Contos Gauchescos</i> de Simões Lopes Neto - Pelotas, 2011	159
Figura 22: Cartazes produzidos pelos alunos para Mostra de Cinema com base nos contos da obra <i>Contos Gauchescos</i> de Simões Lopes Neto – Pelotas 2018 e 2019.	161
Figura 23: Telas do curta “Os Cabelos da China” concretizado por um dos grupos. Pelotas, 2019.	163
Figura 24: Telas do curta <i>O Negro Bonifácio</i> – Pelotas, 2018.....	163

Figura 25: Revista Digital - Vida e Obra de Machado de Assis. Pelotas, 2016	166
Figura 26: Revista Digital - Vida e Obra de Machado de Assis. Pelotas, 2016	166
Figura 27: Telas do book trailer do conto “Penar de Velhos” da obra Contos Gauchescos de João Simões Lopes Neto – Pelotas, 2019.....	170
Figura 28: <i>Telas do book trailer do caso Uma Balda do Gemada</i> produzido pelos alunos com base na obra Casos do Romualdo de João Simões Lopes Neto – Pelotas, 2018	171
Figura 29: simulação sala/tela de Cinema.....	199
Figura 30: Imagens do banho de Blau nos curtas produzidos pelos alunos a partir do conto Trezentas Onças, de João Simões Lopes Neto. Pelotas, 2011 e 2015, respectivamente	203
Figura 31: Imagens do banho de Blau nos curtas produzidos pelos alunos a partir do conto Trezentas Onças, de João Simões Lopes Neto. Pelotas, 2011 e 2015, respectivamente.	204
Figura 32: Imagens do banho de Blau nos curtas produzidos pelos alunos a partir do conto Trezentas Onças, de João Simões Lopes Neto. Pelotas, 2011 e 2015, respectivamente.	204
Figura 33: tela de notebook com a publicação de memes Fonte: elaboração da autora	208
Figura 34: Meme 1 produzido a partir da leitura do conto “No Manantial”	209
Figura 35: Meme 2 produzido a partir da leitura do conto “Os Cabelos da China” ..	212
Figura 36: Painel com a publicação de cartazes Fonte: elaboração da autora	215
Figura 37: Cartaz de divulgação de curta.....	217
Figura 38: montagem de revistas com trabalhos dos alunos Fonte: elaboração da autora	221
Figura 39: No Manantial em Quadrinhos.....	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Síntese	90
---------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AOE - Atividades Organizadoras (Orientadoras) de Ensino

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFET - Centro Federal de Educação e Tecnologia

CPS - Centro de Pesquisas Sociossemióticas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame nacional do Ensino Médio

FAT - Faculdade de Administração e Turismo

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

POEM - Plano Operativo da Educação Municipal

IPHAN - Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD - Semiótica Discursiva

TAE - Técnico em Assuntos Educacionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1 Introdução	24
1.1 Considerações Iniciais.....	24
1.2 Reflexões acerca da formação de uma professora-pesquisadora	25
1.3 Narrativas de uma docente: saberes experienciais de uma professora de Escola Pública.....	27
1.4 Aprendendo a ser professora... Persistência e vontade	29
1.5 A formação acadêmica: a concretização do sonho de ser professora.	32
1.6 Início do mestrado: estudo e identificação com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade.....	39
1.7 Chegando ao doutorado... Antiga e nova teoria de estudo para continuar explicando os processos de ensino e de aprendizagem e a produção de sentido na proposta de trabalho.....	40
1.8 O espaço escolar de trabalho (e pesquisa) e sua visibilidade no processo	43
1.8.1 O projeto arquitetônico	44
1.8.2 A Escola em questão: espaço de interlocução e interação	46
1.9 Apresentando um projeto de tese: possíveis contribuições e impactos.	50
1.10 Definindo o estudo.....	56
1.11 Objetivos da Pesquisa.....	62
1.11.1 Objetivo Geral.....	62
1.11.2 Objetivos Específicos	62
2 Referencial Teórico	65
2.1 A Atividade Organizadora de Ensino como forma de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem: alguns pressupostos que a embasam.....	65
2.2 Semiótica Discursiva: pressuposto teórico-metodológico de pesquisa	79
2.2.1 Nível das estruturas fundamentais:	81
2.2.2 Nível das estruturas narrativas:.....	82
2.2.3 Nível das estruturas discursivas:.....	84
2.3 Os gêneros textuais como base das Atividades Organizadoras de Ensino.....	86
2.3.1 Os gêneros textuais que compuseram a Atividade Organizadora de Ensino...88	
2.3.2 Síntese dos gêneros e/ou suportes que compuseram as AOE e ações a eles relacionadas	90
2.3.3 O ponto de partida: contando um conto... aumentando um ponto.....	92
3 Procedimentos Metodológicos	109
3.1 Caracterizando o método de pesquisa: intervenção pedagógica ancorada na proposta de Atividades Organizadoras de Ensino.....	110
3.1.1 Contexto e participantes da pesquisa:.....	111
3.1.1.1 Dados da Escola	112
3.1.1.2 Sujeitos da pesquisa:	113
3.2 Descrição da intervenção:	115
3.2.1 Pelo desejo de formar leitores: relato histórico de um projeto de leitura pensado “com” e “para” os alunos.....	116
3.2.1.1 Síntese da escolha das obras literárias trabalhadas no projeto	134
3.2.2 As etapas do projeto – Como desenvolvíamos o trabalho com os aprendizes	136
3.2.2.1 Trabalhando o gênero oral por meio do Seminário.	139
3.2.2.2 O gênero biografia: apresentando João Simões Lopes Neto sob o olhar do educando.....	142
3.2.2.3 Resenha e resumo: dois lados para um único texto.....	147

3.2.2.4 Construindo um conto em HQ	150
3.2.2.5 Literatura em cordel: construção possível de incentivo à leitura.	155
3.2.2.6 Cartaz e curta-metragem: produção simultânea de dois gêneros distintos.	160
3.2.2.7 Revista digital e book trailer: suportes e/ou gêneros especiais.	165
3.2.3 Processo Avaliativo da professora quanto às Atividades	174
3.3 Método de Avaliação da intervenção.....	177
3.3.1 Procedimentos de coleta dos dados.....	178
3.3.1.1 Instrumentos de coleta de dados.....	178
3.3.1.1.1 Observação:.....	179
3.3.1.1.2 Documentos:.....	180
3.3.2 Procedimentos de análise de dados provenientes da intervenção (resultados)	181
4 Achados da Pesquisa.....	184
4.1 Reação geral dos alunos à intervenção	184
4.2 Trabalho colaborativo	189
4.3 As aprendizagens da leitura e da produção textual.....	193
4.4 Construções de sentido nas produções dos alunos	197
4.4.1 Tradução intersemiótica: do verbal ao sincrético – uma possibilidade de aprendizagem.....	199
4.4.1.1 Análise semiótica das cenas dos curtas-metragens produzidos a partir do texto em prosa “Trezentas Onças”	201
4.4.2 O gênero textual emergente meme: das mídias sociais para a sala de aula.	208
4.4.3 Curtas em Cartaz: funções do gênero.....	215
4.4.4 Aprendendo a arte das adaptações quadrinísticas: diversão e produção de sentido.....	221
4.5 Avaliação Geral da Intervenção	224
5 Algumas considerações	227
Referências	236
Apêndices.....	251
Anexos	253

Antes de começar a delinear minha pesquisa propriamente dita, julgo importante tecer algumas considerações iniciais, necessárias para o esclarecimento de como nasceu esta proposta de pesquisa de uma professora que investiga a própria prática. Para isso, precisarei retroceder no tempo e fazer uma retomada de parte da minha caminhada até aqui, minha caminhada como professora de Língua Portuguesa/de Linguagens e como professora-pesquisadora.

1.1 Considerações Iniciais

Começo, então, com uma indagação: o que é ser um profissional dessa área? Para dar início à minha reflexão, aproprio-me das palavras do nosso grande mestre, professor Fiorin¹, que, a esse respeito, nos diz “[...] que um professor de português [linguagens]... é o professor da liberdade das almas e, portanto, não é uma coisa trivial ser professor da liberdade das almas” (2018, p.14).

Ele vai adiante e afirma que, portanto, “é necessário ter orgulho [do Curso de Letras], é preciso que estudemos, nos preparemos, de fato, para sermos bons professores da liberdade das almas”. (FIORIN, 2018, p.14).

Concordo plenamente com as palavras do autor, o constituir-me professora não foi fácil, não foi trivial, como já mencionei no capítulo inicial de minha dissertação e cujos trechos peço licença para ratificar em alguns momentos. Foi um longo processo de aprendizagem (talvez por isso eu seja tão focada nesse processo), num misto de sentimentos contraditórios que me acompanham ainda hoje.

¹Palavras proferidas em entrevista realizada com o Professor José Luiz Fiorin, em dezembro de 2016, por ocasião de sua palestra no VII SELLF – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, promovido pelo Curso de Letras da UNESPAR/Campus de Paranaguá. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1541/1093>, publicada em 2018, na Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2018, e reafirmadas por ele durante palestra da Semana de Letras da FURG em 2019.

Para dar início à minha fala sobre essa constituição, traço uma linha do tempo (Figura 1) na qual apresento os passos da minha formação acadêmica. Formação essa que galgarei lance a lance de modo a qualificar minha prática docente.



Figura 1: Linha do Tempo da trajetória de vida acadêmica e profissional da professora-pesquisadora
Fonte: elaboração da autora

1.2 Reflexões acerca da formação de uma professora-pesquisadora

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, o passado. (BOSI, 1994, p. 55)

A escrita deste capítulo de abertura da tese está marcada, inicialmente, por uma mistura de incertezas que, posteriormente, se transformam em uma promessa de mudança assinalada, de certa forma, não para reviver, relembrar, como anunciado por Bosi na epígrafe acima, mas pelo movimento gradual de querer refazer, dever-poder reconstruir meu passado com as lentes do presente e do futuro.

Nessa reconstrução, esta narrativa se configura como uma possibilidade de compor essas trajetórias com outras vivências, um difícil caminho. Como penetrar em minhas histórias? Como me compreender? Como falar em/de mim? De/em meus dilemas, limites, minhas contradições?... Esse é um enorme desafio que tenho

superado ao longo dos anos... É este o momento em que me vejo como um narrador se vê diante de sua própria história, de suas próprias experiências... Algumas boas, outras nem tanto, mas que me oportunizaram grandes e significativas aprendizagens.

Falar dessas/nessas experiências é difícil, todavia instigante, pois consiste num exercício que mobiliza muitos sentimentos e inúmeras emoções que exigem a entrega a lembranças e experiências passadas. Exercício totalmente difícil para alguém que tem em sua natureza a objetividade como marca.

Nesse sentido, procuro, por meio desta narrativa e nas relações construídas com os outros, revelar fragilidades e conquistas ao longo das minhas trajetórias, desvelando, assim, minha constituição enquanto educadora, sujeito de uma história. Procuro, então, compreender: de que forma me estou constituindo educadora? Sim, como estou... Não como me constituí, não é passado, visto acreditar que estamos sempre num processo de construção. No esforço de responder a essa pergunta, outras vão surgindo: Que tipo de educadora eu sou? Com quais interesses estou comprometida? Tento, pois, por meio desta escrita, do revisitar de memórias, me conhecer, refletir sobre as experiências vividas dando a estas novos sentidos e diferentes significados.

Penso que, ao narrar minha história, tenho a oportunidade de refletir, repensar, reelaborar formas de ser e agir no mundo, tenho a oportunidade de fazer, como destaca Abrahão (2010), uma espécie de “(auto) biografia”. No artigo “*Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*”, Frison e Veiga Simão (2011) destacam a importância dessa abordagem, sendo tomada como uma metodologia de análise em portfólios de professores em formação e apontam “o possível elo entre narrativas (auto)biográficas e aprendizagem autorregulada, no processo de formação de professores (p. 199). Com essa metodologia é possível “desvelar saberes necessários ao exercício da função de formador” (NÓVOA; FINGER, 2010, p.26). Ao refletir sobre minha formação docente, é assim que faço minhas travessias até chegar o momento atual de perdas, de dores, de instabilidades...Que (penso) está chegando ao final!

Parafraseando Tardif (2002), continuo minha escrita e me aproprio de suas palavras para construir o título com que abro a escrita da próxima seção. Parece-me pertinente, uma vez que, como o próprio autor diz,

os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de

pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (2002, p. 72).

Foi assim que me constituí profissionalmente... As heranças da minha história escolar estiveram (estão) muito presentes na minha trajetória. Começamos então...

1.3 Narrativas de uma docente: saberes experienciais de uma professora de Escola Pública.

Construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético, é um número de equilibrista. E apesar das resolutas homilias de que as pessoas nunca mudam, elas mudam sim. Elas reequilibram a sua autonomia e os seus compromissos, de forma a honrar aquilo que foram um dia (BRUNER, 2014, p. 95)

“Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã” (BRUNER, 2014, p.103)

Início, então, esse processo incessante de que fala Bruner, tecendo algumas considerações iniciais sobre o “constituir-me professora”, trazendo à tona alguns sentimentos contraditórios que me acompanharam no início da minha trajetória, alguns deles ainda bem presentes. Começo aqui a “construir, reconstruir, reinventar [histórias]” (BRUNER, 2014). Acredito que, como tantos outros professores da minha época, comecei a carreira docente por necessidade (minha e das escolas). Não foi inicialmente uma escolha... A falta de formação à época, a oportunidade de contrato e o fator desemprego, naquele momento, foram decisivos no sentido de dar início à minha “caminhada docente”.

Na infância, adolescência, nunca me imaginei professora nem almejava sê-lo. Um determinado dia, uma professora, naqueles exercícios de nos conhecer, perguntou o que eu queria ser, e eu, rapidamente, lhe respondi que queria ser médica, mas, ao mesmo tempo, me passou pela cabeça que não haveria condições financeiras de minha família, jamais poderia custear meus estudos. Naquela época, a situação vivida em cidade pequena era muito difícil e precisaria sair de lá para estudar.

Também não sei por que lhe dei essa resposta. Na realidade, eu não tinha muito clara, na minha cabeça, a ideia do que ser, apesar de me lembrar das minhas brincadeiras diárias na infância e de como me fascinava “brincar de ser professora”. Isso mesmo... Ser professora! Não queria ser aluna em hipótese alguma. A postura das professoras me fascinava, mas, ao mesmo tempo, a imagem delas era aquela de alguém que precisava saber muito, *saber-fazer*, *querer-ser* e *querer-fazer* muito, ter conhecimento além de qualquer outro profissional. Alguém que, a meu ver, na época, “detinha o monopólio/controla o conhecimento” (e não se falava em professores mestres ou doutores na educação básica). Analisando, hoje, com olhar inicial de semiótico, percebo que professor era uma profissão com certa visibilidade.

Repensando, revivendo esse período, esse meu rememorar, professor, a meu ver, era quase um ser inatingível. Foi dessa forma que me educaram, essa era a cultura da época. Professora (falo no feminino pela maioria esmagadora) era um ser máximo, assim como médico. Jamais alguém ousaria contestá-la. Difícil dizer (talvez antipático), mas creio que era assim que ela fazia questão de se apresentar, também.

Essa foi a visão que tive por longos anos, visão essa que só se foi modificando com o passar do tempo, já no Ensino Médio, com alguns poucos professores (aqui já falo no masculino plural, porque tinha professor, gênero masculino, que atuava na área das exatas: Física, Química, Matemática) que se aproximavam dos estudantes, que se interessavam em saber de nossas dificuldades, enfim...

Até, então, uma professora havia me marcado profundamente... Uma professora no meu 3º ano primário (creio eu, por volta de 1968), ela era um ser que se mantinha em chão firme bem longe de um pedestal, que me esperava em frente de sua casa, perto da escola, para chegar comigo à escola, uma professora que cuidava de mim, porque sabia das dificuldades pelas quais minha família passava...Ela era gente como eu. Como ela, foram poucos os profissionais com os quais tive esse prazer de ter esse convívio mais restrito, pois grande parte fazia questão de se manter distante...Trago isso à baila, porque acredito que minha visão de aluna me ajudou a construir minha trajetória: os saberes experienciais de uma professora que se orgulha hoje da escolha que fez.

1.4 Aprendendo a ser professora... Persistência e vontade

O ano era 1984... Era o começo... Meu início na atividade docente. Nada fácil, foi penosa, sem qualquer orientação didática. Precisava de um emprego para me manter... Já tinha filha pequeninha e precisava ajudar no custeio de casa. Não tinha cursado licenciatura. Depois de tentar, por dois anos seguidos, ingressar no curso de veterinária, acreditei que gostaria de ser jornalista. Cursei, por dois anos e meio, via crédito educativo, o curso de Comunicação Social e, por motivos particulares, veio a desistência.

Assim, tudo começou... Minha prática foi-se construindo com base naquilo em que eu acreditava, tinha a vivência como aluna e, como tal, resgatei alguns exemplos de meus professores – fossem esses exemplos bons para que eu os imitasse ou ruins (julgava eu) para que eu não os seguisse. Para me tornar a profissional que hoje sou, além dos estudos a que me dediquei ao longo dos anos, construí-me usando inúmeros exemplos com base na “aprendizagem herdada da história escolar” (TARDIF, 2011, p. 72).

Durante alguns anos, sem formação específica, lecionei como professora contratada. Esse era fato comum à época. Professores em sala de aula, contratados sem formação específica, porque a demanda não dava conta de contratar gente graduada. Havia um aumento do número de turmas nas escolas, mas o número de professores permanecia o mesmo.

Mesmo com incertezas, algumas situações escolares me inquietavam: alunos reprovados e reprovados, repetentes, desmotivados, indisciplinados, sem perspectivas... professores também, de certa forma, mediante meu olhar de leiga, mostravam-se despreocupados diante dessa triste realidade, aparentemente desmotivados para encarar esse problema... Estou falando da década de 80. Uma realidade cruel que se mostrava e que, julgava eu, necessitava uma “virada de mesa”.

Não fiquei somente nos questionamentos e nas inquietações, decidi agir. Apesar da falta de formação, eu tinha meus alunos, uma sala de aula, uma escola, uma escolha – sim, ali, eu escolhi o que eu queria ser – e tinha algo que me é inerente: vontade, no sentido vygotskiano (1931/1995) da palavra, vista aqui como uma função psicológica superior, resultante das diferentes experiências por mim vividas.

Para Vygotsky², os atos volitivos dependem de motivos e influências externas. Vygotsky (1925 - 2013) relaciona a vontade com a consciência humana, ou seja, o ato volitivo somente será reconhecido como tal a partir do estado consciente de uma escolha (e eu tinha).

A realidade daqueles alunos era cruel! Muitos não tinham o devido acompanhamento da família. Se eles não estudassem, muito em breve seriam inseridos em um mercado de trabalho informal para pessoas com baixa qualificação educacional. Decidi que, ali, dentro da minha aula, eu tinha o dever de transformar a situação daqueles aprendizes, sem fazer um pré-juízo ou acreditar no discurso de que eles não queriam aprender, não queriam estar ali na escola. Para isso, a mudança começou por mim. Procurei modificar minha prática em sala de aula. Mesmo que eu agisse inicialmente com base nas minhas crenças, o dia a dia me deu suporte para que eu encontrasse respostas. Procurava estratégias que transformassem minha sala de aula, para que se tornasse um lugar atrativo à aprendizagem. Utilizava-me das mais variadas iniciativas, buscava alternativas em músicas e jogos. Transformava jogos comuns do cotidiano dos alunos em jogos didáticos/pedagógicos: um simples jogo da memória, de dominó era adaptado para ensinar, fixar, revisar o conteúdo...

Não inventei a roda, eram jogos de entretenimento com ótimas características para aplicação de fins pedagógicos e cujas regras eles já conheciam. Apenas os adaptei. Por vezes, os educandos também produziam jogos com algum conteúdo, e eu os incentivava, pois via nessas estratégias uma forma de mediar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas a trabalhar os conceitos científicos e as habilidades de que os alunos precisavam se apropriar e desenvolver: produção textual, reconhecimento de classes gramaticais, sinônimos e antônimos, verbos... Enfim, procurava dar outro tom às conhecidas aulas “gramatigueiras” da época (década de 80).

Não estou, com isso, criticando a forma de ensino da gramática – porque, em algum momento, o sistema de ensino requeria que também se ensinasse a gramática pura, que se utilizasse o texto como pretexto – só tentei tornar esse ensino mais cativante.

² Na bibliografia disponível, observam-se diferentes grafias para o nome do autor: Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Optei por adotar o uso da forma Vygotsky, por ser a grafia utilizada na coleção que abriga as obras completas do autor (Obras Escogidas). Entretanto, respeitei as grafias escolhidas pelos diferentes autores que uso como referências.

A mudança de metodologia se deu porque havia algo que me incomodava na forma como estava sendo conduzido o trabalho em geral com os alunos. Mesmo com um vasto conteúdo programático a ser desenvolvido, com risco de não o cumprir efetivamente, percebi que não obteria qualquer resultado positivo com aquele grupo se não modificasse minhas estratégias, se eu não me modificasse.

Então, buscava ensinar de uma forma que fosse um pouco prazerosa e os incentivasse a estudar. Mesmo com toda a sobrecarga de trabalho e afazeres domésticos e pedagógicos, investia um tempo no preparo de atividades alegres e descontraídas, que possibilitassem interação entre os pares e com o professor, pois já acreditava (e acredito) que é, nesse processo, nessa relação com o meio, que vai acontecer a aprendizagem.

Eram alunos de 5ª série, alguns repetentes, retidos por mais de um ano e, mesmo com minha pouca experiência docente, não conseguia aceitar que muitas dessas crianças fossem reprovadas mais uma vez. Foi uma luta constante durante todo o ano letivo. Às vezes, em algumas aulas, nada funcionava e um desânimo inicial tomava conta, sem, no entanto, em mim se alojar. Eu não permitia, continuava tentando e tentando. Trabalhei assim, no intuito de resgatar a autoestima desses alunos. E muitos deles obtiveram sucesso e foram aprovados para a série seguinte. Parece pouco, mas não! É uma conquista para quem acredita na educação como instrumento de transformação social. Como bem afirma Freire,

[à]s vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (1996, p.24)

Durante alguns anos, atuei no regime de contratos e, nesse período, é lançado um edital de processo seletivo para professores de Português na rede municipal. Eu não tinha a formação concluída, mas tinha, no meu histórico, quase quatro semestres cursados de Português no Curso de Comunicação Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e uma experiência de alguns anos como professora contratada na rede estadual, o que me permitiu concorrer à vaga.

Aproveitei a oportunidade e me lancei ao novo. Jamais tinha feito uma seleção que não o vestibular. Fiz prova contendo questões objetivas (de múltipla escolha) e um texto dissertativo e, alguns dias depois, o resultado: aprovada. Não bastava ser aprovada, tinha sido em 1º lugar. Foi a minha realização, apesar de recursos,

problemas que aconteceram do início do processo até eu ser chamada e ser lotada em uma escola. Assim foram alguns anos: de um lado, esse contrato fixo no município e, de outro, o contrato firmado entre o governo municipal e o governo estadual, o qual objetivava operação de cooperação pela descentralização do ensino fundamental, por intermédio do POEM (Plano Operativo da Educação Municipal – 1982).

1.5 A formação acadêmica: a concretização do sonho de ser professora.

Essa atuação como contratada durou alguns anos, até eu ter a oportunidade de cursar uma graduação na área a que eu tanto aspirava. Nesse momento, eu já sabia que queria cursar Letras. Vestibular...Trabalho e estudos por mais de 5 anos (quase um curso de medicina, não é?). Ali na graduação, aproveitei todas as oportunidades que me foram oferecidas. Comecei a licenciatura Português - Inglês e, um ano em meio depois, nos foi oferecida a licenciatura em Espanhol. Em virtude de ser cidade de fronteira, visando à inclusão da língua espanhola no currículo das escolas municipais, alguns dos colegas da turma e eu aceitamos o desafio e topamos cursar uma terceira língua. Isso requereria mais estudo, mas não me assustava. Segui em frente!

Durante os pré-estágios e estágios obrigatórios da graduação, agi da mesma forma. Fazendo, refazendo, construindo, reconstruindo, criando, recriando, pensando, repensando, na tentativa de encontrar uma base teórica para aquilo que eu fizesse. Na realidade, minha prática já apontava como base alguns pressupostos de Freire. Compartilhando as ideias do autor, “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 28). Penso, assim, que o professor deve refletir sobre a realidade educativa e estar aberto a aprender com o educando para esse (re)-fazer, esse reconstruir.

Já graduada, formada em 1994-1995, continuei minha caminhada e meus estudos informais. Foi só em 1997, acredito eu, tentando “olhar o passado com os óculos do presente”, quando da sanção LDB, que começaram os primeiros movimentos no município, de forma bem incipiente, no sentido de pensar em formações de professores em nível municipal. Eu, inquieta como sempre, corria à

frente, fazia o possível para me manter atualizada. Já cria, naquele momento, no poder da formação continuada do professor como forma de transformar a educação.

Em 2002, surge a oportunidade de mais uma formação formal e invisto em uma especialização, de forma semipresencial, em Educação Brasileira, em Rio Grande (RS). Viajávamos de Jaguarão, a cada 15 dias, às sextas-feiras, e retornávamos nos sábados, após dois desgastantes dias de aulas e, fora isso, muitas leituras e trabalhos a distância. Aprendi muito com colegas e professores... E, mais uma vez, direcionei minha pesquisa para meus educandos, como forma de enriquecer o processo de ensino e promover sua aprendizagem. Utilizei a ludicidade como recurso, visando ao estímulo do processo de aprendizagem de Língua Inglesa, já que, como também professora de Inglês, à época, via a dificuldade e, principalmente, a resistência que meus alunos apresentavam em relação à aprendizagem dessa língua visto ser uma cidade de fronteira em que, culturalmente, o espanhol era suficiente. Essas ações me mantiveram “viva” até o momento. Acredito que nada é pronto e continuei com minhas inquietações e estudando cada vez mais.

À época, meu trabalho de pesquisa foi a adaptação e aplicação de jogos do nosso dia a dia para o aprendizado autônomo da Língua Inglesa. Aplicava os jogos com diferentes conteúdos em diferentes níveis (7ª série, 1º ano do Ensino Médio e antigo Supletivo-Ensino Médio). Hoje, com estudo e conhecimento, vejo que me valia, de certa forma, da “mecânica dos jogos” (conjunto de regras e objetivos)³ para ensinar e fixar os conteúdos, engajando, assim, os aprendizes nesse processo, com elementos que compõem um sistema de jogos, que funciona baseado em regras e recompensas. Muitos dos jogos (com as devidas regras) eram construídos pelos próprios alunos e aplicados nos diferentes níveis. Foi um trabalho significativo e vejo, desde lá, que os jogos são interessantes e motivadores em diferentes idades e contribuem para aprendizagem. Não o jogo pelo jogo, mas utilizado de forma a produzir sentido e promover a aprendizagem. Enquanto educadora, preocupava-me com a aprendizagem do meu aluno, assim como mantinha o compromisso de participar da construção de saberes, utilizando, para isso, estratégias que

³ “Mecânica”, portanto, diz respeito aos [designs] do projetista: regras, restrições e objetivos que ele “engenhrou” para afetar a experiência do jogador. Essa mecânica deve se adequar de alguma forma à sua temática. Disponível em <https://www.fabricadejogos.net/posts/mecanica-de-jogos-parte-1/>. Acesso em jan. 2021

produzissem os efeitos desejados de forma a minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Mas... Inquietação é o sentimento que me define e me move... E foi por essa inquietação que decidi aliar à minha prática, mais uma vez, atividades que contribuíssem para a aprendizagem de meus alunos. Fiz uma pesquisa bem ampla, buscando embasamento naquilo que tinha estudado, aprendido na minha graduação.

Não havendo um professor no curso, naquele momento, para me orientar, o convite foi feito à minha professora de Inglês da graduação. Como Chris⁴ trabalhava com autonomia, e eu tinha interesse na área, minha pesquisa se desenvolveu nessa direção. Ali, consegui colocar em prática as primeiras aprendizagens que tive com a própria Chris, no que se refere à pesquisa, mas vejo, hoje, com o olhar sensível de pesquisadora um pouco mais experiente, certa fragilidade teórica do trabalho, porque não tive, naquele momento, noção da dimensão do meu *corpus*, que seria suficiente para dar continuidade como uma pesquisa de mestrado e, em se tratando de um trabalho de especialização, não havia como me aprofundar em função do curto prazo e espaço para escrita.

Terminada minha especialização, não poderia continuar estacionada no tempo e deixar esquecidas as aprendizagens que tive, precisava mais. Então, arrisquei-me em um novo concurso, aliás, em dois. Ambos para a rede municipal de Pelotas. Tudo se encaminhava para minha mudança de cidade: precisava estar “segura” economicamente de forma a me manter e, também, à minha família. Comecei a alçar novos voos.

O ano de 2004 foi *sui generis*, época na qual fui nomeada em consequência de um dos concursos (não exatamente o que eu queria), mudei de Jaguarão para Pelotas e ocorreram outras modificações significativas em minha vida, tanto no que se referia a fatores pessoais como profissionais. Essas transformações já haviam acontecido ao ser nomeada para assumir a vaga do concurso e, diante de algumas opções, preferi uma escola de periferia.

Como afirmei em outros momentos, a situação nova, vivida na escola, trouxe em seu bojo uma realidade extremamente marcante. Não que nos meus muitos anos

⁴Chris, nome carinhoso atribuído à professora Christine Nicolaides, minha professora de Inglês na graduação e minha orientadora na Especialização em Educação Brasileira. Com seus ensinamentos, fui descobrindo algumas aprendizagens que incorporei em minha prática diária e nas minhas pesquisas.

de profissão não tivesse vivenciado situações marcantes, no que diz respeito à realidade que permeia o ambiente escolar: alunos-problema, pais-problema, colegas-problema, gestão-problema e todo o contexto que dá vida e faz com que cada sala de aula de cada escola à qual me dediquei, fosse ímpar, mas, com certeza, nada se comparava à situação daquela escola. Mesmo com toda minha experiência, na cidade pequena, ainda não vivenciara determinadas situações nas escolas, anteriormente.

Com uma “clientela”, no turno da noite, muito carente e, por vezes, sujeita à violência, às drogas, tive muito receio e pude notar a gritante desigualdade social e a falta afetiva na vida dos estudantes de uma forma muito mais acentuada do que a falta material, o que transformou meu medo em coragem e força para continuar nessa árdua tarefa de educar/ensinar. Hoje, posso dizer, sem medo de errar, que todo educador deveria “experimentar” escola de periferia pobre de grandes cidades e ver o quanto isso faz o professor amadurecer como profissional. Infelizmente, nela, escola é sinônimo de alimentação gratuita e, muitas vezes, refúgio.

Aprovada para lecionar Língua Inglesa, enfrentei diversas dificuldades para ministrar a disciplina, uma vez que, até para alguns colegas de profissão, o ensino de uma língua estrangeira é menosprezado, e reina a ideia de que alunos oriundos de uma região tão pobre e marginalizada “nunca precisariam se apropriar desse conhecimento”. Paralelamente, atuei em uma complementação de carga horária, como docente de Língua Portuguesa na escola na qual desenvolvi minha pesquisa de doutorado. Toda essa diversidade de atividades contribuiu para que eu percebesse que não poderia, de forma alguma, estacionar minha aprendizagem. Mais do que nunca, teria de buscar atualização, procurar capacitar-me para poder oferecer um ensino melhor aos meus alunos.

Foi, então, em 2005, que começou meu envolvimento com o evento Encontros sobre o Poder Escolar.⁵ Nesse ano, inscrevi-me para participar, pela primeira vez.

⁵“Encontros Sobre o Poder Escolar” é um evento de caráter interinstitucional cujo espaço é destinado a uma ação de formação continuada, ou seja, evento que tem por objetivo a formação e a valorização dos profissionais da educação”. Segundo Carlos e Pereira (2018, p. 2), essa é a denominação mais utilizada e reconhecida nas escolas. Entretanto, entendem que sua organização se sustenta na perspectiva da formação permanente (FREIRE, 1996, 2001), a qual tem como fundamento a inconclusão e o inacabamento dos sujeitos e a condição histórico-social da educação. Segundo DALL’IGNA (2012, p. 55), os Encontros sobre o Poder Escolar objetivam “[...] contribuir para a valorização dos profissionais da educação ao dar vez e voz aos seus saberes e fazeres; trazer à luz as potencialidades criativas dos professores que, no dia a dia, compõem os cenários escolares em meio às dificuldades que permeiam a prática docente; reunir universidade e escolas de educação

Participação essa que, em um primeiro momento, aguçou-me a vontade de inscrever um trabalho. Acreditava que, por ser um evento para professores, poderia fazê-lo, mas veio logo a incerteza, a sensação de incapacidade e..., a desistência da ideia. Resolvi participar apenas como ouvinte, condição essa na qual costumava participar dos eventos. Surpresa grande (e boa): os trabalhos apresentados pelas professoras, com uma dedicação que acredito ser peculiar dos educadores que participam do evento, eram maravilhosos, mas o mais surpreendente foi a sensação de saber que eu também poderia ter compartilhado minha prática com os colegas e não o havia feito. Senti-me meio frustrada, entretanto, logo sobreveio a vontade de trabalhar com o intuito de preparar um trabalho para o Encontro do ano seguinte. Como todo o professor, vivia uma crise de identidade, adorava minha profissão, mas trabalhava muito e ganhava pouco.

Diante disso, decidi investir também em algo que provesse meu sustento dignamente. Dediquei parte do meu tempo (3 meses), mais de 15 horas por dia, para estudar para um concurso de outra área, não ligada à educação, não obtendo sucesso. Não desisti e parte do conhecimento adquirido utilizei para um o concurso do antigo CEFET, hoje IFSul, para o cargo de TAE (Técnico em Assuntos Educacionais) para o qual fui nomeada em meados de 2006. Mesmo com a aprovação para o cargo técnico e com situação financeira melhor, não abandonei o que mais gosto de fazer: continuei exercendo a docência, atuando como professora de Língua Portuguesa e Literatura por 20 horas.

Essa carga-horária passou, então, a ser exercida em uma escola do centro da cidade para a qual solicitei remanejo, por questões de distanciamento entre um trabalho e outro. A atuação na área técnica permitiu-me vislumbrar o que buscava há algum tempo: minha capacitação profissional. Decidi investir pesado para isso. Começava aí minha jornada incipiente de produção científica, com poucas publicações em anais de eventos.

A partir de 2006, procurei participar sempre das atividades no Poder Escolar e em outros eventos como seminários, congressos..., ou seja, eventos relacionados à educação e, em todos, procurava trazer relatos de trabalhos desenvolvidos em minha

básica aproximando o saber acadêmico e os saberes da experiência num movimento em direção à qualificação da educação básica e do ensino universitário.”

sala de aula. A ideia de publicizar meu trabalho já me acompanhava naquela época. Para além disso, participei de grupos de estudos, reuniões com colegas e na universidade. Nesses grupos, começávamos a ter contato com algumas bases teóricas que nos ajudavam a entender o que estávamos fazendo. Foram todos momentos enriquecedores e proveitosos!

Essas participações em eventos constituíam-se uma forma de buscar, com meus pares, uma formação teórica da qual eu sentia falta. Acreditava que não era possível promover uma mudança consistente lá na minha sala de aula sem uma teoria que a embasasse. E é por isso que o Poder Escolar foi tão importante nesse momento. Foi ali, participando em cada uma das mesas, das comunicações, que me fui enriquecendo e me sentindo empoderada e fui mudando o meu modo de ver e agir. Tinha, assim, uma formação permanente que me propiciava elemento para uma análise crítica da minha prática. Como destaca Freire, “[é] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p.22).

Ainda nesse período de inquietações, fui convidada com mais 44 colegas, a participar de um grupo estudos da universidade cujo trabalho era direcionado a professores da rede pública: o grupo “Redes de Poder” o qual consistia em uma formação docente decorrente da participação nos Encontros sobre o Poder Escolar: evento que tem por objetivo a formação e a valorização dos profissionais da educação.

Participando ativamente do Poder Escolar, desde a preparação das mesas com alunos e colegas até a apresentação de trabalhos, aflorou, mais uma vez, uma vontade de estudar e pesquisar com o objetivo de encontrar uma base teórica para minha prática até, então, “realizada na intuição”. Intensificaram-se, assim, leituras, escritas, apresentações e publicações e compartilhamentos de algumas das minhas práticas docentes. Se existiram outros momentos, formais ou não, que constituíram a docente Marion, o Poder Escolar foi o espaço de formação que fez emergir a professora-pesquisadora. Outros eventos vieram, outras apresentações, outras leituras...

Nesse meio tempo, sempre na tentativa de buscar atualização para o trabalho com meus alunos, não me sentindo ainda pronta para encarar uma seleção de mestrado, participei de uma seleção e ingressei em um Curso de Especialização em Mídias na Educação (2008). A escolha deu-se pela necessidade de expandir os conhecimentos acerca do uso das Tecnologias (Digitais) da Informação e Comunicação (TDIC) na educação. Assim, diante da curiosidade e da vontade de aliar

as tecnologias à minha prática pedagógica, dei início a uma nova maratona de estudos. E foi nesse momento que vislumbrei a construção de meu projeto de pesquisa de mestrado.

Continuava estudando, na tentativa de me aprimorar para também construir esse projeto de pesquisa. Mas o receio, a incerteza eram meus companheiros inseparáveis e foi por isso que demorei algum tempo para enfrentar a seleção do mestrado a qual só a realizei em outubro de 2009. Após três anos de rotina - casa - escola - IF - casa, o ano de 2009 foi pródigo em novas atividades e desafios instigantes. No primeiro semestre, tive a experiência de lecionar Língua Portuguesa e Redação Oficial em um curso de capacitação para colegas técnicos-administrativos do Instituto com as mais diferentes formações, fosse ensino médio, graduação ou pós-graduação, objetivando instrumentalizar esses servidores no sentido de que eles tivessem suporte na rotina de trabalho, fosse em relação à estrutura e formatação dos documentos, fosse no que tange ao uso das normas da nossa língua.

No segundo semestre, um convite especial, singular: fui convidada a atuar em um curso de nível superior, ministrando aulas de Leitura e Produção Textual no Curso de Tecnologia em Gestão Pública, da Faculdade de Administração e Turismo (FAT), ofertado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em parceria com o IFSul a alunos, colegas-servidores, provenientes das instituições citadas e da comunidade em geral. As leituras mais aprofundadas, a postura diferente dos alunos do curso superior e a participação em cinco bancas de TCC enriqueceram minha prática e deixaram em mim a certeza de estar fazendo aquilo de que gosto. Para encerrar o ano, finalmente (e graças à pressão familiar), obtive coragem para enfrentar a seleção do mestrado para o qual fui aprovada.

Cito essas experiências de trabalho com grupos de colegas, para além da prática com meus alunos da educação básica, porque elas, além de me provocarem reflexões em torno das potencialidades e das limitações do meu fazer pedagógico, foram decisivas na busca de meus objetivos para atingir o sucesso profissional. Ouvir as colocações sobre minha forma de conduzir o processo educativo fizeram-me avançar na busca de novas etapas, novas produções, bem como do mestrado e do doutorado.

1.6 Início do mestrado: estudo e identificação com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

Em 2010, iniciei o mestrado e uma velha e conhecida sensação se apresentou rapidamente. Era a mesma angústia que sentira na Especialização, mas o temor e as incertezas foram dando lugar ao conhecimento decorrente das aulas e das discussões no nosso grupo vygotskiano de pesquisa, o Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia Histórico-Cultural, coordenado pela Professora Dra. Magda Floriana Damiani. Foi um período de muitas aprendizagens e inúmeros questionamentos. Ali, com o estudo em grupo, com a mediação da nossa orientadora e dos colegas de grupo, encaminhei-me para a pesquisa. Começava, efetivamente, minha trajetória como professora-pesquisadora. Sou consciente de que me precisei autorregular, no sentido de direcionar minhas aprendizagens, alguns obstáculos precisei transpor, como, por exemplo, a escrita da minha dissertação. Era um projeto de pesquisa cujo foco não poderia ser diferente: intencionei com ele, qualificar minha prática docente e deixá-lo como referência para outros docentes e pesquisadores. Para mim, ele precisava ser redigido de forma clara a todos que se encontram em situação de sala de aula. Objetivei e produzi, com o apoio de um profissional da área técnica, uma ferramenta que contribuísse para a aprendizagem de um conteúdo da Língua Portuguesa. Não queria um produto somente para a pesquisa, a dissertação estava sendo produzida no sentido de contribuição para colegas-professores e pesquisadores, como já referi.

Com base em algumas leituras realizadas durante a Especialização em Mídias na Educação e em algumas estratégias, ferramentas, colocadas em prática, pude perceber que a maioria dos alunos da atualidade utiliza as mídias/as tecnologias ou, se não as usa tanto, tem certa afinidade, pelo menos, com as redes sociais e com os jogos eletrônicos. Então, procurei utilizar essa tecnologia a meu favor aliando-a à prática de sala de aula, mesmo num momento de resistência a seu uso por grande parte de professores. Foi assim que surgiu a ideia de produzir uma intervenção pedagógica multimídia com o objetivo de promover a aprendizagem.

Como destaquei na dissertação, parti do pressuposto de que é preciso acompanhar as inovações e inseri-las na escola, para, assim, propor uma pesquisa que teve como objetivo produzir um vídeo educativo-interativo fundamentado em uma

teoria de aprendizagem (a Teoria Histórico-Cultural da Atividade), aplicá-lo e avaliar os impactos de sua utilização para a aprendizagem de um conteúdo de Língua Portuguesa – ambiguidade –, em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Por meio de uma série de atividades interativas, o vídeo auxiliou meus alunos a superar possíveis dificuldades na internalização do conceito de ambiguidade, além de, igualmente, ter uma função motivadora da aprendizagem, na medida em que se aproximava da vivência cotidiana dos adolescentes, na qual as Tecnologias de Informação e Comunicação estão presentes, de maneira massiva.

A escolha da fundamentação teórica deveu-se ao fato de ser a teoria utilizada no grupo de pesquisa do qual eu fazia parte e, principalmente, por considerá-la potente para explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humanos a partir dos processos histórico-culturais que ocorrem nas sociedades em que as pessoas estão inseridas, mediados pela linguagem. Talvez por isso minha identificação com os pressupostos da teoria vygotskiana tenha sido imediata. Além da aprendizagem do conteúdo, com essa ferramenta, outros resultados vieram à tona na pesquisa, entre eles a relação entre afeto e cognição, bastante enfatizada por Vygotsky (1998). Para haver sucesso escolar é necessário mobilizar a vontade dos estudantes e, segundo a perspectiva teórica que foi adotada no processo interventivo, os estudantes foram afetados positivamente, mobilizando sua vontade.

1.7 Chegando ao doutorado... Antiga e nova teoria de estudo para continuar explicando os processos de ensino e de aprendizagem e a produção de sentido na proposta de trabalho.

Ano de 2015, o começo de uma nova etapa... Novos estudos... Grandes desafios...

Terminado o mestrado em 2013, dois anos para amadurecer bem a pesquisa realizada, publicizá-la, compartilhar os resultados, colher os frutos de um trabalho com um resultado tão significativo. Paralelos a eventos e trabalhos com meus alunos, nesses dois anos, os estudos continuaram no grupo de pesquisa do qual eu já fazia parte, como objetivo de ampliar o conhecimento em relação à perspectiva histórico-cultural. Esse conhecimento se foi ampliando na medida em que começamos a

empreender esforços em outras leituras de Leontiev e Davydov, estudiosos da Teoria da Atividade. Leituras, releituras... Até chegar o momento de encarar o doutorado. Nesse ínterim, algumas mudanças de planos aconteceram e, em final de 2014, organizei-me para uma seleção em outra universidade.

A mudança de universidade ocorreu, porque queria ter uma formação que me possibilitasse, no futuro, um concurso para professor do ensino superior na minha área de formação inicial – Letras/Linguística – e porque aspirava a continuar avançando nos estudos concernentes à Teoria Histórico-Cultural da Atividade e, onde fiz meu mestrado, não haveria pesquisadores nessa área de estudo em virtude da aposentadoria de minha orientadora de mestrado. Foi, então, que participei da seleção de doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Apesar de selecionada, minha escolha de orientador não foi concretizada, visto que o professor escolhido, à época, estava com inúmeros orientandos e não poderia acumular mais outros. Mas tudo se encaminhou para que a professora Fabiane Marroni se interessasse por minha pesquisa. Ajustes daqui, dali... Precisava me apropriar de outra teoria, a Semiótica Discursiva (SD), da qual eu jamais tinha ouvido falar (pois era a teoria trabalhada por ela), mas, como meu propósito sempre foi pesquisar minha prática como facilitadora à aprendizagem dos meus alunos, e poderia dar-lhe continuidade, topei o desafio. Pensei que, talvez, o inusitado, tão apreciado nas pesquisas, estivesse ali: aliar os estudos da Semiótica Discursiva com os da Teoria da Histórico-Cultural da Atividade para entender os processos de ensino e de aprendizagem. Aceito o desafio, começaram os estudos...

Por longos dois anos, tive um processo doído de aprendizagem da SD. Estudar uma teoria pouco conhecida, como essa, requer determinação, vontade, dedicação e comprometimento na busca por material, já que os estudiosos dessa teoria são/eram poucos e, com pesquisas na área da educação, menos ainda. Nosso grupo de estudos na teoria era reduzido, recém se formando e todos os pesquisadores bem distanciados no início, cada um penava, estudando sozinho. Aos poucos, tudo foi tomando forma, os estudos eram por diferentes frentes, mas o estudo pesado, aprofundado, a pesquisa, aconteciam com orientação de um colega (Rodrigo Feijó), que já tinha certa bagagem nos estudos semióticos introdutórios em virtude de seu mestrado na área e sempre se dispunha a compartilhar seu conhecimento conosco. Com o auxílio dele, os encontros extraclasse se constituíram uma constante e contribuíram para nortear os estudos e a discussão dos textos.

Por intermédio da professora-orientadora – cujos estudos se inserem no campo da SD – participei dos Colóquios⁶ do Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS), conheci, mantive contato com os maiores estudiosos da teoria no Brasil e no exterior, como Fiorin, Oliveira, Barros, Discini e Landowski. Convivi com eles por dias, vários períodos curtos, mas de grandes estudos e aprendizagens. Tive trabalho lançado como capítulo de livro, organizado pelo referido Centro. Tornei-me integrante da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES), vindo a participar de um dos maiores eventos promovidos por essa associação e, com isso, ampliei minha rede, conhecendo outro grupo de estudiosos da Semiótica Discursiva, como Teixeira, Mancini e Portela (este da geração mais nova de semioticistas).

Para quem não entendia a teoria, os avanços foram muitos... Sem medo de encarar o novo, continuei meus estudos... Parecia tudo acertado, continuava avançando, divulgando minha pesquisa, compartilhando aprendizagens, publicizando, aprendendo e aprendendo, mas.... O inesperado acontece! Sentimentos de angústia, medo, incertezas... retornam para me acompanhar ao longo desses últimos anos. Então, aliam-se a esse processo de estudos de doutoramento decepções, sentimento de impotência, de incapacidade e, o que era um sonho a ser alcançado, se transformou no maior dos meus pesadelos. Recomeçou o processo doloroso com a migração do nosso curso para a outra universidade. Se não bastassem a migração, as trocas, uma certa “perda” de identidade, houve a perda da orientadora e minha resistência a essa mudança.

Tentativas e tentativas, algum tempo sem orientador por diversos fatores que não cabem discutir, neste momento, trazer à tona, para não aflorar sentimentos de decepção e raiva, com os quais ainda não consigo trabalhar, professor Leffa acolheu-me mesmo não sendo a língua materna o foco das pesquisas em seu grupo. Cá estou, chegando ao final, no limite do meu tempo, tentando produzir um texto que possa servir de base, de incentivo para o trabalho de outros professores, como bem diz Damiani, um trabalho como “modelo referencial”.

⁶O colóquio é um evento organizado pelo CPS cujo objetivo é divulgar e debater os resultados das pesquisas realizadas pelos ateliês. As apresentações no evento são restritas aos membros dos ateliês, ficando a audiência aberta a participantes externos e a pessoas que estudam outros referenciais que não diretamente ligados à semiótica.

A escrita de minha tese ficou longe do que pretendia, mas, no momento, meu desejo é finalizar esta fase e alçar outros voos, quem sabe um pós-doutorado, para dar continuidade a esta pesquisa e para “aparar” algumas arestas, superar dificuldades, preencher lacunas, ampliar conhecimentos concernentes à relação entre educação e Semiótica Discursiva.

Então, se o início da minha “trajetória” profissional resultou de fatores e momentos diferenciados, a permanência implicou a opção, a escolha de tornar-me professora, ou seja, o início de minha caminhada docente não foi escolha, aconteceu por diversos fatores já aqui apontados, mas a permanência o foi. Além disso, apesar de nunca ter tido o estímulo para a escolha dessa profissão, vislumbrei uma oportunidade de formação e crescimento profissional apoiada, neste momento, por minha família.

Todas essas situações adversas que, como docente, vivenciei, em início de carreira, foram desafiadoras e dolorosas (sim), mas importantes para meu *querer-ser*, *querer-fazer*, para o meu *querer constituir-me* docente (e pesquisadora). Todas essas relações experienciadas na escola marcaram-me profundamente. Foram relações que me afetaram e me constituíram a professora e pesquisadora que sou hoje, a profissional que tenta sempre, em seu percurso, um fazer comprometido com o ensino e a formação dos seus alunos na Educação Básica. Alguém que se vê em constante construção, como um elemento do processo educativo, não só com certo domínio do conteúdo a ser ensinado didaticamente, mas também com lacunas para serem preenchidas na troca com os outros atores do processo, numa busca incessante pelo equilíbrio entre o rigor, que julgo ser imprescindível na prática docente, e a maleabilidade/tolerância, necessária à interação com o outro.

1.8 O espaço escolar de trabalho (e pesquisa) e sua visibilidade no processo

Sendo a Semiótica Discursiva uma das teorias que embasa a pesquisa, optei por apresentar o espaço escolar, onde atuei como professora de Língua Portuguesa e Literatura, com alunos das séries finais do Ensino Fundamental (8ºs e 9ºs anos) e onde esta pesquisa de doutorado foi desenvolvida: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção, não apenas como um lugar com uma

infraestrutura, com localização privilegiada, mas como manifestação social, que procura estimular os educandos para o desenvolvimento de suas capacidades. Como docente, há algum tempo ali, percebi a escola propícia para o desenvolvimento das potencialidades dos meus educandos e, como tal, a ser analisada como um texto consoante a teoria citada, um texto como um conjunto maior de manifestação, um texto que não apenas o verbal.

Na sequência, apresento o espaço escolar, primeiramente, enquanto **estrutura física** e, posteriormente, como **espaço de interlocução e interação** (grifos meus). Para isso, assim como os objetos de análise (produções dos alunos resultantes das Atividades Organizadoras de Ensino) na tese, também esse importante contexto escolar por sua construção de sentidos é apresentado como texto, consoante os pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva, utilizando, para isso, o conceito de visibilidade de Landowski (1992, 2002).

1.8.1 O projeto arquitetônico

A Escola em questão está bem localizada, na área central da cidade de Pelotas, próxima a vários pontos históricos, como Prefeitura, Praça Coronel Pedro Osório, Museu do Doce, Grande Hotel (Faculdade de Hotelaria da UFPel), Theatro Guarany, Theatro Sete de Abril dentre outras. A bela construção arquitetônica da escola, datada de 1927, marca a prosperidade da época, tendo o prédio sido tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e considerado Patrimônio Cultural – termo este utilizado, atualmente, para a preservação dos bens de interesse para determinadas culturas.

A escola é um dos dois grupos escolares urbanos que, junto com várias escolas rurais, foram construídos no período de 1924 a 1928, durante o governo do “abnegado incentivador à instrução pública em Pelotas” Intendente Dr. Augusto Simões Lopes (MAGALHÃES, 1990, fasc. III, p. 12), vindo a ser considerado “a expressão máxima da modernização pedagógica em Pelotas” (PERES e CARDOSO, 2004)

Sendo um dos grupos urbanos a serem arquitetados à época, tanto o Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção quanto o Grupo Escolar Dona Antonia foram construídos para serem modelos de escola da cidade de Pelotas, suscitando, para

tanto, uma ampla divulgação quando do surgimento da ideia da construção. Todavia, com o tempo, somente nosso Grupo ganhou visibilidade e se consolidou como a principal escola municipal construída no governo Augusto Simões Lopes. (MARTIARENA, TAMBARA e AMARAL, 2009)

A Escola iniciou suas atividades pedagógicas em 31 de julho de 1927 e, diante do que afirmam os autores supracitados e das informações de Peres e Cardoso (2004) acerca da instituição escolar à época, conforme indica a mídia impressa a reproduzir os discursos das autoridades, a escola foi inaugurada “cercada de pompa e festividades” (p.101). Depreendemos, assim, um grupo que já “nasceu” com notoriedade, com visibilidade⁷, não só pela construção, mas pelo que representaria para a educação da época. Os pesquisadores afirmam que a escola foi considerada a maior promessa da gestão do governo na época, não só pela grandiosidade do prédio projetado e pelas condições de ensino que se pretendia oferecer, mas também a edificação escolar representou uma concorrência entre o governo municipal e o estadual, expressa por meio de inúmeras matérias na imprensa, as quais apontavam o desenvolvimento da cidade de Pelotas e como a escola deveria ser seguida como modelo pelo governo estadual e por cidades do estado. (MARTIARENA, TAMBARA e AMARAL, 2009)

Como bem afirmam os autores (2009), o Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção representava uma alternativa do ensino municipal em relação aos Colégios Elementares Félix da Cunha e Cassiano do Nascimento, ambos estaduais, inaugurados em 1913. A ideia era de um grupo escolar municipal modelo e moderno, preparado, construído para atender a todas as necessidades apontadas pela pedagogia moderna. A escola se propunha a isso e mostrava as modernas instalações e o material pedagógico, ao mesmo tempo em que representava a manutenção da tradição de Pelotas, de ser uma cidade de vanguarda, ganhando destaque na imprensa à época.

Parte-se do princípio semiótico de que a imagem do prédio também se configura um texto, apresenta relações com o mundo natural e passa a ter visibilidade, a ser vista como um meio em que é possível reproduzir com fidelidade as ideias do

⁷ Visibilidade identificada como um valor associado à popularidade, alicerçada nos valores de liderança, dinamismo, conquista, inovação e modernidade. (OLIVEIRA, 2018)

Intendente da época: querer projetar-se, por meio do investimento na suntuosidade do prédio, construindo uma imagem de um *querer-ser-visto*.

Marroni (2008), em sua tese, ao pesquisar a *Belle Époque* da cidade de Pelotas através da mídia impressa, a qual se constituía um meio, uma forma de mostrar as transformações do cotidiano, apontou a visibilidade da arquitetura pelotense, registrada também por intermédio dessa mídia impressa local.

Na pesquisa de Martiarena, Tambara e Amaral (2009, p. 22) sobre as fotografias do Grupo Escolar, eles destacam que “[tais] fotografias [publicadas pela imprensa], provavelmente produzidas entre 1927 e 1928, procuram, ao máximo, demonstrar o ambiente glorioso que ali se constituía”. Percebe-se, assim, como os discursos da mídia sobre os locais e suas práticas traziam visibilidade.

1.8.2 A Escola em questão: espaço de interlocução e interação

Antes de começar a delinear esse espaço de visibilidade como um espaço de interlocução e interação, apresento, para conhecimento do leitor, a imagem do prédio da época de sua construção (Figura 2) e uma foto do prédio nos dias mais atuais (Figura 3).



Figura 2: Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção
Fonte: Relatório Intendencial de 1927



Figura 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção
Fonte: Portal das Escolas Municipais

Assim, por ser a escola o contexto da minha pesquisa e por considerá-la como espaço de interlocução e interação, um espaço social de relação entre grupos sociais, é preciso lançar um olhar sobre a significação desse espaço, ver como se constitui e como se “constituem os sujeitos que ali habitam” (MAGRO, 2010). Aqui, não falamos

sobre a visibilidade da estrutura destacada pela mídia, mas de uma visibilidade que considera esse espaço sociocultural em seus diversos significados.

Cabe destacar ainda, de acordo com Magro (2010), que é necessário entender o espaço escolar não como “o lugar” visto apenas como uma estrutura física e arquitetônica ou aquele formado por normas que o regem, mas como um espaço de práticas diárias e de interação dos sujeitos que ali estão, espaço humano, unidade de sentido, portador de significação.

Não podemos ver a escola como um lugar de uma “forma silenciosa de ensino” que passa, muitas vezes, despercebido por seus actantes. Consoante os pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva, a escola não é “o lugar” apenas, pois não é estático; a escola é o espaço que se “traduz em vivências dos sujeitos”. É um espaço no qual os sujeitos vivem suas experiências sejam elas sociais, intelectuais ou sensíveis. Para Greimas e Courtés (2016, p. 178),

[n]a medida em que a semiótica inclui em suas preocupações o sujeito considerado como produtor e como consumidor de espaço, a definição de espaço implica a participação de todos os sentidos, e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas etc.). (p. 178).

Vemos, então, que o espaço, para Greimas e Courtés (2016), não é delimitado, fixo, estático, é um espaço de trocas, de construção e interação permanente entre seus actantes. O espaço aqui também (mas não só) é um texto no qual há a integração das diferentes linguagens verbal e visual – os desenhos, cartazes, avisos, escritos nas paredes e nas portas, dispostos pelos corredores e salas da escola – e sincrética, constituídas em um todo de sentido entre destinador e destinatário. A escola e tudo que ali vemos é um texto, é um espaço e, como tal, é uma forma de manifestação social, dotado, portanto, de sentido. Assim sendo,

a conceituação de texto como um produto não nos serve. Faz-se necessário, portanto, alargar a concepção de texto, que deve ser visto não como produto, mas como processo, como um evento, uma performance, ou como um jogo que está sendo jogado.⁸ (TERRA, 2019, n.p)

⁸Reflexões sobre a noção de texto II (junho 2019). Disponível em <https://www.ernanitterra.com.br/reflexoes-sobre-a-nocao-de-texto-ii/> Acesso em nov. 2019

Segundo Greimas e Courtés (2016) e conforme já apresentado anteriormente, a escola, vista como todo e qualquer texto, só existe na dualidade: objeto de significação e objeto de comunicação (BARROS, 2011, p. 07).

Importante destacar que, assim como outros autores aqui citados (BARROS, 2011; TERRA, 2018, 2019), Oliveira (2018) também adota a concepção de texto em suas duas dimensões interdependentes e indissociáveis, quais sejam, plano de expressão e plano de conteúdo, mas enfatiza que somente são separadas provisoriamente, para efeitos de análise. Também, para pensarmos em uma análise semiótica, é necessário entendermos o Percurso Gerativo de Sentido de um texto em seus diferentes níveis: fundamental, narrativo e discursivo, dispostos em uma ordem que parte do mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto. Esses níveis de estruturação do sentido servem para compreendermos o conteúdo.

Ao analisarmos o espaço escolar como um texto sincrético⁹, fazendo o uso de diferentes linguagens, como um todo formado de sentido, de significação, encontraremos, tendo como referencial de análise, o Percurso Gerativo de Sentido, no nível fundamental (onde se encontram as estruturas elementares de significação), as oposições semânticas de base, como: aberto vs fechado. A sala de aula, um espaço fechado com regras cujo domínio é do professor e se opõe ao pátio e à quadra, espaços abertos, onde o sujeito “aluno” pode circular “livremente”. Aqui o pátio é o espaço do ser ele mesmo e do poder-fazer, é o espaço da liberdade; a “regra” é, então, aproveitar o tempo e fazer aquilo que não é possível fazer em sala de aula. (opressão vs liberdade), como, durante o intervalo (recreio), conversar em voz alta, dançar, pular amarelinha, escutar música livremente no celular... Enfim, esse é um espaço para interagir livremente com seus pares, monitores e professores que se dirigem a eles.

Compartilhando as ideias de Magro (2010) vemos, assim, que o espaço escolar apresenta diferentes formas de interação, onde se realizam variadas ações dos sujeitos. Para ela,

[o]s diferentes espaços constituem diferentes modos de fazer entre os diferentes sujeitos. Os espaços abertos, como a quadra e o pátio, geralmente constituem um sujeito mais independente das regras escolares e querem ser vistos pela ideia de não interferência direta dos professores, em especial quando se encontram em horários de intervalos de aula. Já a sala de aula

⁹Os textos sincréticos, para a Semiótica Discursiva, são entendidos como os que articulam diferentes linguagens.

lhes impõe um outro modo de interação entre sujeitos em si ditado pelo dever fazer. (MAGRO, 2010, p.108)

A oposição formal vs informal apresenta-se também como espaço de interação, só que, aqui, determinado pelo dever-fazer e não-poder-fazer. Neste espaço o que rege os sujeitos (professores e alunos) são os diferentes processos de manipulação, ora do não-dever-fazer, ora do dever.

Vemos, assim, que o espaço escolar é constituído de inúmeros outros espaços que se inserem na perspectiva do (não-) poder-fazer e do (não-) dever- fazer. Entre esses dois pontos, estão os espaços mais flexíveis pelos quais os estudantes transitam, quais sejam biblioteca, refeitório, laboratório de Informática, entre outros. Esses, apesar de serem regidos por normas, constituem-se espaços menos formais e contribuem para que os educandos combinem/articulem atividades que não só da escola.

As interações que acontecem no espaço escolar podem ser vistas com o que Landowski denominou de ajustamento das sensibilidades. O autor afirma que

[...] a interação não mais se assentará sobre o fazer crer, mas sobre o fazer sentir – não mais sobre a persuasão entre inteligências, mas sobre o contágio, entre sensibilidades: fazer sentir que se deseja para fazer desejar, deixar ver seu próprio medo, e por esse fato mesmo, amedrontar, causar náusea vomitando, acalmar o outro com sua própria calma, impulsionar – sem empurrar! – só por seu próprio ímpeto etc [...]. (2014, p. 51).

Todas as ações dos sujeitos são reguladas por um percurso, que vai, ora envolver conquistas, ora perdas do objeto valor. Vai ocorrer uma alternância de estados: eufórico ou disfórico. Ora o sujeito vai estar em conjunção com o objeto de valor ora em disjunção com esse objeto. A interação dos actantes é mediada e acontece justamente por intermédio daquilo que circula entre eles. A conjunção do sujeito com o objeto de valor é o que o faz “ser”.

Vemos, então, que o texto “espaço escolar”, de que tratamos até agora, é um enunciado sincrético dotado de sentido, que não pertence à cadeia da linguagem falada ou escrita, mas que comporta em si várias significações.

Podemos dizer, então, que, no espaço escolar, acontecem os diversos modos de manipulação os quais se manifestam na relação professor - aluno: aquele detém o poder e o saber e utiliza estratégias para levar o educando (sujeito manipulado) a fazer as tarefas escolares. Aqui é o momento do fazer-fazer.

Desse modo, ao escolher o espaço como objeto de estudo, nos deparamos com uma multiplicidade de sentidos. E, como tal, se articula em torno de algumas categorias determinadas, como as já mencionadas, mas também inclui outras leituras: um distanciamento, um não querer aproximar-se, uma impessoalidade. É nesse cenário de oposições e manipulações, que detivemos nossa atenção, analisando, brevemente o espaço escolar como um texto no qual cada leitor estabelece seu modo de agir, seu sentido, pois, como nos adianta Terra (2009) “o sentido não está no texto, mas é construído pelo leitor na interação”¹⁰.

Diante da multiplicidade de sentidos desse espaço, por ser professora há algum tempo ali, compreendendo sua função social; por já, na minha pesquisa de mestrado, com um olhar apurado, ter compreendido especificidades e percebido a necessidade de repensar o ensino dos conteúdos, tentando oferecê-lo de forma diferenciada, voltado ao desenvolvimento das potencialidades de meus alunos, a escolha pelo espaço para desenvolver a pesquisa justifica-se.

1.9 Apresentando um projeto de tese: possíveis contribuições e impactos.

Pensando no panorama do ensino brasileiro e na sua falta de efetividade, tenho buscado, ao longo dos anos como professora, direcionar minha prática pedagógica para atividades que afetem meus educandos e lhes produzam sentido. Para isso, tenho-me valido da inclusão das diferentes tecnologias/ mídias na minha sala de aula.

Desde minha pesquisa de mestrado, quando foquei em uma intervenção que foi planejada (produção de um vídeo educativo-interativo para a aprendizagem de um determinado conteúdo de Língua Portuguesa), implementada e avaliada por mim, professora pesquisadora, tenho visto, cada vez mais, a tecnologia como potencializadora da aprendizagem.

Nessa esteira, atualmente, como doutoranda, meu objetivo, além de reforçar atividades na direção adotada, é poder dar visibilidade a uma prática pedagógica,

¹⁰Reflexões sobre a noção de texto I (maio 2019). Disponível em <https://www.ernaniterr.com.br/reflexoes-sobre-a-nocao-de-texto-i/>. Acesso em nov. 2019

desenvolvida em minha sala de aula com diferentes atividades, que vêm produzindo resultados que me parecem efetivos.

Para isso, o intento é promover o diálogo entre o texto e o leitor e analisar a produção de sentido que emerge a partir da leitura deste texto. Para explorar as potencialidades da linguagem, foram utilizadas narrativas literárias curtas (especificamente, os contos e “causos”) propostas como parte do conteúdo.

Essa proposta de trabalho com diferentes atividades intituladas, para efeitos de pesquisa, Atividades Organizadoras de Ensino – AOE, surgiu há alguns anos, em 2009, a partir de uma grande inquietação: o fato de os alunos chegarem ao 8º/9º ano (anos nos quais atuo) sem interesse pela leitura, principalmente a literária. Incomodada com isso, precisava, se não sanar o problema naquele momento, pelo menos minimizá-lo, visto que se arrastava ao longo dos anos anteriores. Não era possível fechar os olhos para isso: eles estavam nos últimos anos do Ensino Fundamental, a poucos passos de encararem um Ensino Médio e precisavam desenvolver a habilidade leitora. Tal processo de aprendizagem não é automático, por isso, apostar em estratégias é imprescindível, para que o aluno desenvolva habilidades de forma espontânea, prazerosa, desvinculada de posturas autoritárias e impositivas que lhe possam trazer prejuízo/bloqueio.

Como professora de Português e Literatura das turmas finais desse nível de ensino, percebia que o ensino “tradicional” de leitura não era suficiente para produzir-lhes sentido, afetar-lhes. Naquele momento, precisava ir além, para promover esse interesse pela leitura. Então, enveredei em busca de algo que lhes produzisse sentido. Assim, pensei em adotar uma prática que preenchesse essa lacuna, minimizasse essa deficiência leitora e, ao mesmo tempo, privilegiasse o interesse do meu aluno. No primeiro ano com essa outra perspectiva de trabalho diferente da que vinha sendo adotada cuja ideia era ler e responder a questões, propus algumas “atividades” concretas, com leituras variadas: discutiram a leitura, fizeram maquetes reproduzindo o entendimento (trecho) da narrativa lida, produziram paródias, esquetes, desenhos... Plantei uma sementinha que esboçava germinar... Precisava, pois, regar e cuidar!

Tem sido uma constante, nos últimos dez anos de trabalho, a inserção de diferentes propostas/tarefas, no sentido de incentivar a leitura. Tais propostas têm sido pensadas, aliando-se o uso tecnologia, o uso de diferentes mídias na produção de atividades. Tais atividades vêm sendo utilizadas dessa forma, visto que a tecnologia faz parte do mundo dos jovens. Mesmo que alguns deles não tenham acesso a ela

em casa, eles sabem utilizá-la, e tais tarefas os instigam, incentivam. Sendo assim, abracei o desafio e optei por transformar a tecnologia, as mídias digitais/sociais, tão condenadas/criticadas na educação (à época), pelos próprios educadores, como aliadas da minha prática pedagógica. Mas que concepção/entendimento de leitura defendo?

Compartilho as ideias de Cortina (2000), ao conceber a leitura para além de um processo de decodificar. Para o autor, a leitura é

[...] um processo de interpretação, na medida em que uma mensagem elaborada por um determinado sujeito em uma dada língua deverá ser entendida por um outro sujeito, o qual, por meio do entrelaçamento de seu universo de consciência discursiva com o do texto lido, construirá um novo texto. Ao externá-lo para um novo sujeito o processo anterior irá repetir-se, criando um encadeamento contínuo, que é o motor da comunicação humana. A consciência de um sujeito falante de uma determinada língua corresponde a uma soma de discursos, na medida em que ele entra em contato com as mais variadas formas de organização discursiva. Dessa maneira, todo texto se assenta sobre uma determinada formação discursiva, porque aquele que o produziu é um sujeito sócio-histórico, isto é, reproduzidor de uma das formações discursivas de determinada formação social (p. 23-24).

Assim, promove-se a interação do aluno-leitor com o texto, e ele passa a apreender os sentidos deste. Essa é a prática de leitura que, inicialmente, se distanciava da posição adotada pela escola pública, e que, nesta pesquisa, tenho trabalhado no sentido de investigar, porque, a meu ver, tem contribuído para o desenvolvimento mental do meu aluno. Para que isso ocorra, tenho investido em intervenções, cujo foco é direcionado à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura, procurando estratégias que favoreçam o sucesso dos meus aprendizes, principalmente no que tange a práticas de leitura e de produção de textos.

Inúmeras são as pesquisas¹¹ (Instituto Pró-livro/Itaú Cultural) e diferentes os instrumentos de avaliação (Pisa, Enem, Saeb)¹² que apontam para o fato de os

¹¹ A sociedade brasileira e o hábito da leitura: por que não gostamos de ler? Disponível em <https://apetrecho.digital/por-que-nao-gostamos-ler/>. Acesso em abril de 2020

¹² O Pisa, realizado, a cada três anos, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um estudo comparativo internacional que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O planejamento e a operacionalização dessa avaliação, em nosso país, ficam a cargo do Inep, que é o representante perante a OCDE em todo o processo. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: nov. 2020

estudantes brasileiros não serem leitores proficientes na língua materna. Tal fato tem sido comprovado pelos resultados ruins/negativos nos exames nacionais (embora essas provas em larga escala fiquem aquém do esperado no que se refere às competências em avaliar a habilidade leitora), e nos levam a acreditar em um desempenho pobre que pode ser consequência da falta de um trabalho efetivo em sala de aula com a leitura de textos, sejam eles literários ou não.

O trabalho com clássicos literários faz parte do currículo escolar e vem sendo proposto e defendido desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), os quais apontam como responsabilidade da escola tentar ampliar o “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira eficaz, interpretando-os e/ou produzindo-os. Apesar disso, alguns estudantes não se afiliam ao prazer pela leitura e menos ainda a literária, ficando distante de se tornar realidade esse “letramento”.

Por isso, não basta o professor apenas recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que deve ser observado na leitura desse texto (FIORIN, 2013). Para isso, o professor deve planejar estratégias pedagógicas mediadoras para extrair os sentidos do texto, ou seja, o professor deve direcionar seu aluno. Torna-se necessário, então, que o educador assuma a postura de promover o letramento. Ele precisa desenvolver uma *competência*, como sujeito dotado de um *saber e/ou poder* para operar a transformação em outro sujeito, por meio de um *percurso* que permita ao educando entrar em conjunção com o *objeto de valor*: o saber (ler, escrever, interpretar...).

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_pr_eliminar.pdf. Acesso em: nov. 2020

Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O resultado do exame é utilizado por universidades como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: nov. 2020

Saeb(Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: nov. 2020

Apesar de vivermos em uma cultura na qual é valorizada a linguagem escrita no conhecimento dos autores da nossa literatura e de suas obras, tal linguagem poderá transformar-se, no viés do educando, em uma prática maçante, contribuindo para uma aversão à Literatura. Pensando em modificar a situação que muitos julgam ser desinteressante ao aluno, propõe-se um ensino da literatura de forma prazerosa. Para tanto, vi como importante estratégia aliar o estudo e a leitura de obras literárias nacionais ao uso da tecnologia, procurando avaliar as práticas desenvolvidas durante o processo e suas contribuições para a aprendizagem e para o entendimento da produção literária como elemento social.

Frente a essa situação é que se insere a proposta de Atividades Organizadoras de Ensino – AOE, com base nos estudos de Moura (2010, 2001), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade (a partir das ideias de Vygotsky e Leontiev), as quais serão explicadas mais adiante. A escolha por essa teoria deveu-se ao fato de ela se prestar à organização dos processos de ensino e de aprendizagem apresentando-se como uma possibilidade para realizar a atividade educativa.

Sobre AOE, MOURA et al (2010) e (MOURA, 1996, 2001) veem como uma proposta de organização das atividades de ensino e de aprendizagem sustentada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade – atuando sobre os processos humanos de construção de conhecimento. As AOE

mantêm a estrutura de atividade proposta por Leontiev ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. (MOURA et al, 2010, p. 96)

As AOE por mim implementadas incluíam dentre outras tarefas (apresentações de seminário, produção de: história em quadrinhos, poesia de cordel, paródias, biografias, resenhas, cartazes, roteiros, memes...), a gravação de curtas-metragens com base na obra lida, possibilitando aos alunos transitarem em vários meios semióticos, interpretando-os e posicionando-se criticamente.

A partir dessa proposta de atividade pedagógica, formulamos a seguinte questão principal de pesquisa:

Quais as aprendizagens e os efeitos de sentido que emergem nas produções escolares dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, a partir da leitura de obras literárias de autores de referência da nossa literatura?

Essa questão vem acompanhada de questões secundárias, igualmente importantes, todas elas apoiadas na Teoria Histórico-Cultural da Atividade e na Semiótica Discursiva, teorias que ajudaram a nortear a pesquisa:

- 1) As AOE podem contribuir para a organização do trabalho do professor/do ensino?
- 2) Quais as possibilidades das AOE sustentarem e orientarem ações pedagógicas?
- 3) As AOE planejadas e implementadas afetaram os alunos de modo a incentivá-los à leitura dos clássicos literários?
- 4) As AOE podem influenciar qualitativamente o processo de leitura e de produção de textos?
- 5) Qual a contribuição da SD no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das AOE?

No sentido de me aprofundar nos referenciais teóricos que são bases desta pesquisa, efetuei, primeiramente, à minha escolha, nos primeiros semestres do doutorado, na disciplina de “Paradigmas de Investigação em Linguística Aplicada” (PILA), ministrada pelo professor Leffa, a leitura de algumas obras, começando por teses e dissertações: Alves (2013), Rochefort (2012), Marroni (2001 e 2008). Tal escolha foi realizada consoante a contribuição teórica que essas escritas poderiam trazer no sentido de ampliar meu conhecimento na área estudada, com vistas a uma contribuição efetiva na área da educação. Tanto a leitura das teses quanto das dissertações aconteceu ou por contemplarem práticas intervencionistas ou por terem, em sua fundamentação, a Semiótica Discursiva.

Além das referidas, cito aqui duas importantes teses que me auxiliaram também a dar o pontapé inicial: 1) a pesquisa de Fruet (2016), em que a autora planejou, implementou e avaliou estratégias didático-pedagógicas hipermidiáticas, mediadas pelo *Moodle*, na formação continuada de professores da Educação Básica, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa; 2) a tese de Portela (2008), cuja escolha se deu visto que a proposta consistiu em apresentar um estudo sobre a prática didática dos textos de introdução à Semiótica Discursiva publicados originalmente no Brasil: *Elementos de Análise do Discurso*, de J. L. Fiorin (2005) e *Teoria Semiótica do Texto*, de D. L. P. de Barros (1990). Portela (2008) parte da

hipótese de que as duas obras são manuais prototípicos de semiótica greimasiana¹³, base teórica da minha pesquisa. Portela (2008, p. 94) enfatiza “o quão bem tecida é a concepção de Barros sobre a Semiótica e seu ensino” e se percebe também o quanto ficam claros, em Fiorin, os princípios teóricos básicos da teoria de Greimas de forma a propiciar ao leitor o entendimento do discurso. Cortina (2015) ratifica as palavras de Portela: essa obra de Fiorin é considerada um manual de iniciação aos estudos semióticos discursivos. Para o autor, Fiorin tem a capacidade de não reproduzir a teoria semiótica, mas de recriá-la.

1.10 Definindo o estudo

Constantemente, assistimos à discussão acerca do papel determinante da escola na formação do leitor, dos ensinamentos relativos aos caminhos que o aluno deve percorrer para compreender os sentidos abarcados em um texto. Entretanto, essa discussão tem-se esvaziado cada vez mais, uma vez que a escola não tem dado conta desse importante papel, subestimando a capacidade leitora do aluno, principalmente quando o foco é o texto literário.

Vemos, assim, construído o mito de que a leitura de clássicos literários é difícil para o educando do Ensino Fundamental II. Ao longo de minha trajetória docente, tenho percebido que, nessa etapa, em geral, não há espaço reservado ao trabalho com textos literários cujo enfoque seja realmente literário, ou seja, que o texto não seja apenas tomado como pretexto, focando no ensino de base gramatical, realizando atividades meramente estruturais do trabalho com a língua. (GERALDI, 2011; COSSON, 2011; ANTUNES, 2009).

Ainda hoje, a Literatura como disciplina, mesmo no Ensino Médio, não tem sido valorizada pelos documentos normativos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹³Segundo Greimas & Courtés, a semiótica é uma teoria da significação, em que sua principal preocupação é explicar as condições da apreensão e da produção do sentido. Segundo Fiorin (2013, p.17-44), a grande contribuição da Semiótica Discursiva (ou greimasiana) refere-se a uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos em que, segundo sua proposta, é possível analisar um texto a partir de níveis. Ainda, segundo o autor, o conjunto desses níveis é chamado de Percorso Gerativo de Sentido.

Nacional/LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997-1998), pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e, muito menos pelo Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RS, 2018) como deveria. No Ensino Fundamental, menos ainda, uma vez que não faz, obrigatoriamente, parte da grade curricular. Com isso, o trabalho com texto literário tem perdido a função de evocar o imaginário do leitor. Vê-se, então, um caminho de sonhos e possibilidades ser substituído pelo uso desse tipo de texto para fins de estudos gramaticais, privando dos alunos o desenvolvimento sensitivo e a ampliação de horizontes.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação em 2018. Essa edição, divulgada mundialmente em 3 de dezembro de 2019, revela que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não apresentam nível básico em leitura, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Os índices estão estagnados desde 2009.

Segundo pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”¹⁴, de 2019, em sua quinta edição, realizada pelo Instituto Pró-livro em parceria com o *Itaú Cultural*, e divulgada pela *Imprensa Oficial*, a quantidade de leitores no país caiu significativamente. Para efeitos de público-alvo, leitor, de acordo com a definição da pesquisa, é quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. Já não leitor é quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses. Os resultados de 2019 apontam a existência de 52% de leitores e 48% de não leitores entre os entrevistados. Em 2015, eram 56% leitores e 44% não leitores. As justificativas para não ler são inúmeras, dentre elas a de “não ter paciência”, que mais que dobrou, passando de 11% para 26%.

¹⁴ Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/um-perfil-do-leitor-brasileiro/>. Acesso em: dez. 2020

Disponível em <https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/retratos-leitura-pais-le-menos>. Acesso em: dez. 2020

Disponível em <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: dez. 2020

Os fatores que levam a esses dados preocupantes são inúmeros – vão desde falta de paciência até problemas de visão –, mas não vamos nos ater a eles nesta pesquisa. Para além desses dados, ainda acredito que, para inserir o aluno no mundo da leitura, o professor também precisa ser um leitor. O trabalho da escola e do professor são fundamentais para seduzir a criança e/ou o adolescente e/ou o jovem para a leitura, uma vez que, na mesma pesquisa, os professores são apontados como as pessoas que mais influenciam o gosto por essa atividade. Em 2011, essa influência ficou em 17%, tendo uma queda grande em 2015, para 7%, e voltando a crescer em 2019, ficando na casa de 11%.

Não é novidade, os dados aí estão... Temos baixos números de pessoas que leem. Mas o que é leitura? Segundo Terra,

[a] palavra leitura, embora seja um substantivo, nomeia um processo: o ato de ler, ou o resultado de um processo, a leitura que se fez de um livro, de um conto, de uma notícia. Por se referir a processo, temos um agente humano. Leitura implica, portanto, ação humana; esta, pois, está no domínio da cultura e não da natureza, portanto é algo que se aprende. (2018, p.14).

Pensando nessa perspectiva da aprendizagem da leitura e no meu papel enquanto professora, preocupada com o grande número de alunos não leitores, a proposta de trabalho era/é de aliar o estudo e a leitura de obras literárias ao uso da tecnologia, procurando avaliar as práticas contempladas durante o processo e suas contribuições para a aprendizagem da produção literária como elemento social. Para tanto, seria preciso ensinar meu aluno a ler. Ensinar? Sim, o aluno precisa saber que “ler é construir sentidos” ... “mas não qualquer sentido, pois é preciso que o sentido que se constrói na leitura esteja autorizado pelo texto” (TERRA, 2018, p.14).

O aluno precisa saber que ler “é um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p.24). Para explicar essa complexidade a que se refere o processo de leitura, Leffa faz uma analogia com uma reação química em que leitor e texto reagem, interagem, para terem a compreensão. Para ele, “leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto” (LEFFA, 1996, p. 22). Assim, para os dois autores, não se pode dissociar texto e leitor, pois a construção do primeiro se dá no encontro com o segundo, na relação entre ambos.

Pensando em como desenvolver estratégias de leitura, a mediação da aprendizagem por ferramentas tecnológicas na realização das tarefas que compõem o rol das AOE constitui-se recurso imprescindível, visto que essas ferramentas fazem parte do nosso mundo e afetam nosso aluno, produzindo sentido para ele. Apesar de vivermos em uma cultura na qual é valorizada a linguagem escrita na aprendizagem relativa aos autores da nossa literatura e às suas obras, constitui-se truísmo o fato de que tal linguagem poderá transformar-se, no viés do educando, uma prática maçante, contribuindo para uma aversão à Literatura. Assim, é papel do professor encontrar espaços para a leitura desses textos literários, pois muito é debatida a importância desse tipo de leitura, todavia, muitas vezes, tal importância não lhe é atribuída, devidamente, na escola. Esta ideia é corroborada por Zilberman e Silva:

[...] todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura; “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura [...]. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p.52)

Vemos, então, conforme Zilberman e Silva (2008, p.52), que o objetivo da escola de fazer com que o aluno se aproprie “de uma tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir”, não é desenvolvido para que formemos leitores críticos que reconheçam a função/o valor social da literatura, o quanto esta pode transformar realidades, possibilitando conhecimento de outras culturas, outras épocas; abrindo janelas para a formação crítica da realidade. Torna-se, então, um desafio constante o professor conseguir desenvolver nos alunos o gosto pela leitura de textos literários. Para o enfrentamento desse desafio, políticas de formação de leitores que passem pelo acesso e pela formação dos professores são imprescindíveis.

Pensando nessa falta de interesse de nossos educandos pela leitura dos textos literários, é que se insere o trabalho com as AOE como uma proposta de envolver nosso educando em práticas de leitura literária. Essa prática, destacada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê em seu conteúdo a leitura por fruição como uma das competências específicas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental:

[e]nvolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial

transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.89)

Nesse movimento de valorização do texto literário, as AOE trazem, em sua formação, inúmeras práticas a serem levadas a cabo a partir da leitura de uma narrativa literária. Ao lerem-na, discutirem-na, os aprendizes têm a oportunidade de manterem contato com vários gêneros textuais para estudo e produção, incluindo-se aqui tanto suportes¹⁵ (cartaz, revista digital) como vários tipos de textos sincréticos (curta-metragem, meme), além dos verbais e verbo-visuais, fazendo com que os alunos transitem em diversos meios semióticos, interpretando-os e posicionando-se criticamente acerca deles.

Para o desenvolvimento desta escrita, abordaremos, primeiramente, algumas contribuições teóricas utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem quais sejam: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Semiótica Discursiva. Com este propósito, tomamos como ponto de partida experiências de sala de aula, vivenciadas ao longo da vida profissional, as quais não privilegiavam, inicialmente, a capacidade de desenvolvimento da leitura e produção de textos dos estudantes: consistiam em exercícios exaustivos e mecânicos, como preenchimento de fichas de leitura. Os alunos chegavam ao final do Ensino Fundamental sem ter lido uma obra literária na sua essência e sem conhecimento sobre gêneros textuais literários (ou não) importantes.

Cabe destacar aqui que, segundo Nicola (1994, p.24), o que difere um texto literário de um não literário é a função poética da linguagem que “ocorre quando a intenção do emissor está voltada para a própria mensagem, com as palavras carregadas de significado.” Além disso, o autor destaca que não apenas o aspecto formal é significativo na composição de uma obra literária, mas também seu conteúdo. O texto literário apresenta uma linguagem para provocar emoção no leitor, com características próprias como subjetividade e sentido conotativo.

¹⁵ No ensaio escrito em 2003 por Marcuschi, sob o título “A questão do suporte dos gêneros textuais”, o autor apresenta o conceito de suporte de gêneros textuais e sua relação com outros conceitos desenvolvidos pelos estudiosos da língua, ressaltando o caráter inicial de suas colocações e convidando outros estudiosos da área a pensarem com ele sobre os suportes, ou seja, sobre os lugares onde os gêneros são colocados para circular, como por exemplo um livro, um jornal, um cartaz. Ele destaca em seu ensaio a seguinte tese “todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples...” e que “a identificação do suporte exige cuidado.” Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em maio de 2021.

Diante disso, sentimos a necessidade de repensar a situação que se apresentava e procuramos desenvolver algumas atividades, até então pouco refletidas no que tange ao embasamento teórico, e que não estivessem presas a roteiros pré-estabelecidos como a ficha de leitura, por exemplo.

Então, a partir da leitura de contos, outras atividades foram propostas: seminários e/ou rodas de conversa (gêneros orais) foram organizados para se abordar /conversar sobre obras literárias. Outros textos, literários ou não, de diversos gêneros, foram lidos e, com base neles, foram estudados e produzidos: poesias de cordel, paródias, histórias em quadrinhos; revistas digitais; book trailers; resumos e resenhas; curtas-metragens, com base em roteiros escritos pelos próprios alunos a partir dos contos; cartazes de divulgação desses curtas e memes.

Essa proposta de trabalho se justificava, uma vez que buscávamos romper com os padrões atuais, optando por estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem embasadas teoricamente e que criassem possibilidades de aprendizagem interessantes e motivadoras ao educando.

Sabemos que a escola continua sendo o espaço de mediação cultural e é trabalho do professor promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas/ funções psicológicas superiores e a internalização de conhecimentos científicos. Para isso, sempre que possível, trouxemos como estratégia motivadora o uso de um sistema de atividades que fizesse uso da linguagem midiática por entendê-la como possibilidade de caminho a se trilhar no sentido de se contribuir, sobremaneira, para uma mudança nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa estratégia não envolve o uso da imagem e do som apenas de forma ilustrativa. Requer que o educador utilize os recursos tecnológicos, que tem a seu dispor, a fim de promover aulas prazerosas e que marquem, indelévelmente, o aluno. Aulas as quais permitam ao público-alvo tanto a tomada de consciência das questões concernentes ao tema da aula quanto um vislumbre de questões maiores, mais complexas no imbricado contexto no qual está inserido, tornando-o capaz de filtrar a realidade e modificá-la.

As concepções que explicam os processos de ensino e de aprendizagem são muitas e é papel do professor conhecê-las e fazer escolhas para sua prática pedagógica. Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, base teórica deste trabalho, o professor se compromete com a aprendizagem dos estudantes assumindo o papel de mediador nos processos, assim como buscar estratégias para que a aprendizagem ocorra. Este trabalho ilustra uma dessas estratégias. Trata-se de

uma atividade cujo objetivo é promover a aprendizagem da leitura literária na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, procuramos suporte teórico, especialmente, nas concepções da Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (2001; 2009), a qual defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, bem como na Teoria da Atividade (Leontiev; 1978, 1983) Davidov (1988; 1999) e, em autores/pesquisadores que defendem/trabalham (com) essas teorias em suas pesquisas como Sforzi (2004), Moura (2017), Engeström (1987)

1.11 Objetivos da Pesquisa

A seguir, apresentamos os objetivos (geral e específicos) que, com as questões, anteriormente citadas, nortearam a pesquisa.

1.11.1 Objetivo Geral

A pesquisa que embasa esta tese teve como objetivo principal planejar uma intervenção pedagógica baseada em atividades escolares específicas, ou seja, AOE, além de implementar e avaliar os impactos dessa intervenção na aprendizagem da leitura literária e da produção de diferentes gêneros textuais, em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8ºs e 9ºs anos).

1.11.2 Objetivos Específicos

- ✓ 1. descrever as atividades de leitura e produção de gêneros textuais sugeridas aos estudantes do Ensino Fundamental, partindo da proposta de AOE;
- ✓ 2. mostrar que as AOE, utilizando conteúdos escolares sistematizados, podem promover o desenvolvimento mental dos estudantes;

- ✓ 3. explicitar a contribuição da Semiótica Discursiva para o desenvolvimento e a avaliação do trabalho;
- ✓ 4. explicar, por meio da Semiótica Discursiva, os efeitos de sentido gerados nas produções dos alunos a partir da leitura dos textos literários.
- ✓ 5. promover, por meio das AOE, a aprendizagem da leitura e da produção de diferentes textos;
- ✓ 6. desenvolver a competência leitora (e crítica) dos educandos por meio da proposta intervencionista elaborada.

Já apresentados as questões na seção 1.9 e os objetivos acima que nortearam a pesquisa, a proposta de estudo e algumas ideias retiradas do referencial teórico utilizado, encaminho-me para a construção efetiva da tese na tentativa de mostrar qual o impacto científico e social que ela poderá ter. Acredito que é inviável se pensar em pesquisa sem pensar na sociedade.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa se deve constituir um ato diário do professor, deve ser uma atividade de constante indagação e de investigação, ao efetua-la, acredito que meu papel enquanto educadora pode contribuir para instrumentalizar meu educando no sentido de ele se tornar um ser crítico.

Além do propósito de contribuir para desenvolvimento da criticidade, a pesquisa contribui para o desenvolvimento e a produção de conhecimento no sentido de ver o impacto que esse conhecimento terá em nossa sociedade e de como pode nos ajudar na compreensão de nossas atuais concepções.

A tese está assim construída: temos esta introdução com subdivisões as quais iniciamos com algumas considerações iniciais sobre minha constituição como profissional das Letras, seguidas das reflexões acerca da formação de uma professora-pesquisadora; na sequência, apresento narrativas dos saberes experienciais de uma docente de escola pública; na continuação, trago à baila fatores como persistência e vontade como determinantes na concretização do sonho da formação universitária de uma professora; continuando, trato do início do mestrado, no qual tive a identificação teórica com perspectiva histórico-cultural como base para minha atuação docente e para a pesquisa; a introdução continua e reservo um espaço para falar sobre a chegada ao doutorado onde trato do dilema teórico, uma nova teoria se agrega à teoria com a qual vinha desenvolvendo meus estudos – a Semiótica

Discursiva de Greimas surge para ampliar o olhar da professora-pesquisadora; na continuidade, dou conta de descrever um pouco do espaço escolar, *locus* de minha atuação como professora e onde a pesquisa foi realizada; por fim, são apresentados: o projeto de tese, a definição do estudo e os objetivos (geral e específicos) da pesquisa.

Essa introdução vem seguida do capítulo no qual tratamos do referencial teórico que embasa esta tese, qual seja: Atividades Organizadoras de Ensino com base na Teoria Histórico-Cultural da Atividade e Semiótica Discursiva. Na continuidade, apresentamos os procedimentos metodológicos nos quais são detalhadas as duas importantes etapas de uma pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013), quais sejam: a intervenção propriamente dita (etapa do ensino) e a avaliação da intervenção (etapa da pesquisa). Em seguida, discorreremos, em novo capítulo, sobre os achados da pesquisa, analisados à luz das teorias selecionadas para tal. Esses procedimentos são seguidos de algumas considerações finais e das referências bibliográficas.

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico no qual nossa pesquisa se sustenta. Esse referencial está assim organizado: num primeiro momento, discorreremos sobre as ideias centrais da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, por embasar um dos conceitos-chaves desta investigação: as Atividades Organizadoras de Ensino; posteriormente, apresentaremos os pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva, teoria cujos conceitos foram base para os direcionamentos da minha prática no ensino como também para a análise das produções dos alunos e, por fim, discorreremos sobre os gêneros textuais constituintes das Atividades Organizadoras de Ensino.

2.1 A Atividade Organizadora de Ensino como forma de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem: alguns pressupostos que a embasam.

Como apresentado, aqui, as propostas das atividades de ensino e de aprendizagem trabalhadas foram fundamentadas segundo a proposta de Moura (1996; 2000) relativa às AOE.

Antes de iniciarmos a discorrer sobre AOE, necessário se faz anunciarmos aqui alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural (da Atividade), que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Os conceitos são provenientes, principalmente, da obra de Lev S. Vygotsky¹⁶(1995, 1997, 2009), principal expoente da Teoria Histórico-Cultural, bem como de alguns de seus seguidores (DANIELS, 2002, 2003; OLIVEIRA, 2009; REGO, 2009) e da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978, 1983; ENGESTRÖM, 1988) e de seus adeptos, especialmente Moura (1996; 2001; 2010), cujas ideias, como já referido, fundamentam as práticas implementadas e avaliadas nesta tese.

¹⁶Embora existam algumas possíveis grafias (Vigotski, Vygotskiou mesmo Vygotskij), nesta tese, optamos por padronizar o uso de Vygotsky, exceto em caso de citação direta.

Apresentaremos, na sequência, os conceitos específicos provenientes da Teoria Histórico-Cultural da Atividade que sustentaram a intervenção, quais sejam: mediação; internalização; funções psicológicas superiores; conceitos espontâneos e científicos; sentido; trabalho em colaboração; imitação; Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato (ZDP/ZDI)¹⁷; ensino desenvolvimental; conhecimento empírico e teórico; vontade; afeto.

Aprendizagem e desenvolvimento são mediados pela formação de conceitos (significados das palavras), que Vygotsky (2009) define como atos de generalização, explicando que esse processo evolui, isto é, um conceito não é aprendido de forma pronta e completa desde o início. Para o autor, a capacidade de abstração, processo basilar para a formação dos verdadeiros conceitos, só vai ocorrer na adolescência. Isso acontece, pois a evolução dos conceitos pressupõe o desenvolvimento de inúmeras funções psicológicas superiores nos seres humanos. Luria (1992, p.60) explica que, para Vygotski, “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação entre os fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, e os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana”. São consideradas funções psicológicas superiores nos estudos de Vygotsky: atenção voluntária, memória intencional, imaginação, planejamento, ação intencional, representação simbólica, pensamento verbal, capacidade de solucionar problemas, formação de conceitos, linguagem sócio comunicativa entre outras... Tais funções humanas têm origem nas relações do indivíduo com o meio. As funções em desenvolvimento, em fase de maturação, em estado

¹⁷ Como já destacado em minha dissertação de mestrado, ratifico a justificativa pelo uso, também nesta pesquisa, da expressão Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) em vez de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP), compartilhando as ideias de Newton Duarte (2001, p.16). O autor justifica por que usou a palavra “‘imediato’ por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (razvítie, substantivo neutro) é blijáichee, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo blízki, que significa próximo. Logo, blijáichee significa o mais próximo, “proxímimo”, imediato. Segundo: a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental imediato, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem”. Essa escolha se dá, também, com base na explicação de Prestes. A autora, em entrevista em 2014, explica que o termo “Zona de Desenvolvimento Iminente” seria o apropriado, pois está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ela afirma que a Zona de Desenvolvimento Iminente para Vigotski é o nível das possibilidades de desenvolvimento. Por isso ela insiste em “iminente” porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não acontecer.

embrionário, estão abrigadas no que o autor denominou, metaforicamente, de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) que é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

De acordo com Vygotsky, essas funções, que se encontram em desenvolvimento, estão localizadas na ZDI e poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores”, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (1998, p. 98).

Importante destacar que, mesmo depois de ser capaz de pensar por meio de conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares de pensar, que ainda aparecem, ocasionalmente, principalmente quando a situação envolve novidades (VYGOTSKY, 2009).

Em suas pesquisas, Vygotsky (2009) estabeleceu serem dois os tipos conceitos: **espontâneos** e **científicos** formados pelos seres humanos. Os espontâneos ou cotidianos, por um lado, são oriundos da experiência da criança com o mundo, não são conscientes, são desenvolvidos espontaneamente e construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta dos objetos, desde a infância pré-escolar. Os conceitos científicos, por outro lado, formam-se durante o processo de ensino que acontece na escola. Eles não surgem espontaneamente, são elaborados intencionalmente, são conscientes e, diferentemente, dos cotidianos, estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações. Os conceitos científicos são mais elevados, em termos de abstração e generalização, do que os espontâneos. Os primeiros formam um sistema hierárquico, lógico e coerente.

Para Vygotsky (2009), os conceitos científicos são a porta de entrada da consciência, e o desenvolvimento desses conceitos deve-se apoiar, forçosamente, em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos.

O autor assinala também que o desenvolvimento conceitual (dos conceitos espontâneos e científicos) é um processo único

que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VYGOTSKY, 2009, p. 261).

Vygotsky (2009) argumenta que a capacidade do adolescente de formar conceitos antecede, em muito, sua capacidade de defini-los. O adolescente primeiro usa o conceito (espontâneo) para depois tomar consciência dele (científico).

Segundo Vygotsky (2009), concernente à formação dos conceitos, o bom ensino que promove a aprendizagem e se adianta ao desenvolvimento é aquele que busca formar nos estudantes o pensamento teórico, função psicológica superior que se desenvolve por meio da educação escolar, por meio da internalização dos conceitos científicos (conhecimento teórico) e não em situações cotidianas.

Para o autor,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Vemos, então, que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados, ou seja, constituem o processo organizado, sistematizado que vai promover o desenvolvimento mental, criando ZDI. O que Davidov (2008) denomina ensino desenvolvimental é o que vai produzir esse processo.

Davidov (1982, 1988) reforça a tese de Vygotsky, mas afirma que nem todo o ensino promove o desenvolvimento do pensamento teórico. A concepção tradicional de educação escolar, que envolve, por exemplo, memorização de definições e fórmulas, apenas contribui para o desenvolvimento do pensamento empírico, envolvendo, principalmente, a assimilação de conhecimento por meio de observação e/ou memorização mecânica, em que um conteúdo é comunicado ao aprendiz.

O pensamento empírico, segundo Davydov (2008), serve para catalogar ou classificar objetos e fenômenos, é baseado na observação e reflete as propriedades externas dos objetos (cognição sensorial). O pensamento teórico, por seu turno, tem o objetivo de reproduzir a essência dos objetos de estudo e se origina na transformação mental dos objetos, ou seja, em um experimento do pensamento, refletindo suas relações e conexões internas (cognição racional). Este tipo de

pensamento emerge por meio de um processo de análise (dedução e explicação) do papel de uma relação particular dentro de um sistema holístico, revelando a conexão do universal com o individual. O pensamento teórico concretiza-se por meio de abstrações, generalizações e conceitos. Segundo Rubinshtein (1957, p. 53, apud DAVYDOV 2008, p. 109), “[r]esolver um problema teoricamente significa resolvê-lo não apenas para um dado caso particular, mas também para todos os casos similares”.

Por isso, é importante que os alunos se apropriem dos conceitos científicos. Isso significa ir além..., estabelecer relações entre objetos do conhecimento e operar mentalmente com os conceitos em diferentes situações, desenvolvendo a capacidade de sínteses, abstrações, generalizações... É nesse contexto que podemos destacar as AOE como importantes nesse processo de desenvolvimento do pensamento teórico, pois são atividades dirigidas à internalização do conhecimento teórico, quando o aluno se dedica ao processo de aprendizagem de conteúdos diversos.

Outro conceito importante que embasou este estudo o de **internalização**. O desenvolvimento psíquico e a aprendizagem dos seres humanos realizam-se por meio do que Vygotsky (1998, p.74) denominou internalização – “reconstrução interna de uma operação externa”, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo. Segundo Vygotsky (1998), esse processo ocorre, primeiramente, no nível interpsicológico (entre pessoas), para, depois, passar para o nível intrapsicológico (interior da pessoa). Segundo a Lei Geral do Desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009), as funções psicológicas superiores do desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, na relação entre pessoas (interpsicológica), no nível social, e, depois, no interior da criança (intrapsicológica), no nível individual. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (Vygotsky, 1991, p. 64).

A ideia que sustenta essa lei é a da importância das interações sociais para a internalização. Dessa forma, podemos entender que a aprendizagem é mediada culturalmente, não ocorre espontaneamente, em indivíduos isolados, nem somente a partir das condições biológicas do sujeito. A internalização ou aprendizagem é mediada por outros seres humanos.

Por ser a **mediação** conceito imprescindível na atividade educativa, quando tratamos da proposta de ensino, utilizada nesta pesquisa, recorremos ao modelo proposto por Vygotsky (1998) para explicar tal conceito. Segundo o autor, a relação

do homem com o mundo é complexa (ao contrário dos animais, que reagem diretamente ao seu ambiente), não simples e direta, mas mediada por: a) instrumentos psicológicos (sígnicos); e b) por instrumentos físicos. Esses dois tipos de instrumentos medeiam ações sobre os outros seres humanos e sobre o próprio psiquismo de quem os utiliza.

A ideia da mediação, essencialmente humana, discutida por Vygotsky (1998), pode ser entendida por meio da figura 4, que trata da aprendizagem dos conceitos.

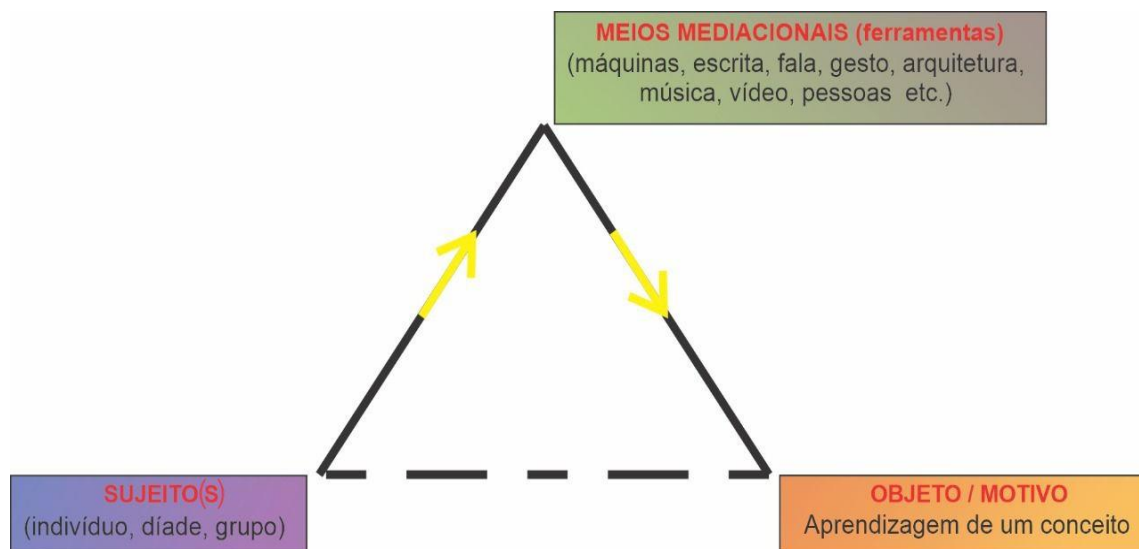


Figura 4: O modelo básico de mediação proposto por Vygotsky.
Fonte: adaptada de Daniels (2003, p.114)

Vemos, por meio da figura, que o acesso do ser humano (sujeito) ao conhecimento, ao mundo no qual está inserido (objeto) não é direto. Essa relação está indicada pela linha tracejada. Vemos, igualmente, que o acesso do sujeito ao conhecimento é sempre mediado por ferramentas físicas e psicológicas, especialmente, a linguagem, além de outros instrumentos sígnicos. Para Vygotsky (1998), a linguagem tem grande importância uma vez que, é por meio dela, que acontece a mediação dos processos psicológicos, favorecendo o desenvolvimento social, cultural e intelectual das pessoas. Para o autor (2009), o que nos diferencia de outros animais, o que nos torna humanos é a palavra – instrumento mediador por excelência, ela apresenta dupla função: comunicativa e cognitiva, já que ela é o que nos permite pensar, embora não pensemos apenas por meio das palavras.

Segundo Vygotsky (1998), a mediação constitui-se conceito imprescindível na atividade educativa. A mediação entre estudante e conhecimento ocorre por meio de instrumentos psicológicos (sígnicos) e instrumentos físicos, como fala, gestos,

escritas, desenhos, esquemas, tecnologias, utilizados pelos professores ou pelos pares.

Segundo Engeström (1994, apud DAMIANI, 2008, p. 217) “o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo”. Daí decorre o valor dos processos grupais e colaborativos para o desenvolvimento da mente humana e para a aprendizagem. Como explica Vygotsky (1998), o pensamento é gerado pela discussão, e não o contrário, como se costuma pensar. As outras pessoas que fazem parte do contexto social no qual nos desenvolvemos, “produzem modelos referenciais [ou modelos para imitar] que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e a outras pessoas” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Vygotsky (1998) explica que a **imitação**, no entanto, não é cópia, ou reprodução mecânica do comportamento ou do raciocínio do outro, pois, no processo imitativo, quem imita exerce um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo. Para Álvares e Del Rio (1996 apud Damiani 2008), quem aprende toma, por empréstimo, modelos de seus interlocutores mais capacitados, podendo ultrapassar seus próprios limites. Para Vygotsky (2009), “em colaboração a criança¹⁸ sempre pode fazer mais do que sozinha” (p. 329). Ele também explica que “a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (p. 328), exercitando as habilidades da sua ZDI.

Pensando no contexto desta tese, o **trabalho colaborativo** constitui-se conceito importante a ser abordado uma vez que se tem comprovado que atividades colaborativas se mostram efetivas na área da educação trazendo benefícios para os envolvidos (DAMIANI, 2008)

O ser humano é essencialmente social. É sabido que a interação (por meio da linguagem sócio) entre indivíduos é central no processo de internalização de informações, de modos de comportamento social.

¹⁸ Acreditamos que esta ideia se aplica não apenas às crianças, mas aos humanos de todas as idades.

O conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor, todavia, mediante a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, desenvolvida, em 1920 e 1930, por Vygotsky e Leontiev, é importante destacar que a aprendizagem não ocorre apenas com o professor/educador, é uma atividade conjunta, em que **relações colaborativas** entre alunos também podem e devem ter espaço. Não que o desenvolvimento da atividade escolar seja sempre dessa forma. Como bem destaca Freitas, “os momentos de internalização são essenciais para consolidar o aprendizado. Eles são individuais e reflexivos por definição e precisam ser considerados na rotina das aulas”. (2002, p.26).

Sem desconsiderar a colocação de Freitas, é importante destacar que essa internalização envolve uma atividade externa que deve se transformar numa atividade interna, é um processo que parte do plano interpessoal (interpsicológica - social) para o plano intrapessoal (intrapsicológica - individual).

Para Vygotsky (2009), o trabalho em pequenos grupos poderá contribuir para a intervenção na ZDI; segundo o autor, depois do professor, quem mais contribui para a intervenção nessa “zona mental” dos alunos são os próprios colegas. Antunes (2010) afirma que a criança aprende – e muito – com outras crianças e isso se aplica também aos adolescentes [e humanos de todas as idades]. Nessa mesma direção, para Wells (2001), os docentes deveriam transformar a sala de aula em uma Comunidade de Indagação, isto é, em um conjunto de pessoas que estabeleça uma relação dialógica sobre questões que sejam do interesse de todos os participantes. Wells (2001), assim como Vygotsky (2009), considera que os processos de ensino e de aprendizagem são uma construção conjunta de conhecimento e não um ato de transmissão de informações, Wells (2001) propõe que tal processo seja um contínuo de indagação e diálogo, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento. Compartilho as ideias de Vygotsky (2009), Antunes (2010) e Wells (2001) acreditando que o professor deve investir no trabalho colaborativo entre seus alunos.

Uma das maiores preocupações que acreditamos que um educador precisa ter refere-se à aprendizagem de seu aluno e, para isso, precisa cercar-se de recursos e estratégias necessários para que essa aprendizagem ocorra. Pensando nisso, compartilhamos as ideias de Moran (1995, *on-line*) quando ele destaca que “os meios de comunicação audiovisuais desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante”. Nesse sentido é importante destacar os recursos midiáticos/tecnológicos como importantes na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Kenski (2010), é relevante o uso da tecnologia como ferramenta de ensino, mas é necessário atentar a este uso, pois, “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação” (p.121). Em outro momento, quando a autora argumenta que as “tecnologias também servem para fazer educação”, ela destaca que “quando bem utilizadas, [as TDIC] provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado. (KENSKI, 2010, p.45)

Schlemmer (2002, p.118), com base em Castells (1999), já apontava, em sua tese de doutorado que o que caracteriza a [...] revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas sim a aplicação desses e como essa aplicação vai acontecer para a geração de novos conhecimentos e novas aprendizagens. Assim, quem determina a forma de utilizar, aplicar a tecnologia somos nós. Direcionar nossos educandos para o uso consciente da tecnologia/mídia como ferramenta/instrumento de mediação é nosso papel enquanto educadores.

A partir do modelo de **mediação** desenvolvido por Vygotsky (que já nos apresenta o conceito básico da Teoria da Atividade, qual seja: a ação de um sujeito mediada por artefatos e orientada a um objeto), composto por sujeito, ferramentas e objeto, Leontiev aprofunda os estudos, salientando a importância da mediação por outros seres humanos, a **colaboração**, nas relações sociais estabelecidas entre eles.

Leontiev propõe, o que é considerada a primeira geração da Teoria da Atividade (DANIELS, 2003), uma distinção entre dois conceitos: atividade e ação, ideia não apresentada por Vygotsky (DANIELS, 2003), incluindo um terceiro conceito, a operação. A estrutura de uma atividade, como proposta por Leontiev, é apresentada na figura 5, que ilustra a relação entre três níveis de análise do comportamento humano: atividade, ação e operação. A **atividade** é gerada por uma necessidade humana e orientada para um objeto; a **ação** é orientada por metas e revela as etapas para a realização da atividade; e a **operação** é orientada às condições instrumentais e aos artefatos socioculturais necessários para a realização da ação.

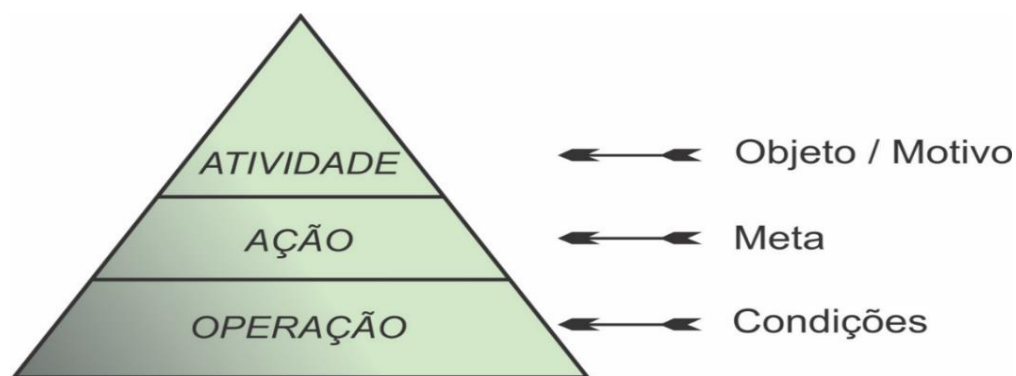


Figura 5: Esquema da Estrutura hierárquica da atividade, de acordo com a proposta teórica de Leontiev.

Fonte: Daniels (2003, p.116)

Vemos que Leontiev amplia o conceito de mediação proposto por Vygotsky. O autor a coloca no contexto cultural, não destacando somente os instrumentos mediadores, mas também as práticas culturais das quais eles são parte (DANIELS, 2003).

Importante destacar que nem todos os processos humanos podem ser denominados de atividade. Somente são atividades aqueles processos nos quais as relações do sujeito com o mundo atendem a uma necessidade.

Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita [...] a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

A atividade é sempre motivada por uma necessidade surgida nas relações sociais. Essa atividade, pois, só terá sentido se as necessidades forem satisfeitas. Leontiev afirma que atividade e ação são processos distintos: o que caracteriza a atividade é uma necessidade, um motivo (objeto) e o que caracteriza uma ação são os objetivos. Todavia, importante atentar, pois, em algum momento do processo, uma ação pode encontrar um motivo próprio e transformar-se em atividade, fazendo com que, mesmo distintas, mantenham no processo alguma relação.

Leontiev faz um paralelo entre atividade prática e atividade numa perspectiva mais geral na formação da *psique* humana, trazendo-nos o conceito de atividade como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (2001, p.68)

A partir dos estudos de Vygotsky (1978) e Leontiev (1981), Engeström (1987) desenvolveu uma versão expandida do modelo da atividade abrangendo os aspectos socioculturais, ou seja, analisando as atividades sistemas centrando ainda mais na análise da coletividade, da colaboração, ao invés de no indivíduo (perspectiva de Vygotsky). Este modelo é considerado como representando a segunda geração da Teoria da Atividade (DANIELS, 2003).

Segundo o autor (2001), um sistema de atividade (conceito central) tem vozes múltiplas, pois é formado por uma comunidade na qual os sujeitos apresentam múltiplos pontos de vista, múltiplas tradições e múltiplos interesses. Para ele,

[...] um sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado (2013, p.242).

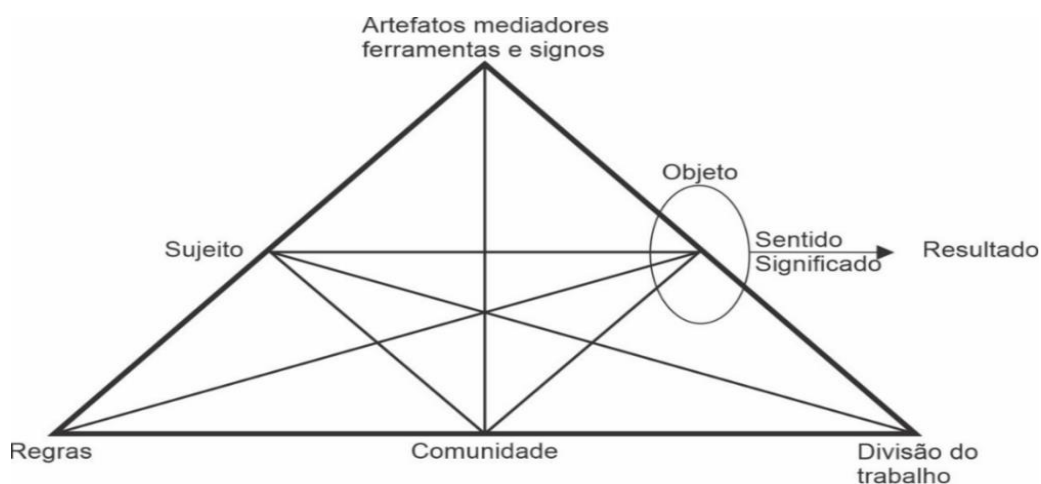


Figura 6: Esquema relativo à estrutura de um sistema de atividade humana. Segunda geração da Teoria da Atividade (Engeström, 1987 - 2002).

Fonte: Daniels (2003, p.119)

No sistema acima, temos a parte superior do triângulo, representando um sistema de atividade que corresponde ao esquema inicial de Vygotsky, com a mediação limitada às relações entre o indivíduo e seu objeto, sem atenção ao contexto no qual tal atividade acontece.

A partir dos estudos na tese de Cenci (2016, p.46 e 47), apoiada nas ideias de Engeström e Saninno (2010),

os elementos da base do triângulo, segundo o entendimento de Engeström (2002), estavam anunciados em Leontiev, mas a relevância atribuída ao coletivo e à esquematização dos componentes da atividade ainda não aparecia, na obra desse autor. No modelo, Sujeito refere-se ao indivíduo ou grupo cuja posição e ponto de vista são tomados como perspectiva de análise e Objeto refere-se à matéria-prima ou problemática para a qual a atividade está dirigida. O Objeto é transformado em resultado com a ajuda dos artefatos

mediadores (ou instrumentos). Estes podem ser materiais (ferramentas) ou simbólicos (signos) e medeiam as ações. Na Comunidade, estão outros indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo Objeto da atividade em questão. A Divisão do Trabalho marca a divisão horizontal de tarefas e a divisão vertical de poder (hierarquia) que existe no sistema de atividade. As Regras dizem respeito às regulações, às normas e às convenções, tanto explícitas quanto implícitas, que restringem as ações naquele sistema de atividade.

Uma atividade, constituída a partir desses elementos é acrescida de um componente que, segundo Davydov, constitui o núcleo básico de uma necessidade: o afeto. Nota-se, então, nas ideias deste autor, a relação entre **afeto** e **cognição**. Davydov (1999) reforça essa relação quando escreve que, “por detrás das ações humanas estão as necessidades e emoções humanas, antecedendo a ação, as relações com os outros, as linguagens” (apud LIBÂNEO, 2004, p.14).

Essa relação entre afeto e cognição é, também, bastante enfatizada por Vygotsky (1998). O autor afirmava que “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (1998, p.101). Defendemos a ideia de que é a vontade, que levará os alunos a serem afetados, motivados e, conseqüentemente, aprenderem efetivamente. Leontiev (1989, p.32, apud MOYSÉS, 2009, p.30), igualmente, afirma que

por trás do processo de internalização, há um motivo que emana do campo afetivo, ou seja, o aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização desse processo é forçado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito.

É importante, então, concernente à aprendizagem, considerar os aspectos emocionais, ou seja, fazer uma análise das relações afetivas criadas no contexto pedagógico. Vygotsky (1998) enfatiza que todo o pensamento é gerado por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Gonzalez Rey (2000) comenta que, para Vygotsky, o **afeto** é construído a partir das necessidades, emoções e dos sentimentos do ser humano, e esse conjunto de processos mentais, juntamente com os processos cognitivos, influenciam o desenvolvimento da personalidade e da consciência. Ao discorrermos sobre aprendizagem e desenvolvimento não podemos deixar de aludir à vontade, ou seja, ao desejo de buscar e realizar a internalização do conhecimento. Na minha visão como pesquisadora, para haver sucesso escolar, é necessário mobilizar **a vontade** dos estudantes e, segundo esta perspectiva teórica, se os afetarmos positivamente, essa vontade poderá ser despertada. E é essa a proposta da prática pedagógica que

embasou esta tese. Para promover essa vontade, é importante organizar o ensino de forma sistematizada, de modo a afetar os estudantes.

Pensando no que as novas e significativas estratégias apresentadas acima podem proporcionar é que buscamos uma renovação em nossa prática pedagógica, utilizando-nos dessas estratégias para o desenvolvimento das AOE que embasaram esta pesquisa. Ao serem planejadas e desenvolvidas a partir dos elementos da Atividade – necessidade (motivos), ações (com seus objetivos), e operações – elas possibilitam o desenvolvimento do psiquismo e do conhecimento dos sujeitos que as realizam. (MOURA, 2010)

As AOE constituem uma forma de planejar a atividade de ensino. Segundo Moura (2001):

[a] atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (p.155).

Apesar de não ser a motivação inicial de Vygotsky (2001) enfatizar o conceito de atividade, como já referido, é ele “quem nos ajuda a compreender a natureza do trabalho peculiar do professor que lida com palavras/signos” (MOURA et al, 2017 p.78).

Com base nas ideias defendidas por Moura (MOURA, 2001; MOURA et al.; 2010), partimos dos pressupostos de que a educação escolar é uma atividade que tem um objeto (objeto de ensino e objeto de aprendizagem). Tanto a atividade de ensino do professor quanto a atividade de aprendizagem do aluno precisam estar organizadas, sistematizadas.

Conforme a Teoria da Atividade, o ser humano idealiza algo a partir de uma necessidade, um motivo (objeto) tem um objetivo, traça um plano para atender a esse motivo, ou seja, planeja ações que vão ser dirigidas à satisfação dessa necessidade e, para isso, precisa de instrumentos, de operações. No fim, realiza a objetivação daquilo que idealiza. Com base nas colocações de Moura (2001), apresentamos o seguinte exemplo: quando vamos construir/fazer algo, fruto de uma necessidade (objeto), elaboramos, na cabeça, o que queremos construir. Então, precisamos definir

as ações a serem realizadas e os instrumentos com os quais temos que trabalhar e as operações específicas para satisfazer nossa necessidade.

Na base das AOE, a partir da ideia de atividade de Leontiev (1978, 1983), a necessidade do professor é a de ensinar e a do aluno é aprender. O ensino, nessa concepção de atividade, exige um modo especial de organização. Nessa atividade,

ambos, professor e aluno, são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem como indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a Atividade Orientadora de Ensino como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento de qualidade nova. A atividade, assim, só pode ser orientadora. (MOURA et al, 2010, p.218)

Dessa forma, as ações do professor requerem uma organização no ensino, mediada por AOE que devem oferecer condições no sentido de facilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos, ou seja, de forma a mediar a atividade de aprendizagem do aluno.

Embora possa haver diferenças entre as teorias usadas para fundamentar este estudo, tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a Teoria da Atividade (ou Teoria Histórico-Cultural da Atividade, como tem sido denominada por estudiosos contemporâneos – Sannino (2011); Sannino e Sutter (2011); Daniels (2008); entre outros) buscam explicar a aprendizagem como processo mediado. Retomando, a primeira, desenvolvida por Vygotsky, foca na mediação semiótica, principalmente na fala, descrevendo o processo de internalização como um processo de construção de conhecimentos e modos de pensamento derivados de experiências sociais (PINO, 1991). A segunda, desenvolvida por Leontiev, deu continuidade às ideias de Vygotsky após sua morte, com o foco na atividade, ou seja, deslocando-o da mediação semiótica e o colocando na mediação das ações realizadas socialmente.

Por seu lado, tendo em vista que toda aprendizagem resulta de uma internalização, Davydov (1988) enfatiza a necessidade de a educação ser guiada pelo princípio do desenvolvimento (ensino desenvolvimental, baseado no fomento do pensamento teórico), isto é, que haja uma sistematização da educação de forma que esta possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento do educando por meio de ações que exercem influência sobre este.

Neste processo, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na ZDI dos alunos, conduzindo a prática

pedagógica, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória voluntária, atenção voluntária, planejamento, capacidade de solucionar problemas, formar conceitos dentre outras.

O **sentido**, para a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, constitui-se imprescindível visto que tem relação direta nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a relação entre sentido e aprendizagem é estreita e como bem destaca Leontiev, o sentido depende do motivo. O autor ao citar o exemplo de um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada aponta que

[s]e o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se tratar o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 1975-1978, p. 104) (1978, p.97)

A partir do exemplo de Leontiev, oferecer aprendizagens que produzam sentido aos estudantes é um dos grandes desafios da educação escolar planejada, sistematizada pelo professor, com significado social. Assim, a proposta das AOE e de sua implementação é produzir sentidos, e os estudante, conseguirem generalizar e promover a aprendizagem da leitura e da produção textual.

Dessa forma, destacamos “o papel da educação para a ampliação das funções psicológicas superiores e um ensino que faça sentido, o qual forneça condições para superação das dificuldades encontradas no processo e de apropriação da consciência” (PESSOA e PRUDENTE, 2023).

Apresentados alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade que são essenciais para esta pesquisa, agora discorreremos sobre conceitos, igualmente importantes, próprios da Semiótica Discursiva.

2.2 Semiótica Discursiva: pressuposto teórico-metodológico de pesquisa

Segundo Greimas & Courtés (2008), a SD é uma teoria da significação, em que a principal preocupação é explicar as condições da apreensão e da produção do sentido de um texto. Para Fiorin (2013, p.17-44), a grande contribuição da SD refere-se a uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos a partir de níveis. Ainda, segundo o autor, o conjunto desses níveis é chamado de Percurso Gerativo de

Sentido (PGS) o qual vai ser o responsável por conduzir o leitor à compreensão global do texto.

A SD proporciona subsídios para análise de enredos narrativos, o que auxilia o sujeito a compreender os efeitos produzidos por um texto, a restaurar os percursos narrativos que o texto não explicita, ou seja, auxilia na análise do que está implícito, sem que a interpretação se transforme em um desvio imaginativo do leitor. Ainda, de acordo com Barros (2011, p.7), a SD tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

O texto, para a SD, é definido a partir de duas formas que se complementam:

[a] primeira concepção de texto, entendido como **objeto de significação**, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um “todo de sentido”. A esse tipo de descrição tem-se atribuído o nome de análise interna ou estrutural do texto. Diferentes teorias voltam-se para essa análise do texto, a partir de princípios e com métodos e técnicas diferentes. A semiótica é uma delas. A segunda caracterização de texto não mais o toma como objeto de significação, mas como **objeto de comunicação** entre dois sujeitos. Assim concebido, o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido. Teorias diversas têm também procurado examinar o texto desse ponto de vista, cumprindo o que se costuma denominar análise externa do texto. (BARROS, 2011, p.7)

Cabe ressaltar, assim, que o texto existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação. A SD deve ser assim entendida como a teoria que procura explicar os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano de conteúdo e, depois, pelo seu plano de expressão. Para construir o sentido do texto, a SD concebe seu plano do conteúdo sob a forma de um PGS, ou seja, o modo como o sentido nele se constrói. O Percorso Gerativo de Sentido “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido.” (FIORIN, 2002, p. 17)

Fiorin (2013, p.44) ressalta que ao se falar em PGS, estaremos nos referindo ao plano de conteúdo. O autor acrescenta que um plano de conteúdo precisa de um plano de expressão que o veicule, seja este de natureza verbal, gestual, pictórica... “não há conteúdo linguístico sem expressão linguística”. É no plano da expressão que o enunciador faz escolhas, ou seja, recorre a recursos enunciativos para ver o enunciatário sentir, para criar efeitos de sentido.

A análise dos mecanismos de produção de sentido acontece em três patamares: no nível das estruturas fundamentais, no nível das estruturas narrativas e, por fim, no nível das estruturas discursivas. Esses níveis podem ser analisados separadamente, entretanto, o sentido do texto só é construído por meio das relações tecidas entre eles.

2.2.1 Nível das estruturas fundamentais:

Barros (2011, p.9) define o nível fundamental como a etapa mais simples e abstrata do Percorso Gerativo de Sentido. Para Fiorin, (2013 p.21), “o nível fundamental abriga categorias semânticas que estão na base de construção de um texto”. Nesse sentido, é preciso que os elementos tenham algo em comum para que as diferenças sejam estabelecidas, ou seja, as oposições semânticas (de valores) vão ser construídas no mesmo campo semântico como, por exemplo democracia e ditadura.

Esses valores ou categorias opostas não possuem uma valoração fixa, ou seja, o texto é que irá mostrar se “democracia” é um conceito positivo ou negativo.

Cada um dos elementos dessa categoria de base recebe uma qualificação semântica denominada valor atraente ou eufórico (positivo) e valor repulsivo ou disfórico (negativo). Esses valores não são determinados por aquilo que julgamos como certo ou errado, como positivo ou negativo. Assim, o que determina a euforia ou a disforia é o modo como os elementos que compõem a oposição semântica são determinados pelo texto.

Assim, o nível fundamental

compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m), de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que a vs b. Podem-se investir nessa relação oposições como vida vs morte, natureza vs cultura etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos não a vs não b. Os termos a vs b mantêm entre si uma relação de contrariedade. A mesma coisa ocorre com os termos não a vs não b. Entre a e não a e b e não b há uma relação de contraditoriedade. Ademais, não a mantém com b, assim como não b com a, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de contrariedade podem manifestar-se unidos. (FIORIN, 1999, p. 4)

Cada um dos elementos da categoria de base de um texto “recebe a qualificação semântica /euforia/ - considerado um valor positivo - versus /disforia/ - visto como um valor negativo.” (FIORIN, 2002, p. 20)

2.2.2 Nível das estruturas narrativas:

O segundo nível do PGS é o narrativo, o qual trabalha com a narratividade. Não se pode, todavia, confundir narratividade com narração; pois esta “concerne a uma determinada classe de textos. Aquela é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes [...], quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final.” (FIORIN, 2002, p. 21)

Dizemos que aqui temos a etapa em que a narrativa é organizada do ponto de vista de um sujeito que está em busca ou em relação com o objeto de valor ou com outros sujeitos.

Discini afirma que

[p]ara abstrair a narratividade dos textos, é considerado um programa narrativo de base, em que o sujeito manipula outro, para que este queira e deva entrar em conjunção com o objeto investido de valor, correspondente a aspirações e crenças. (2012, p.243)

Segundo Barros (2011, p. 9-16), o nível narrativo é o responsável pela organização da narrativa “através do ponto de vista de um sujeito”. Assim, segundo a autora, há um “fazer transformador de um sujeito que age sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos”. A sintaxe da narrativa é composta por *enunciados de estado e de fazer*. O enunciado de estado está relacionado a um fazer determinado pela relação entre sujeito e objeto que transforma o mundo. O enunciado de fazer é responsável pelas passagens de um estado a outro (da conjunção para disjunção e vice-versa). Esses dois modos de relação do sujeito com os valores instaurados no objeto caracterizam os tipos de junção, ou seja, a relação que determina o estado, a situação do sujeito em relação a um objeto qualquer. Quando o sujeito está disjunto do objeto de valor, ele está, assim, em estado de privação.

Os enunciados de estado e de fazer tornam a narrativa complexa, sendo organizados hierarquicamente através de uma sequência canônica, que é um “modelo

hipotético da estruturação geral da narrativa” (BARROS, 2011, p.36). Esse modelo é organizado em quatro fases: manipulação, competência, *performance* e sanção.

A primeira fase trata da *manipulação* em que um sujeito age sobre outro para levá-lo a um querer e/ou dever fazer, ou seja, o texto pressupõe um sujeito que manipula outro, para que este queira e deva fazer algo. Para isso, o manipulador oferece ao manipulado um valor no qual crer. (FIORIN, 2013 p. 29).

Segundo Fiorin (2013, p.30), com base nos estudos de Greimas, os tipos de manipulação são por tentação, intimidação, sedução e provocação. Como isso poderia acontecer? No caso do meu objeto de estudo – processos de ensino e de aprendizagem – o professor procura manipular o educando (por meio da sedução/tentação (querer) ou pela intimidação/provocação (poder)) a um fazer, no sentido de expandir seu saber, como por exemplo, no caso da proposta da professora-pesquisadora, ler, estudar, fazer as tarefas organizadas na Atividade Organizadora de Ensino, ou seja, o aluno precisará ir ao encontro de seu objeto de valor, ou seja, entrar em conjunção com o saber. Ao final do percurso, a sanção será positiva ou negativa (aprendizagem ou não), dependendo da forma como foi trabalhada a relação do sujeito com seu objeto.

A segunda fase trata da *competência* e se refere a uma transformação central da narrativa, realizada por um sujeito que é dotado de um querer-fazer, de um saber-fazer e querer-fazer poder-fazer que tornará possível a ação. Por exemplo: o professor trabalha o *fazer-crer*, mas para isso precisa de um *saber-fazer* que leve o educando a um *querer-fazer* e *crer* na possibilidade de aprender algo que acredita ser incapaz de aprender ou pelo qual não tem interesse em aprender. O papel do educador, nesses processos de ensino e de aprendizagem é o de destinador desse saber, mas não basta que o educador tenha conhecimento (*competência*), é necessário fazer o aluno entender (*performance*).

A terceira fase é a da *performance*, fase em que as transformações ocorrem, ou seja, há passagem de um estado inicial a outro. Exemplificando, a *performance* do educando ocorre quando ele está em conjunção ou em disjunção com o objeto de valor, no caso o saber. Vemos, assim, que a *performance* é a fase em que se dá a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa.

A última fase é a *sanção*, que pode ser negativa ou positiva, ocorre quando há constatação de que a *performance* se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. Na proposta desta tese, entendemos que a

sanção ocorre quando o estudante entra em conjunção com o saber e ocorre a aprendizagem.

No nível narrativo, temos a semântica narrativa a qual se preocupa com os valores inscritos nos objetos, que podem ser modais ou de valor. Os objetos modais são aqueles necessários para a aquisição de um objeto e são necessários para que a *performance* aconteça. São eles: o querer, o dever, o saber e o poder *fazer*.

2.2.3 Nível das estruturas discursivas:

No nível discursivo, os níveis fundamental e narrativo são assumidos pelos sujeitos da enunciação. É a etapa na qual o discurso ganha complexidade e concretude, uma vez que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (enunciador e enunciatário) e, assim, se torna possível analisar a dimensão actancial, espacial e temporal, bem como os temas e as figuras que concretizam os percursos narrativos do nível narrativo.

Este nível também é constituído por uma sintaxe e uma semântica. Ao tratar da sintaxe discursiva, Barros (p.54), assevera que cabe à “sintaxe do discurso explicar as relações do sujeito da enunciação com discurso-enunciado e também as relações entre enunciador e enunciatário”, relação essa que ocorre em categorias de pessoa, tempo e espaço. Na sintaxe discursiva, analisam-se, então, os actantes (professores x alunos) espaço (sala de aula) e tempo do discurso. Para que o enunciador (professor) seja persuasivo ele se utiliza de argumentos para que o enunciatário (aluno) aceite o que ele diz pelo fazer interpretativo. Essa é a relação entre enunciador e enunciatário.

Segundo Platão & Fiorin (2003), na perspectiva greimasiana, “há dois níveis de concretização dos esquemas narrativos: o temático e o figurativo. Este é mais concreto do que aquele. Consoante o modo de concretização da estrutura narrativa, temos dois tipos de texto: os textos temáticos e os figurativos”. Os temas e as figuras servem para revestir os esquemas narrativos abstratos. É neste nível (discursivo) de concretização do sentido que se manifestam a ideologia e as intenções do sujeito da enunciação.

O nível discursivo é o nível do PGS em que se revestem formas abstratas, provenientes do nível narrativo, tornando-as concretas. É nesse nível que as estruturas narrativas abstratas podem ser revestidas de temas, produzindo um discurso não figurativo, ou tais estruturas abstratas, após o revestimento temático, podem ser figurativizadas, tornando-as mais concretas (FIORIN, 2013; BARROS, 2011).

Então, tematização e figurativização nos remetem a temas e figuras: aqueles são os conteúdos semânticos tratados de forma abstrata, enquanto estas, o investimento semântico-sensorial dos temas. Os temas e as figuras são determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos os valores: o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, assegurando assim o caráter ideológico desses discursos (FIORIN, 1988, p.1-19).

Ainda sobre tematização e figurativização, Platão e Fiorin (2006, p. 91) afirmam que “são dois níveis de concretização do sentido. Isso significa que o texto temático não tem a cobertura figurativa, mas o figurativo tem um nível temático subjacente.”

Percebe-se que, na análise semiótica, a preocupação em se analisar o plano do conteúdo por meio de seu PGS, todavia quando tratamos de textos sincréticos, como os que serão analisados, há que se pensar a análise a partir da correlação estabelecida entre categorias do plano da expressão e do plano de conteúdo, ou seja, o semissimbolismo: um mecanismo desenvolvido pela semiótica para análise de textos sincréticos (GREIMAS; COURTÉS, 1986, p. 203 e 204.), é uma relação que decorre da articulação entre os dois planos que formam o texto: o plano de conteúdo e o plano de expressão.

A partir dessa correlação, no caso do texto sincrético, no plano da expressão, são exploradas as dimensões relacionadas à espacialidade (categorias topológicas), à cor/luz (cromáticas) e à forma (eidéticas). Assim, o plano de conteúdo é o lugar “onde o texto diz o que diz”, é onde estão os conceitos (HERNANDES, 2005, p. 228), enquanto o plano de expressão é o “lugar de trabalho das diferentes linguagens que vão, no mínimo carregar, os sentidos do plano de conteúdo” (HERNANDES, 2005, p. 228).

Para o estudo com base nas relações apontadas, temos de levar em conta a produção de sentido que acontece a partir da homologação entre os dois planos. Destaque-se que é no plano de conteúdo que é realizada a análise dos elementos do

PGS; enquanto é no plano de expressão que observamos as manifestações/formantes topológicas, cromáticas e eidéticas.

Destacados conceitos imprescindíveis da Semiótica Discursiva a esta tese, passamos a discorrer, na próxima seção, sobre outro ponto igualmente importante: os gêneros textuais.

2.3 Os gêneros textuais como base das Atividades Organizadoras de Ensino

Como já destacamos na introdução desta tese, são inegáveis os baixos resultados nas avaliações em larga escala referentes à leitura e à escrita dos estudantes brasileiros, requerendo transformações nos processos de ensino e de aprendizagem para reverter essa situação.

Como foi igualmente discutido, o professor de Língua Portuguesa/Literatura tem sido desafiado a ter um novo/outro olhar para sua prática e, nela, incorporar textos de diferentes materialidades, corroborando as exigências de documentos norteadores da educação – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Tais documentos, a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), vêm orientando e normatizando a Educação Básica e trazem em seu bojo a defesa do trabalho de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais os quais já têm sido motivo de cobrança nas questões apresentadas nas avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil. Esses gêneros textuais constituem diferentes sistemas semióticos, visuais e verbo-visuais e surgem como propostas progressistas com o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades e competências para a prática leitora. Mas e o que mudam, o que acrescentam de novo?

Apresenta-se, então, uma concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada, principalmente, em Bakhtin (2000) e Vygotsky (1996), e que foi recebendo, potencialmente, contribuições advindas do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly (2011)), e de pesquisadores brasileiros como Marcuschi (2004; 2011), Rojo (2011; 2012; 2013), dentre outros.

Essa é uma concepção que se opõe às abordagens tradicionais as quais priorizavam/priorizam o ensino metalinguístico. Adota-se, assim, uma prática de linguagem centrada no ensino da língua em seu uso, por meio do texto como objeto de ensino, atualizado em diferentes gêneros textuais orais e escritos, ou seja, uma concepção social da escrita e da leitura. Parte-se, então, de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007).

Pensando na perspectiva de Kleiman (2007, p.4), de uma escola como “agência de letramento por excelência [...] para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”, neste capítulo, discorreremos sobre os gêneros textuais que constituem a base das AOE desta pesquisa. Antes, porém, abordaremos a concepção do que é texto, para, posteriormente, trazermos o conceito de gênero textual com base em alguns referenciais.

Como apontado anteriormente, para Barros (2011), texto só existe e pode ser entendido de duas formas; primeiramente, como objeto de significação, ou seja, um todo constituído de sentido; “preocupa-se fundamentalmente em estudar os mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido” (FIORIN, 1995, 166). Já, na segunda acepção, o texto é visto como objeto de comunicação. Assim, ele tem lugar entre os objetos culturais e é determinado por valores.

Marcuschi (2008) vê o texto “como um tecido estruturado uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo (p.72).” Para ele, “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte.” (p.94)

Na concepção de Terra (2018), que vem na esteira de Barros (2011) e de Marcuschi (2008), “a palavra texto recobre vários significados. [...], todavia [ele] rejeita a noção de texto quando visto como produto, como um tecido” (2018; p.10), visto que, para ele, o texto não é algo pronto, acabado. O texto precisa levar em conta o papel do leitor na construção do sentido, precisa ser construído pela atuação conjunta de autor e leitor/ouvinte, ou seja, nessa interlocução.

Para Discini (2018, p.14), o texto também é uma unidade de sentido e, se examinado para além da aparência, revela mecanismos de construção desse sentido, que refletem estratégias do sujeito leitor. Confirmamos, portanto, que o texto é um

todo organizado de sentido e que o leitor é imprescindível para a construção desse sentido, é “um sujeito consciente de que o próprio sentido se esconde enquanto se desvela” (DISCINI, 2018, p.10).

Diversos são os textos, muitos são os gêneros e diferentes são os comportamentos linguísticos exigidos. São exemplos que diferem somente ou pelo assunto ou pela forma como se manifestam: uma receita culinária, um anúncio classificado de jornal, para uma vaga de emprego, instruções para preenchimento de um formulário para concorrer a um prêmio na internet ou, ainda, um cartaz de divulgação/informação. Para compreendê-los, requer-se um conhecimento linguístico – seja este narrativo ou prescritivo ou descritivo ou injuntivo. Tal conhecimento visa a atender as diferentes situações nas quais estamos inseridos. Cada um desses gêneros textuais possui funções sociais específicas: as manifestações linguísticas acontecem por meio de textos concretizados em algum gênero.

Mas e o que são gêneros textuais? Vamos conhecer os gêneros presentes em nossas AOE?

2.3.1 Os gêneros textuais que compuseram a Atividade Organizadora de Ensino.

Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.
(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.138)

A epígrafe desta seção, com as palavras de Schneuwly e Dolz, mostra-nos que é inegável a importância dos gêneros textuais na organização das práticas sociais, pois são enunciados que existem em diferentes esferas da vida humana. Assim sendo, a escola não se pode furtar à responsabilidade de promover o conhecimento de diferentes gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, sejam eles orais ou escritos (ANTUNES, 2009, p. 54)

São inúmeros os estudos acerca dos gêneros textuais na Linguística e, se levarmos em conta as palavras de Marcuschi, eles datam de longo tempo: “são séculos se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão” (2008, p. 147).

Vemos, então, que o estudo dos gêneros textuais não é atual, todavia, no Brasil, ganhou força depois da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), em virtude de o

documento focalizar uma das propostas de estudo sobre esse objeto, ou seja, a proposta do grupo de pesquisadores de Genebra, já mencionada nesta tese. Esse é um documento orientador, com base nas concepções – sobre linguagem, aprendizado e desenvolvimento do sujeito – de Vygotsky (2009) e de Bakhtin (1997; 2009; 2010), que recomenda ao professor uma prática reflexiva com o texto. Os estudos citados nos PCN, igualmente, apresentam outros enfoques teóricos com base nos estudos de Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999) dentre outros.

Conforme concepção bakhtiniana, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279) ou (1997, p.280). O autor explica que todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso/enunciado¹⁹ – oral ou escrito – produzidos em esferas específicas de uso da língua. Sobral (2009, p.129) explica que os gêneros se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso. Os PCN (BRASIL, 1998) trazem muito dessa concepção, pois apontam a linguagem como uma atividade discursiva que tem o texto como unidade de ensino.

Não é nosso foco expandirmos a discussão da ideia de gênero. Temos a intenção apenas de uma breve introdução do assunto para descrevermos os gêneros de que nos utilizamos na pesquisa. Não se pode, todavia, abordar o assunto sem comentar a grande contribuição de Bakhtin (2002). É com base em sua concepção de linguagem que os estudos avançaram. É importante termos em mente a ideia defendida pelo autor sobre os gêneros, em que ratifica que são as necessidades comunicativas que determinam o uso de uns ou de outros gêneros. Isso mostra a importância significativa dos gêneros textuais para nossa comunicação, o quanto eles nos auxiliam.

Nessa linha de pensamento, temos Marcuschi, que confirma o gênero como um aparato essencial à comunicação. Para ele,

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. [...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (2008, p.154)

¹⁹Rojó e Barbosa explicam que um enunciado, para Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance (2015, p.17).

Levando em conta as ideias de Marcuschi, na tentativa de minimizar um problema nas aulas de Língua Portuguesa, propusemos o estudo e a produção de atividades formadas por diferentes gêneros textuais por acreditar que, por meio desses objetos, se promove a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os gêneros textuais não podem ser enumerados, eles são incontáveis, variam e se adaptam às necessidades dos falantes. Mesmo que não possamos enumerá-los, é possível observar que eles possuem peculiaridades que nos permitem identificá-los e reconhecê-los entre tantos outros gêneros. Sobre essas peculiaridades dos gêneros e/ou dos suportes (não faremos distinção aqui, a explicação de ambos já foi realizada, anteriormente, em nota de rodapé, na seção 1.10) utilizados na atividade pedagógica: seminário, histórias em quadrinhos, poesia de cordel, roteiro, curta-metragem, meme, cartaz de divulgação, resumo/resenha, revista digital..., é que procuraremos discorrer, nos próximos parágrafos, algumas características bem como a função social específica a que se destina cada um na comunicação e na linguagem. Antes, porém, apresentamos um quadro-síntese como forma de dar um panorama ao leitor do que foi trabalhado com os aprendizes na pesquisa em tela (Quadro 1).

2.3.2 Síntese dos gêneros e/ou suportes que compuseram as AOE e ações a eles relacionadas

Quadro 1 - Síntese com os gêneros e/ou suportes propostos e as ações solicitadas

Gêneros e/ou suportes trabalhados e ações	
Gênero e/ou Suporte utilizado	Ações
Conto	Fazer a leitura individual e em grupo do texto literário, conhecer o autor.
Seminário	Organizar o evento a partir da leitura do conto efetuando as pesquisas necessárias sobre o período literário, contexto histórico, autor e suas obras. Compartilhar o conhecimento internalizado e promover a discussão por meio da interação com o grupo
Revista Digital	Organizar uma revista digital para divulgação do que foi internalizado a partir da leitura do conto, do conhecimento do autor e do conteúdo que emerge das pesquisas e do seminário. Para tanto, a apropriação da tecnologia se fez necessária. Softwares e ferramentas foram compartilhados.

Resumo	Sistematizar um resumo para apresentação no seminário, seja ele em forma de texto verbal, mapas mentais, esquemas (à escolha do aluno). As produções em sua maioria foram em editor de texto.
Resenha	Produzir uma resenha a partir da sistematização do resumo e da leitura de outras resenhas. O uso do editor de texto também foi necessário aqui.
Biografia	Elaborar uma biografia em quadrinhos do autor da obra, a partir da leitura de inúmeras biografias em prosa (ou quadrinhos). Se em texto, elaborado no editor de texto, se em quadrinhos com o uso de software, programa, ferramenta para essa finalidade.
História Quadrinhos	Produzir uma HQ sobre o conto (em prosa) lido. Para tanto, a apropriação da tecnologia se fez necessária. Programas, softwares e ferramentas de elaboração de HQ foram compartilhados.
Roteiro	Produzir um roteiro de um curta-metragem, a partir da leitura do conto - pós explicação e leitura de outros roteiros.
Curta-metragem	Fazer uma tradução intersemiótica ²⁰ : produzir um curta-metragem de até 12 minutos, tendo como base o roteiro produzido a partir do conto. Para efetivação da proposta, apropriar-se de programas de gravação e edição se fez necessário.
Book trailer	Montar um book trailer a partir do resumo elaborado. A mesma tecnologia utilizada para produção do curta foi importante aqui
Cartaz	Produzir um cartaz de divulgação do curta para despertar o interesse do enunciário. Diversos softwares e ferramentas foram utilizados.
Podcast	Produzir um <i>podcast</i> , para fazer uma contação do conto, a partir do resumo elaborado. Alunos apropriaram-se do uso de ferramentas simples de áudio
Meme	Produzir um meme, utilizando um gerador de memes, a partir das ideias, de passagens do conto lido, como forma de ironizar, deixá-lo cômico.

Exibido o quadro com os gêneros propostos no trabalho e as ações solicitadas, na próxima seção, passamos a discorrer, detalhadamente sobre cada um desses gêneros.

Necessário se faz enfatizar aqui, como bem destacado no quadro, que, para a produção de cada gênero solicitado nas AOE, a tecnologia era um critério a ser observado para a conclusão da atividade. Quando esta era explicitada, sugestões de tecnologia/mídia a serem utilizadas como mediadoras e aliadas na conclusão da tarefa eram apresentadas e compartilhadas.

²⁰Tradução Intersemiótica ou “transmutação” foi definida por Roman Jakobson como sendo aquele tipo de tradução que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistema de signos não verbais”, ou “de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a dança, o cinema ou a pintura”, ou vice-versa[...] (PLAZA, 2003, p. XI). Além de ser estudada por Júlio Plaza, tradução intersemiótica tem sido estudada por muitos autores contemporâneos como Nelson Goodman (1976), Michael Benton (1990), Mario Praz (1982), Solange Oliveira (1993) dentre outros.

Importante considerar os processos de compreensão e produção de gêneros sincréticos com o uso de diferentes ferramentas digitais, sejam *softwares* de áudio, de vídeo, de foto..., de forma a assegurar, segundo a BNCC, o protagonismo dos estudantes aptos

a mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p.85)

É inegável que, em função da influência das novas tecnologias, no ensino da Língua Portuguesa, na produção e leitura de textos, a necessidade de novas formas de interação, de diferentes ferramentas, em virtude das múltiplas linguagens dos textos que circulam todo dia. Não mais cabe se ater ao impresso, ao verbal... Novas metodologias perpassam o ensino, envolvendo produção de vídeos, áudios, além de habilidades técnicas para edição e diagramação (ROJO, 2012), mas a necessidade de se atender a diversidade de textos e gêneros já estava contemplada nos PCN (BRASIL, 1998).

Vemos, então, a pertinência do trabalho com a perspectiva dos multi (multiletramentos, multimodalidade, multiculturalismo), conforme aponta Rojo, e o investimento nas várias competências necessárias para tal trabalho, consoante os fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2018) que sustentam o componente curricular de Língua Portuguesa.

Abordamos, a seguir, um pouco sobre esses gêneros pois, mesmo que sejam mutáveis, flexíveis, eles respeitam uma estrutura que os define. Reafirma-se que é preciso destacar as instâncias sociais onde circulam bem como sua finalidade, sua estrutura.

2.3.3 O ponto de partida: contando um conto... aumentando um ponto

Precisamos utilizar os gêneros como forma de “dar corpo” às atividades escolares de aprendizagem da língua, uma vez que apropriar-se dos gêneros é um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2009, p. 103).

A partir da epígrafe com as ideias de Bronckart sobre a utilização dos gêneros textuais, tomo, como base para todas as AOE e como forma de “‘dar corpo’ às atividades escolares”, o conto que é um gênero textual (literário) cuja leitura se constituiu o ponto de partida para a proposta de trabalho desta professora-pesquisadora com/para a produção dos demais textos.

Para explicar o porquê da escolha pela leitura desse gênero narrativo e não de outro, recorremos a Terra e Pacheco (2017), cujas ideias corroboram essa escolha. Resumidamente, eis algumas ideias desses autores que defendem a escolha desse gênero narrativo: a extensão, por ser uma narrativa condensada, que é propícia para a leitura em sala de aula e posterior discussão; o conteúdo, pois traz muitos temas para diferentes gostos e faixas etárias; a possibilidade de entrar em conto permite que se entre em contato com um número grande de produções permitindo um conhecimento amplo sobre o gênero; e o fato de diversas de suas características estarem presentes em outros gêneros narrativos.

Além do apontado pelos autores, também defendemos o trabalho com contos, porque acreditamos que se constitui uma forma acessível de incentivo à leitura, uma leitura capaz de afetar, de produzir sentido para o aluno, pois como bem destacam os autores, “ler é construir sentidos” (2017, p.11). O conto é um texto do gênero narrativo (que inclui personagens, enredo, espaço e tempo) e, como texto, é formado por dois planos (do conteúdo e da expressão) e tem um propósito comunicativo. Para as atividades de análise desta tese, focamos na obra “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto (SCHLEE, 2006).

Realizada a leitura dos contos, os alunos se preparavam para a próxima fase do trabalho: os seminários, sobre os quais iremos discorrer a seguir.

Seminário é definido como uma ferramenta de ensino que compreende o estudo de um texto (ou material previamente proposto) para apresentação posterior. (LAKATOS E MARCONI, 2003)

As palavras de Lakatos e Marconi servem-nos, aqui, de ponto de partida para refletir sobre o seminário, primeiro gênero textual proposto para produção dos educandos e que deu um norte para o trabalho de leitura e escrita e para, posteriormente, o estudo e a produção os demais gêneros. Importante atentar para as inúmeras discussões acerca de o seminário ser ou não um gênero textual. Para fundamentarmos nossa posição, recorremos a Bakhtin (1992), que destaca os

gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Marcuschi (2003, p.19) corrobora as ideias de Bakhtin (1992) ao afirmar que “os gêneros se caracterizam como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Para ele, os gêneros são, “textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas”, (2003, p.23).

A escolha pelo gênero textual seminário oral deve-se ao fato de esse ser um gênero ao qual não se dá o espaço merecido em qualquer disciplina, principalmente no Ensino Fundamental. No Ensino Superior, ainda hoje, são poucos os estudantes que conseguem apresentar, com efetivo domínio, os gêneros orais e formais, apesar de os PCN (BRASIL, 1998) sugerirem o ensino de gêneros orais, a fim de que nossos estudantes sejam sujeitos capazes de se comunicar em diferentes instâncias de sua vida para além dos muros da escola. Segundo esse documento, a escola deve “organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (p.35).

Assim, realizada a leitura do conto, como gênero literário, desviávamos um pouco da metodologia tradicional de trabalho habitualmente utilizada (ou seja, prioritariamente, o trabalho com a escrita) e começávamos dando espaço ao gênero oral. Foi esse gênero que deu o pontapé inicial²¹ ao conjunto de AOE. Começamos de forma a “subverter” a opção pedagógica comumente adotada quando se trata de gêneros textuais, uma vez que o trabalho com gêneros orais não ocupa o mesmo espaço que o de gêneros escritos. O mínimo que se utiliza é a oralidade para a leitura de um texto na sala de aula, o que difere do trabalho com gêneros orais. Entende-se por gêneros orais o debate regrado, as entrevistas, o seminário... Esse último é uma das raras atividades orais praticadas em sala de aula e que, como já discutido, não tem tido o espaço merecido. Em função dessa condição, poucos estudantes conseguem apresentar controle consciente para um domínio eficaz dos gêneros orais e formais, como o seminário. Dolz et al (2011) definem o seminário

como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada

²¹Apesar de não buscar uma ordem pré-definida do gênero a ser trabalhado com os alunos, o seminário efetivou-se (sempre) primeiro, pós leitura da narrativa, por acreditarmos que era determinante para o conhecimento do conto como um todo e do contexto de sua escrita, bem como para ser facilitador para as próximas etapas.

(explicitamente), para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa” (p.218).

Embora o oral esteja presente no dia a dia da sala de aula, compartilhamos as ideias de Dolz e Schneuwly (2011), como também de outros linguistas e formadores de professores, quando afirmam que o gênero oral ocupa um lugar limitado, não é ensinado na escola a não ser incidentalmente. Necessário se faz o professor atentar à importância desse gênero e explorá-lo, no sentido de minimizar a hegemonia que é dada à escrita, desfazendo o mito de que só se aprende escrevendo, deixando o trabalho com o gênero oral relegado a segundo plano. Essa ideia privilegiada da escrita é também destacada/contestada pela BNCC:

[e]m função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. (BRASIL, 2018, p.81)

Alvim e Magalhães, citando Kleiman (2007), confirmam o quão desastrosa pode ser a falta de atividades que foquem no trabalho com a oralidade. Para elas,

[a] falta de sistematização do trabalho com a oralidade poderá deixar falhas na formação do discente; é na escola que se aprende uma oralidade relativa a contextos mais formalizados (ALVIM e MAGALHÃES, 2019, p.27).

Importante destacar que não escapamos ao cuidado com normas linguísticas, pois, por ser um gênero textual, apresenta características como: um objetivo, uma função social e uma intencionalidade comunicativa. Todavia, esse gênero não se limita, em sua análise, aos mecanismos linguísticos e prosódicos, por ser um gênero oral; ao contrário, há outras preocupações, como a referente aos aspectos não-verbais. Dolz et al (2011) alertam que a palavra está intimamente ligada ao corpo. Há elementos não linguísticos que devem ser levados em conta quando se trata da comunicação oral, como, por exemplo, a gestualidade do corpo ao longo da interação com a “plateia” (enunciatários), as expressões faciais, a postura, a troca de olhares etc., ou seja, “o corpo fala”. Outro ponto importante de se destacar na constituição desse gênero é a qualidade vocal, levando em conta a fala pausada, o tom de voz, a respiração...; então, resumindo, é importante atentar a essas particularidades, porque a comunicação oral vai além no plano verbal, ela se desenvolve também na prática gestual.

Mesmo que referente ao trabalho de sala de aula, nos PCN (BRASIL, 1998), só havia a indicação de se abordar o texto oral, o que se ampliou com a BNCC (BRASIL, 2018), pois o documento normativo explicita o que deve ser trabalhado (prática oral) em cada ano, levando em conta as práticas dos campos de atuação ou esferas sociais nas quais os alunos estão inseridos. Nos PCN, esta ideia assim se apresenta:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p.25)

Destaque-se que, em momento algum, fizemos uso da metalinguagem em sala de aula, ou seja, ensinarmos o gênero oral seminário como conteúdo. Trabalhamo-lo como prática social extremamente necessária e que envolve exercícios específicos, como os que requerem apresentações orais de trabalhos em feiras de ciências, por exemplo. Como bem apregoa a BNCC,

compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018, p.69).

Assim, com base no que é apontado nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018), acreditamos que, para a eficácia no ensino de gêneros orais, seja necessário um rol de atividades sistematizadas e planejadas (AOE), com a finalidade específica de promover a aprendizagem de um determinado gênero, neste caso específico, o seminário.

Realizado o seminário, era o momento de partirmos para o estudo e a produção de outros gêneros textuais, como as histórias em quadrinhos cuja abordagem será realizada a seguir.

"[...] hoje já existem diversos livros que abordam os benefícios dos quadrinhos para a aprendizagem da leitura e para o desenvolvimento do gosto por ela, incluindo-os no *hall* de literatura que merece ser lida e admirada". (VERDOLINI, 2007, p.26)

A partir da citação de Verdolini sobre os benefícios dos quadrinhos para a aprendizagem e o gosto pela leitura, compartilhamos as ideias defendidas por Rojo, quando ela afirma que, se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p.8). Vemos que, com o avanço tecnológico, precisamos de alternativas para promover esse novo modo de leitura e produção de textos.

Como já defendido em artigo escrito com a parceria de dos Santos e Marroni (2018), a todo o momento nossos alunos estão cercados de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos. Não podemos, então, ver a leitura “como uma pedra no meio do caminho das aulas de Língua Portuguesa” nem a ter “reduzida a momentos de exercícios e [que] não despertam o prazer nos alunos” (ANTUNES, 2003; DARIZ et al, 2018). Iminentes tornam-se, então, estratégias para promover esse ensino de forma menos dolorosa. Acreditamos que o gênero textual história em quadrinhos (HQ) se propõe a essa finalidade e o introduzimos como objeto de conhecimento.

Na contemporaneidade, as HQ começaram a ser aceitas e exploradas na educação como um recurso pedagógico, como uma ferramenta eficaz, capaz de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente em 1996 com a aprovação de nova LDB (BRASIL, 1996), posição reforçada, posteriormente, com os PCN (BRASIL, 1998). Todavia nem sempre foi assim!

Embora a origem das HQ date da antiguidade, e elas existam praticamente desde o início da história como linguagem gráfica – cuja função era de narrar, por intermédio de sequências, de desenhos, como as pinturas rupestres, na pré-história produzidas por indivíduos que intencionavam contar a história dos seus povos por meio desses recursos visuais (PIZARRO e JUNIOR, 2009), esse gênero textual, durante muito tempo, foi tido como uma subliteratura, uma literatura inferior, prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças, sendo apontado como uma das principais causas da delinquência juvenil (VERGUEIRO, 2006).

As HQ surgiram no Brasil em 1869 com “As Aventuras de Nhô Quim”, primeira história em quadrinhos brasileira, publicada pela revista *Vida Fluminense*, do Rio de Janeiro, por Agostini, cuja história contava, em episódios, as desventuras de um homem simples do interior do Brasil (CRUZ, 2008; CARDOSO, 2013). O primeiro capítulo apresentava 20 imagens em páginas duplas e se chamava “De Minas ao Rio de Janeiro”. Depois de algum tempo, essa história deu espaço para uma nova

aventura: “As Aventuras de Zé Caipora”, publicada na Revista *Ilustrada* em 1883, a segunda série iniciada por Agostini. (CARDOSO, 2013, p. 24)

Assim, muitos outros quadrinhos foram publicados no Brasil, por vários autores, mas essas histórias só começaram a ganhar destaque a partir de 1905, com a tradução de Tico-Tico de Buster Brown, para a língua portuguesa, sendo lançada pelo jornalista Luis Bartolomeu de Souza e Silva (MERLO, 2004). Inicialmente, pôde-se observar que as editoras brasileiras enfocavam os quadrinhos europeus e norte-americanos, não dando oportunidade para que desenhistas brasileiros pudessem ganhar espaço.

Então, é só na década de 1960 que surge no Brasil a primeira revista em quadrinhos caracteristicamente brasileira, com um cenário regional narrando a lenda do Saci Pererê, tendo em Ziraldo o autor que abriu as portas para que, nas décadas seguintes, surgissem outros modelos, como por exemplo, em 1970, o lançamento da revista Turma da Mônica, que seguiu conquistando gerações através do seu articulista Maurício de Souza (TUSSI e MARTINS, 2009; LUYTEN, 2011).

De lá para cá, a produção de HQ continuou e, atualmente, têm-se destacado como produtores do gênero, para um público infantil, no Brasil, Maurício de Sousa com a Turma da Mônica e Ziraldo com a Turma do Pererê e o Menino Maluquinho (XAVIER, 2018). “Em muito pouco tempo as revistas em quadrinhos converteram-se em uma das mais importantes ramificações dos meios de comunicação impressos.” (MANCINI e ALT, 2014, p.93-94).

Feito esse apanhado rápido sobre a história das HQ, tornam-se importantes as ressalvas de Pietroforte (2009), em sua obra “Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê”, quando o autor ressalta ser difícil determinarmos marcos para as invenções.

Quanto à sua estrutura, o gênero organiza-se pela narração de fatos com diálogos naturais, em que os personagens se comunicam por meio de gestos, expressões faciais e palavras, auxiliados por elementos linguísticos como, onomatopeias, sinais de pontuação e legendas, assim como subsídios paralinguísticos, como tom da voz, pausas e gestos do conteúdo verbalizado (MELO, 2010). A essa descrição, acrescentamos as palavras de Eisner ao afirmar que “a função fundamental da arte dos quadrinhos[...] é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras.” (1995, p.39)

Outra característica a ser destacada por Mancini e Alt (2014) “é a potencialidade que a linguagem dos quadrinhos apresenta para construir lacunas de sentido a serem preenchidas pelo leitor” (p.100). Vendo a aceitação, tomamos as HQ como um recurso pedagógico capaz de potencializar a leitura literária. Segundo esses autores, “os produtos culturais parecem alcançar maior visibilidade quando realizados e divulgados em forma de HQ.” (p.97)

A visibilidade dada ao gênero HQ é defendida nos documentos que regem/norteiam a educação os quais destacam o estímulo governamental no que tange ao emprego desse gênero no currículo escolar. Esse estímulo não é atual, tendo sido sinalizado pela LDB (Lei n. 9.394/96) e oficializado pelos PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo RCG (2018). Melo (2020), em artigo que aborda a HQ no ensino da língua, destaca

[a] boa aceitação entre os alunos fez com que as HQ fossem incluídas desde 2006 na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (BRASIL, 2002). E, ainda, são contempladas em provas oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (cf. BARBOSA; RAMOS et al., 2016; RAMOS, 2016; CARVALHO; RIBEIRO, 2018). Entretanto, na maioria das vezes, a utilização dessa produção artística e educativa na escola, não contempla seus aspectos discursivos e gráficos, limita-se aos exercícios de metalinguagem. (MELO, 2020; p. 120)

Cabe destacar que esse gênero textual, apesar das restrições, se tornou bem-vindo nas escolas, deixando de ser visto como uma literatura inferior, sendo, segundo a autora, incluído também nos livros didáticos de diversas disciplinas.

Como já salientamos, tem sido crescente, em nossa sociedade, o número de gêneros textuais que circulam no dia a dia. Com o advento da tecnologia e das mídias houve uma ampliação dessa materialidade alargada pela articulação de diferentes linguagens. Surgem novos gêneros e outros se remodelam (JEWITT, 2013). Estão dentre os gêneros emergentes do meio digital os memes, próximo gênero a ser abordado.

[os memes] são entendidos como artefatos sociolinguísticos-culturais online, os quais podem ser copiados, reeditados e disseminados com propósitos sociais definidos, partindo de suas concepções e características para então, lançar sinais de possibilidades de seu uso nas salas de aula (MACIEL; TAKAKI, 2015, p. 54)

Como apontado por Maciel e Takaki, meme pode ser entendido como um artefato, uma prática discursiva com a característica de poder reeditar, replicar, construir novos sentidos no trabalho com produções em sala de aula.

Cabe destacar que meme não é um termo novo, sua origem é do campo da biologia, mais especificadamente da genética, quando o biólogo e escritor Richard Dawkins, em 1976, relacionou a palavra à capacidade de multiplicação dos genes (CANDIDO; GOMES, 2015). Como tal, então, na visão de Guerra e Botta (2018), o nome foi dado às produções culturais que têm a capacidade de se replicar e de se transformar. Conforme estudos de Recuero (2007, p. 23), o meme é o “gene” da cultura e “se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. No meme, “as mudanças e transformações são frequentes e comparadas, em sua abordagem, às mutações genéticas: essenciais para a sobrevivência do meme” (RECUERO, 2009, p. 133).

Assim, embora o meme não seja um termo novo, sua presença como gênero textual potencializou-se e ganhou espaço com o advento das mídias digitais e redes sociais; é um gênero cujas características trazem em sua estrutura a exploração de sentimentos, tais como a ironia, o humor, a sátira, ou seja, seu propósito é fazer uma piada ou brincadeira, mostrar indignação, criticar, desempenhando uma função de construir ou desconstruir uma imagem; ele possui, então, uma estrutura mais ou menos fixa e se constitui “um fenômeno de linguagem, que emerge de práticas comunicacionais em um meio (a *web*)” (HORTA, 2015).

Martino (2015, p. 178) destaca que “qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares de edição de imagem digital pode, potencialmente, se apropriar de uma ideia, modificá-la e compartilhá-la”, tornando o gênero uma potente ferramenta de divulgação cultural devido à materialização dos modos visual e verbal e de outros recursos semióticos.

Embora esse gênero possa ser considerado um gênero inferior, como a HQ foi um dia, sua inclusão no rol dos gêneros utilizados na intervenção advém de sua recorrência no cotidiano de jovens e adolescentes, pois acreditamos que seu estudo como gênero emergente capacita o “leitor enquanto construtor de sentido” (KOCH e ELIAS, 2015, p.13)

Vivemos na era do visual, da articulação de diferentes linguagens. As imagens traduzem o mundo e, diante desse bombardeio de imagens, a prática pedagógica requer transformações. É preciso educar o olhar para uma nova forma de ler. Por isso, articulamos à nossa prática pedagógica gêneros textuais que contemplassem essa visualidade, esse sincretismo de linguagens e, também, tomamos como objeto, que julgamos potencializador, o cartaz. Especificamente, aqui, tratamos do cartaz de

divulgação dos curta-metragens resultantes da leitura de textos de referência da nossa literatura: o cartaz cinematográfico.

O cartaz representa uma das maiores expressões do surgimento da cultura de massa que ganha forma desde o final do século XIX. (BITTENCOURT, 2011)

Nem sempre o cinema teve o reconhecimento que tem hoje. Tal reconhecimento foi atingido em função de sua divulgação realizada pelo cartaz (ou pôster). Não se tem conhecimento ao certo do primeiro cartaz, nem do tipo, mas independentemente disso, esse gênero textual (ou suporte) traz uma representação de épocas. Ele também nem sempre teve a produção que se apresenta nos cartazes hoje. (KRAHL, 2016)

Os primeiros cartazes cinematográficos vinham com texto explicativo, para apenas informar ao público do que se tratava o filme, mas, com o tempo, a produção desses textos passou a ter extrema importância, pois esse é um gênero cujo objetivo é divulgar a produção cinematográfica como forma de manipular/persuadir o espectador (KRAHL, 2016); no nosso caso, a comunidade escolar (nosso enunciatário), a se interessar pela tradução intersemiótica produzida: o curta-metragem. Como um texto que é, vemos, em sua estrutura, elementos que o compõem para que, posteriormente, os aprendizes façam sua produção.

O cartaz constitui, assim, uma forma comum de estrutura visual com o objetivo de divulgar uma informação cuja concepção atual desenvolveu-se a partir do advento da litografia em 1860, quando começaram a ser produzidos por artistas de Paris e Londres para a divulgação de peças teatrais (WEILL, 2004)

Levando em conta suas características, é um meio de comunicação que consegue atingir de forma eficaz um grande público. O objetivo do cartaz é estabelecer uma interação com o destinatário da mensagem, é comunicar algo a alguém, que pode ser simplesmente uma informação acerca de um evento – nesse caso é utilizada a função informativa. Utilizam-se, então, mecanismos que concorrem para que a mensagem cumpra o seu papel, tal como a linguagem sincrética para transmitir de maneira eficaz a mensagem pretendida; verbos no imperativo; texto curto e sugestivo, adequado ao público; criatividade; preocupação estética (harmonia entre tamanhos e tipos das fontes/letras utilizadas e imagens, espaçamento, cores) (MAGALHÃES, 2013; TEIXEIRA, 2008)

Moretto (2008 apud Macedo, 2008, p. 25), afirma que as áreas culturais que mais demandam a produção de cartazes são o cinema, o teatro, as artes plásticas, a música, o circo e a política. A que nos interessa aqui é a que trata da veiculação de cartazes de filmes seja de forma impressa afixado em algum lugar ou em ambientes virtuais, procurando promover antecipadamente a divulgação do filme; seja proporcionando um primeiro contato do enunciatório com o filme, criando um elo entre o conteúdo da trama e o que esse enunciatório deseja ver.

O cartaz de filme normalmente traz informações como título do filme, créditos principais, fotografia de cena do próprio filme ou uma imagem que faça referência à trama em questão ou mensagem veiculada. Isto é, há um modo próprio de composição nos cartazes de filmes que, por meio de recursos verbais e visuais, veicula objetivos particulares de uma situação de comunicação (TEIXEIRA, 2008, p.9).

Para darmos continuidade à abordagem dos gêneros textuais, destacamos a poesia de cordel.

O folheto-de-cordel e alguns espetáculos populares como o “auto-de-guerreiros” ou o “cavalo-marinho” são fontes preciosas para os artistas que sonham se unir a uma linhagem mais apegada às raízes da cultura brasileira. É que, em seu conjunto, tudo aquilo forma um espaço cultural criado por nosso próprio povo e no qual, por isso mesmo, ele se expressa sem maiores imposições e deformações que lhe viessem de fora ou de cima. (SUASSUNA, 1999)

Partindo da colocação de Ariano Suassuna, em 1999, sobre a literatura de cordel, em sua coluna no jornal Folha de S. Paulo, discorreremos sobre esse gênero que faz parte das AOE implementadas.

O nome “cordel” – de corda, cordão – ficou consagrado no Brasil em referência à poesia popular que, em sua origem, era vendida sob a forma de folhas soltas, penduradas em um cordão. Muitos acreditam que a produção cordelista teve origem na Europa Medieval, todavia não se sabe ao certo quando surgiu. Alguns pesquisadores afirmam que a literatura de cordel já existia à época dos povos conquistadores greco-romanos, fenícios, cartagineses, saxões etc., tendo chegado à Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI, recebendo essa literatura os nomes de “pliegos sueltos”, na Espanha e “folhas soltas” ou “volantes” em Portugal (SILVA, 2011). Vemos, então, que não há consenso nas informações. Enquanto alguns pesquisadores indicam que a prática vem do século XII, outros argumentam que começou no século XVII, aqui chegando com os colonizadores

portugueses. Afirma Linhares (2006), em “A história da Literatura de Cordel”, como citado por Nogueira (2009, p.7):

[a] literatura de Cordel teve sucesso, em Portugal, entre os séculos XVI e XVIII. Os textos podiam ser em verso ou prosa, não sendo invulgar tratar-se de peças de teatro, e versavam sobre os mais variados temas. Encontram-se farsas, historietas, contos fantásticos, escritos de fundo histórico moralizantes etc., não só de autores anônimos, mas também daqueles que, assim, viram a sua obra vendida a preço [baixo], como Gil Vicente e Antônio José da Silva, o Judeu.

Na direção de Nogueira (2009), Linhares (2006) destaca, a respeito da literatura de cordel, que ela podia ser apresentada em forma de teatro, e que não só os anônimos escreviam os cordéis, mas também os grandes nomes do teatro português, como Gil Vicente e Antônio José da Silva. Partindo dessa afirmativa, apontada pelo autor, podemos inferir que o cordel não é uma literatura vulgar, fato também comentado por Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro que, em sua obra “O Cordel no Cotidiano Escolar”, ressaltam o fato de os cordéis portugueses serem escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população portuguesa.

Conforme e-book elaborado pela Equipe Coletivo Leitor “*O Cordel do ‘Brasí Caboco’- como enriquecer as aulas com a literatura do sertão*”, o cordel²² fez parte da vida dos nordestinos que viviam no campo e dependiam da agricultura ou do comércio em pequenas cidades. Em suas histórias, por diversas vezes, misturam-se fatos e ficção, poderes sobrenaturais e acontecimentos políticos.

Ainda, nesse mesmo e-book, segundo a Equipe Coletivo Leitor, a criação do cordel distingue-se daquela de outras formas de poesia oral, tal como a peleja e os desafios, que são cantados pelos repentistas, com forte componente de improviso. Mesmo que os versos de cordel tenham uma dimensão “performática”, sendo recitados e recebendo por vezes acompanhamento musical, eles também existem sob a forma impressa, constituindo objetos estéticos com materialidade própria. Folhas coloridas e dobradas, com ilustrações na capa são alguns traços dessa materialidade.

²²As informações contidas aqui na seção sobre Poesia de Cordel foram retiradas de e-book “O Cordel do “Brasí Caboco” Como enriquecer as aulas com a literatura do sertão” da Equipe Coletivo Leitor. Disponível em: https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/06/e-book-o-cordel-do-brasi-caboco-enriquecendo-as-aulas-com-a-literatura-do-sertao.pdf?utm_campaign=resposta_automatica_da_landing_page_lp_o_cordel_do_brasi_caboco_como_enriquecer_as_aulas_com_a_literatura_do_sertao&utm_medium=email&utm_source=RD+Stat+ion. Acesso em dez. 2020

Não há uma técnica única para impressão dos folhetos, mas geralmente as capas são impressas em papel manilha, e o miolo em papel jornal. O formato costuma ser 11 cm x 15 cm, e o número de páginas varia entre 8 e 16. Geralmente a ilustração de capa é feita em xilogravura (impressão em madeira). Os folhetos são vendidos em praças, feiras, mas também em algumas livrarias e bancas de jornal. Em alguns lugares, mantém-se a tradição de apresentá-los presos a um cordão, como uma espécie de varal.

Sejam lidos ou cantados, a estrutura do cordel é bastante exigente. O ritmo único de seus versos são consequência da métrica utilizada em cada produção. O verso do Cordel é definido pela contagem de sílabas. Além disso, cada estrofe também deve ter um número preciso de versos. A sílaba contada segue o estilo poético que pode ser uma estratégia persuasiva utilizada para produzir sentido. Ainda colabora na construção do sentido do texto a xilogravura, parte gráfica, em preto e branco, que estampa a capa dos livretos. (Equipe Coletivo Leitor)

Nas últimas décadas, diversos documentos oficiais da educação, que vão das novas diretrizes para a Educação, como a LDB (BRASIL, 1996), ao Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e, mais recentemente, à BNCC (BRASIL, 2018), permitiram a normatização do currículo das escolas brasileiras, com suas diretrizes que definem as aprendizagens essenciais para o ensino de modo geral, estipulando objetivos, aprendizagens e competências específicas a serem desenvolvidas em cada componente curricular, estando, dentre essas competências, o estudo da literatura de cordel.

Sendo essa literatura já reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, ela tem encontrado defensores que, por meio de Projeto²³ de Lei do Senado nº 136, de 2018, propõem alteração da LDB em defesa da inclusão de gêneros como o cordel (e demais cantos de improviso) no currículo da educação básica em caráter obrigatório, ressaltando sua relevância como expressão cultural no Brasil, em especial no Nordeste.

²³Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/03/22/literatura-de-cordel-podera-ser-tema-obrigatorio-na-educacao-basica>. Acesso em jun. 2022

De outro lado, há quem rebata o projeto alegando ser desnecessário, pois tal gênero literário se configura explicitamente como um dos tantos propostos para estudo e desenvolvimento de habilidades e já se encontra contemplado nas competências gerais propostas pela BNCC.

Importante se faz destacar que o ensino da literatura se tem modificado, e a inclusão dessa literatura popular tem sido debatida por teóricos como Marinho (2012) e Pinheiro (2007), requerendo uma relação mais efetiva entre o texto e o aluno-leitor.

Articulado ao cartaz como gênero que constituiu as AOE, temos a seguir a apresentação do curta-metragem.

Pensando no conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin, podemos entender tanto o curta quanto o longa-metragem como gêneros discursivos, pois são enunciados concretos, produzidos a partir de certa área de atividades humanas, no caso dentro da esfera cinematográfica. Além disso, são utilizados para cumprir uma função social, tendo potencialidade crítica, na medida em que propõem uma forma de enxergar diversas realidades. (MOURA JÚNIOR, 2018, p.35-36)

Curta-metragem²⁴, ou simplesmente curta, como o próprio nome diz, é um filme de pequena duração, com uma abordagem simples e direta, que abusa da criatividade para passar uma mensagem da forma mais rápida possível. Segundo o Dicionário *Houaiss*²⁵ *on-line*, curta-metragem é um "filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico".

São bem rigorosas as regras na legislação brasileira que determinam exatamente qual a duração que um filme precisa ter para ser considerado um curta-metragem. Conforme o *site* do Planalto (BRASIL, 1992, Lei 8.401), qualquer obra que tenha 15 minutos de duração ou menos é considerada curta-metragem. Mas isso não é regra; para muitos países, é controverso, visto que há outras características que conferem o nome de curta como: número de personagens e diálogos, condensação da narrativa, da linguagem e da ação são algumas delas. (ALCÂNTARA, 2014).

Se levarmos em conta os filmes que concorrem na categoria de Melhor Curta Metragem indicados ao Oscar, poderemos perceber que costumam ter até mais que

²⁴MEDIDA PROVISÓRIA Nº 2.228-1, DE 6 DE SETEMBRO DE 2001. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2228-1.htm#art77. Acesso em jan. 2019

²⁵ Disponível em <https://houaiss.uol.com.br/> Acesso em jan. 2019

15 minutos. Segundo a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos Estados Unidos²⁶, consoante as regras para definir que filmes podem concorrer ao Oscar na categoria curta-metragem, é definido como filme de até 40 minutos, incluindo créditos.

Não temos a intenção, aqui, de definir ou detalhar a história do curta-metragem, todavia, apresentaremos uma introdução sobre o surgimento deste gênero e sua importância na educação. Desde 1895, com a invenção dos irmãos Lumière, o que se tinha acesso, o que se viam, eram filmes no formato curto.

A partir de certo momento, a indústria cinematográfica evolui, tanto técnica quanto esteticamente, e o curta-metragem perdeu seu status de atração principal e ficou relegado a segundo plano, um mero complemento, uma espécie de coadjuvante do longa-metragem. Este caiu no gosto popular e acabou prosperando, recebendo, assim, um enorme investimento da indústria cultural, fazendo parte de organizado e crescente sistema de comércio cinematográfico, de distribuição e, principalmente, de exibição, o que resultou na consolidação da cultura do entretenimento, divertimento (NETO, 2012 apud ALCÂNTARA 2014).

Com isso, na década de 1950, o mercado cinematográfico tornou-se febre mundial, seguindo, em todos os cantos, o modelo norte-americano, e o curta que havia perdido seu espaço, retornou à posição de protagonista na Era Vargas (final da década de 1930). Nesse período, o curta-metragem adquiriu novos e imprescindíveis papéis, agora, com proteção oficial, não nas salas de cinema, mas na educação. Com as mudanças realizadas no processo de produção, distribuição e exibição de filmes, os curtas-metragens passaram a ser instrumentos de ensino (ALENCAR, 1988; NETO, 2012 apud Alcântara), saindo dessa posição de protagonismo na educação, com o início do governo Collor de Melo e o início da privatização da cultura.

Nas últimas décadas, tem sido motivo de discussão o uso de mídias e tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica. A exemplo disso, temos os estudos de Moran (2000), Kenski (2003 e 2007), Oliveira (2015), Borges (2009), além dos estudos do CETI – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial a publicação de TIC 2013 e da BNCC (2018). A Base Nacional converge com as ideias dos autores sobre a importância do uso das

²⁶<https://abcine.org.br/site/>. Acesso em jan. 2019

TDIC na prática pedagógica, como destacado na quinta competência geral, das dez que são por ela propostas

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018)

Diante dessa importância, para apoiar a construção de currículos escolares e de propostas pedagógicas que contemplem o uso das TDIC nas escolas, foi elaborado e disponibilizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), de forma aberta e gratuita, o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018), que anuncia, além de eixos e conceitos, habilidades alinhadas ao documento norteador como forma de promover o desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias nas escolas, de maneira refletida, responsável e crítica.

A indicação do uso da tecnologia é uma proposta efetiva contando com a publicação de normas sobre computação, aprovadas por unanimidade no Conselho Nacional de Educação, em 17 de fevereiro de 2022, em um complemento à BNCC – Computação na Educação Básica (Anexo ao Parecer CNECEB nº 2-2022 – BNCC – Computação) – que propõe habilidades e competências para o uso da computação desde a educação infantil, em três grandes eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

Apesar das discussões a esse respeito, sendo a mídia percebida como ferramenta de influência na formação dos sujeitos, há ainda certa resistência de educadores, mas é inegável sua função. Pensando no conceito e nas características abarcados nesta tese, como já referenciado quando introduzimos o subcapítulo 2.3 gêneros textuais, apontando-os como ilimitados, variáveis, diversificados e com inesgotável função social, podemos, então, classificar o curta-metragem como um gênero textual. Segundo Alcântara (2014),

[e]le nos proporciona, por meio de sua estética peculiar e seu forte vínculo com o real, embora seja um enunciado da esfera artística, um contato com a realidade social, sob um ponto de vista ímpar, singular e crítico ao mesmo tempo, com que, por outro meio, não teríamos a mesma experiência. (ALCÂNTARA, 2014, p. 29)

Foi pensando no potencial do audiovisual que escolhemos o curta-metragem como um dos gêneros a compor as AOE por considerá-lo como um meio potencializador para o ensino da leitura e da escrita de forma a lhes produzir sentido de maneira a “atravessar a teoria e apresentar na prática, as possibilidades de potencializar o espaço da sala de aula e, conseqüentemente da aprendizagem.” (D`AMBROSIO, 2018, p.6)

Assim, na busca de se utilizar as novas tecnologias como potencializadoras da aprendizagem de leitura, encaramos o desafio de trabalhar com a produção de curtas (um gênero audiovisual) como uma alternativa didática. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos desenvolviam competências e habilidades de leitura e produção de diferentes gêneros ao longo das AOE, desenvolviam inúmeras competências e habilidades técnicas requeridas para a produção de cada gênero.

Explicados os gêneros e/ou suportes trabalhados e apresentadas as ações de cada um dos gêneros, focaremos, agora, no método da pesquisa adotado. Primeiramente, de forma pormenorizada, faremos a descrição da intervenção pedagógica, destacando o método de ensino adotado no que tange à organização das AOE e sua implementação. Posteriormente, passaremos à avaliação da intervenção pedagógica, etapa referente à pesquisa realizada, enfocando o contexto em que foi realizada, aos participantes, aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como ao(s) método(s)/procedimento(s) utilizado(s) para a análise e discussão desses dados.

3 Procedimentos Metodológicos

O método a ser adotado é fundamental para que qualquer investigação possa ser considerada científica. Contudo, o método não deve ser visto à parte da pesquisa, enxertado nela ou, ainda, como procedimento estandarizado. O método precisa ter coerência com os objetivos lançados e com o referencial teórico que orienta a investigação. (CENCI, 2016, p.64)

Tendo por base as palavras de Cenci (2016), procurarei, neste capítulo, delinear o método adotado no desenvolvimento desta pesquisa, um procedimento que foi escolhido consoante as bases teóricas por mim utilizadas e os objetivos que orientam a pesquisa.

Antes de falar do método, torna-se necessário retomar a questão de pesquisa norteadora principal desta tese, tendo como base o referencial aqui apontado (as AOE, a partir da Teoria Histórico-cultural da Atividade, e a Semiótica Discursiva): quais as aprendizagens e os efeitos de sentido que emergem nas produções escolares dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, a partir da leitura de obras literárias de autores de referência da nossa literatura?, bem como as questões secundárias, não menos importantes, porque auxiliam na construção da proposta de trabalho: 1) As AOE podem contribuir para a organização do trabalho do professor/do ensino? 2) Quais as possibilidades de as AOE sustentarem e orientarem ações pedagógicas? 3) As AOE planejadas e implementadas afetaram os alunos de modo a incentivá-los à leitura dos clássicos literários? 4) As AOE podem influenciar qualitativamente o processo de leitura e de produção de textos? 5) Qual a contribuição da SD no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das AOE?

Como professora-pesquisadora que pesquisa a própria prática, assim como deseja implementar e avaliar inovações no sentido de qualificar tal prática, parto dos seguintes objetivos que se constituem em geral e específicos:

- geral: planejar, implementar e avaliar uma intervenção proposta aos meus educandos, ou seja, planejar atividades escolares específicas (AOE), implementá-las e avaliar os impactos de sua utilização para a aprendizagem da leitura; e

- específicos:

1. descrever as atividades de leitura e produção de gêneros textuais sugeridas aos estudantes do Ensino Fundamental, partindo da proposta de AOE;

2. mostrar que as AOE, utilizando conteúdos escolares sistematizados, podem promover o desenvolvimento mental dos estudantes;
3. explicitar a contribuição da SD para o desenvolvimento e a avaliação do trabalho;
4. revelar/explicar, por meio da Semiótica Discursiva, os efeitos de sentido gerados nas produções escolares a partir da leitura dos textos literários.
5. promover, por meio das AOE, a aprendizagem da leitura e da produção de diferentes textos;
6. desenvolver a competência leitora (e crítica) dos educandos por meio da proposta intervencionista – AOE.

3.1 Caracterizando o método de pesquisa: intervenção pedagógica ancorada na proposta de Atividades Organizadoras de Ensino.

O método que ancora a pesquisa a qual embasa esta tese é o da intervenção pedagógica. Segundo Damiani et al. (2013), pesquisas com esse caráter são aplicadas e caracterizadas por envolverem o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas que intencionam mudanças no contexto educativo e que objetivam melhorias e avanços na aprendizagem dos participantes.

Partindo da escolha dessa concepção de pesquisa intervencionista, de caráter qualitativo (LÜDKE E ANDRÉ; 1986), nossa intenção era minimizar/resolver uma situação-problema: resistência dos alunos à leitura literária. Para tanto, organizamos uma prática interventiva que se constituiu de AOE, para ser desenvolvida junto a alunos das séries/anos finais do Ensino Fundamental, 8ºs/9ºs ano (antigas 7ªs/8ªs séries), de uma escola pública da cidade de Pelotas.

Damiani (2012) e Damiani et al. (2013)

entendem que o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica deva contemplar dois componentes metodológicos: o método da intervenção (método de ensino) e o método da avaliação da intervenção (método de pesquisa propriamente dito). a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por

toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada. (DAMIANI, 2012, p.8)

Como bem sugerem os autores, o relato da intervenção foi dividido em dois momentos distintos: a intervenção propriamente dita (descrição do que pode ser considerado o método de ensino) e a avaliação desta intervenção (método de pesquisa). (DAMIANI, 2012 e DAMIANI et al, 2013). Com base nas ideias desses autores, passa-se a apresentar o método da intervenção, descrevendo, primeiramente, as etapas da intervenção pedagógica a qual teve como base a leitura de narrativas curtas, de autores de referência da nossa literatura (contos), e a posterior produção de textos de diferentes gêneros.

Imprescindível lembrar que a intervenção pedagógica realizada foi alicerçada nas ideias de AOE, propostas por Moura (2001, 2010) cuja base teórica é a Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Afirmar que a intervenção está ancorada em AOE, significa dizer que o planejamento e a implementação das atividades realizadas foram baseados nos pressupostos desenvolvidos por Moura sobre atividade. Sforni (2004) afirma que “uma pesquisa, para se constituir realmente em atividade – necessidade, motivo, finalidade, condições para obter a finalidade – pressupõe que motivos profissionais e pessoais estejam mobilizados para este mesmo fim”. A autora diz mais: “[m]esmo constituindo-se em um trabalho científico, a pesquisa, na condição de atividade, não exclui o aspecto emocional” (p.9)

Antes de procedermos ao relato da primeira fase da pesquisa que corresponde ao planejamento e à implementação da intervenção, julgamos necessário retomar o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e trazer mais algumas informações.

3.1.1 Contexto e participantes da pesquisa:

A seguir, apresentamos o contexto onde a pesquisa se desenvolveu, bem como os sujeitos que dela participaram.

3.1.1.1 Dados da Escola

A escola, como já referenciado quando a apresentamos como espaço de interlocução e interação na introdução, seção 1.8.2, fica situada na zona central da cidade de Pelotas, com educandos, em sua maioria, oriundos de outros bairros. Atualmente, a escola atende a alunos da Pré-escola, do Ensino Fundamental I e II (anos Iniciais e anos finais) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando uma média 600 alunos conforme censo escolar de 2018. (BRASIL-INEP, 2018)

Para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a escola conta com participação/colaboração de cerca de 50 professores e 21 funcionários (servidores ou terceirizados) divididos entre os diferentes setores. A escola conta com 11 salas de aula, sala da coordenação pedagógica e orientação educacional, sala de recursos multifuncionais (disponibilizando três professoras para atendimento especial aos alunos da escola e a outros alunos da rede), biblioteca, sala de professores, secretaria, banheiros, cozinha/refeitório, quadra esportiva, pátio e laboratório de informática (12 computadores em rede com acesso à internet banda larga e uma impressora), além de um espaço com pracinha para uso dos alunos das duas turmas da Pré-escola.

Além disso, conta com dependências acessíveis aos deficientes, incluindo rampas de acesso ao prédio principal. Essa acessibilidade ainda não é total, mas já consegue dar conta da mobilidade das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à parte dos sanitários. Tal acessibilidade também é estendida a alunos cegos, por meio de *notebook* com programas específicos para auxiliá-los nas aulas, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em sua infraestrutura, contempla equipamentos como aparelho de DVD e TV e dois aparelhos multimídia (Datashow) com tela de projeção. Na biblioteca, ficam fixos uma *smart* TV de 50 polegadas, um aparelho de DVD e um dos aparelhos multimídia. Na sala da direção, na coordenação e nas três salas do andar superior e em duas das salas construídas externamente ao prédio principal, há aparelhos de TV tela plana de 32 polegadas. Também são disponibilizados três computadores de trabalho com impressoras para a área administrativa (secretaria, coordenação e direção) e uma copiadora para preparo do material do professor que vai ser disponibilizado ao aluno. Também são disponibilizados dois *notebooks* para uso dos

professores em sala de aula, com os alunos, e outro aparelho multimídia. Há quadros brancos em todas as salas e quadros verdes para serem utilizados como murais para exposição de trabalhos e/ou afixação de avisos.

Embora a escola tenha uma boa estrutura, precisamos destacar, que somente isso não dá conta de oferecer educação de boa qualidade. O visual, o cuidado com o espaço escolar, é imprescindível, todavia, não é tudo; por isso era/é constante o esforço para desenvolvimento de uma educação escolar desse tipo, e isso, diante dos inúmeros problemas de gestão pública pelos quais passa a educação, tem-se tornado um desafio às escolas públicas. Precisamos caminhar no sentido de pensarmos e evoluirmos para uma abordagem sociointeracionista na qual sejam possíveis as relações entre os sujeitos e com o ambiente no qual vivem para construírem seus conhecimentos. Foi para isso que articulei, durante anos, práticas cujas estratégias fossem no sentido de formar um estudante protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem.

3.1.1.2 Sujeitos da pesquisa:

A pesquisa foi aplicada, por mim, professora-pesquisadora a alunos de 8ºs e 9ºs anos, no período em que o projeto de sala de aula foi desenvolvido (2009 a 2019, exceto 2017).

Objetivando traçar um perfil dos alunos, sujeitos²⁷ (semioticamente, os actantes do processo) da pesquisa que embasou esta tese, destaco que, como professora atuando na escola por muito tempo, conhecia a realidade da instituição e de meus alunos. Por isso, não me preocupei em fazer um novo levantamento sobre eles, tomei como referencial o perfil a partir de dados coletados em um questionário que apliquei em 2012, durante meu curso de mestrado, buscando conhecer a realidade dos alunos das séries finais da escola. Incluí, nesse questionário, tópicos como nome, idade, ocupação dos pais dos estudantes, tempo que estudavam na escola e endereço.

²⁷Fonte: Censo Escolar/INEP 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/228556-emef-doutor-joaquim-assumpcao/censo-escolar>. Acesso em janeiro 2020

Embora o espaço de tempo entre a aplicação do instrumento e esta pesquisa fosse considerável, verifiquei, com base na realidade vivenciada na escola e com base nos dados já coletados, não haver motivo para que a situação tenha mudado significativamente: a maioria dos pais dos estudantes desempenhava mais atividades manuais que intelectuais. Dentre as primeiras estavam: serviços gerais, serviços domésticos, vendas, cuidados de casa e atividades como pedreiro, açougueiro, gráfico, atendente de caixa. Dentre aqueles que desempenhavam atividades intelectuais, temos professores, advogados, psicólogos... Grande parte dos alunos pesquisados morava em bairros próximos da escola (Navegantes I, II e III, Fátima, Porto, Centro), embora alguns residissem em bairros bem mais distantes (Sanga Funda, Py Crespo, Arco Íris...).

Desses discentes que residiam mais afastados da escola, procurei saber o motivo por estudarem em uma escola tão afastada de suas casas, dependendo de ônibus, implicando gastos. Eles afirmaram que foi por indicação de pessoas (familiares, conhecidos) que já tinham estudado ali ou tinham filhos estudando na escola, como também pela facilidade de acesso e pela segurança oferecida, pelo fato de o transporte coletivo parar ao lado e/ou na frente da escola. Outro dado levantado foi que a maioria dos alunos estudava na escola há, pelo menos, seis anos. Assim, eles conheciam bem a realidade da escola, os professores e os colegas.

Observando um pouco do contexto de vida desses alunos, vejo uma diversidade de sujeitos, cada um com suas peculiaridades, inseridos em um cotidiano no qual, além das tarefas da escola, necessitam auxiliar nas tarefas domésticas. Como já mencionado em minha pesquisa de mestrado, compartilhando as ideias de Prensky (2001), “apesar de os sujeitos pesquisados serem provenientes de diferentes contextos socioeconômico-culturais, todos fazem parte de uma geração de “nativos digitais” como a maioria dos adolescentes, na atualidade.” (DARIZ, 2013, p. 49).

A ideia defendida por Prensky era de que “os mais jovens são os nativos, e os mais velhos são os imigrantes” (2001, p.2). Após ser bastante criticado por estabelecer essa divisão, o próprio autor repensou essa ideia e propôs o conceito de “sabedoria digital” (PRENSKY, 2012, p.7). Contém esse conceito a ideia de que tanto o nativo quanto o imigrante digital compartilham saberes independentemente da idade, da data de nascimento. Tal conceito está além da divisão entre gerações de nativos e imigrantes digitais.

Concordo com o autor, quando ele afirma que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2010, p.61). Os alunos atuais “respiram” tecnologias e vivem pela imagem, pelo som, pela multimídia, pela interação real e virtual (MORAN, 2001). Fava (2014, p.4) afirma que, “se a busca da aprendizagem já foi mais silenciosa e passiva, os novos estudantes são agora ativos, barulhentos e públicos.”

Em minha dissertação, já afirmava que todo esse contexto deixa claro que os alunos em nossas salas de aula são diferentes dos que nelas se encontravam anteriormente (algum tempo atrás). Por isso, a prática pedagógica também deve mudar. Assim, a meu ver, a ordem é transformar esses espaços em lugares atrativos, buscando estratégias que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

3.2 Descrição da intervenção:

Esta seção consiste em descrever, de forma pormenorizada, todos os processos e as etapas que foram desenvolvidos durante a intervenção. A intervenção aqui descrita é constituída por diferentes atividades as quais denominei de AOE, tendo por base a leitura de contos de autores da literatura brasileira e posterior produção de textos de diferentes gêneros.

Para dar início à descrição da intervenção, traço um histórico da evolução do projeto que iniciou (2009) de forma bastante incipiente. A consistência teórica foi aumentando com os anos já com avanço nos estudos do mestrado, o que contribuiu para que o trabalho fosse sendo desenvolvido de forma mais refletida: a partir de 2012, quase final do mestrado, o contato efetivo com a teoria vygotskiana da aprendizagem e os conhecimentos apreendidos a partir daí contribuíram para qualificar a proposta de trabalho até que viesse a se tornar um objeto de pesquisa acadêmica, o qual será descrito a seguir.

3.2.1 Pelo desejo de formar leitores: relato histórico de um projeto de leitura pensado “com” e “para” os alunos.

Como já afirmado aqui nesta tese e confirmado em diversos dados em avaliações nacionais igualmente citados, os alunos não têm grande afinidade com a leitura, aparentam não gostar dessa atividade, acreditam que é algo chato. Pensando nisso e muito angustiada com a grave situação que se apresentava em cada turma que chegava às minhas disciplinas (Língua Portuguesa e Literatura), nos anos finais do Ensino Fundamental, é que foi planejado o trabalho, objeto de pesquisa desta tese. Foi um projeto de sala de aula que teve duração de mais de dez anos e se solidificou/fortaleceu a cada ano em que foi colocado em prática. Refletindo sobre a necessidade de informar ao leitor sobre a caminhada percorrida nesses anos todos de projeto, para uma compreensão, em sua totalidade, faço uma “linha do tempo” desde sua implementação.

A ideia do trabalho proposto foi extrapolar práticas tradicionais de leitura impostas: como a atividade de simplesmente ler textos literários de autores brasileiros de referência e reproduzir a história para os colegas e a professora. A proposta era realizar algo que buscasse interfaces com outras linguagens, com várias expressões: o teatro, o cinema, a música, as artes plásticas..., por acreditar que o diálogo entre linguagens propicia benefícios à formação do aluno no que tange ao desenvolvimento da competência leitora crítica, por meio da intervenção do professor, mediador do processo de leitura.

No momento em que o educador faz uso de diferentes gêneros textuais, constituídos de linguagens diversas, ele apresenta uma forma de provocar discussões/reflexões, de estimular a defesa de pontos de vista, de desenvolver competências argumentativas..., ações que contribuem para ampliar a criticidade dos alunos em relação ao que leem. Essa criticidade, o leitor a adquire quando depreende o sentido do texto, quando o interpreta.

Para o desenvolvimento dessa competência, outros gêneros textuais fossem eles verbais, não verbais e sincréticos foram lidos, estudados e produzidos. Para essa produção, ao longo dos anos, com a evolução e popularização das tecnologias de informação e comunicação, inúmeras ferramentas e programas também foram sendo incorporados para facilitar o trabalho e incentivar o interesse dos alunos

Nesse processo, além de buscar formas diferenciadas no ensinar e avaliar, procurei efetivar meu papel de professora mediadora, objetivando sempre colocar o estudante como centro do processo de aprendizagem.

Foi, então, em 2008, que nasceu essa ideia de trabalhar, com alunos da 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental, a leitura sob uma nova perspectiva. Não a estou relatando aqui como uma descoberta, algo inovador, que nunca tenha sido realizado, mas como uma proposta em cuja construção acreditei que produziria bons frutos. Assim, decidi nela investir.

Nesse ano, combinei com os alunos a leitura de obras de autores diversos, de um mesmo período literário, ou seja, a proposta do trabalho foi a partir do recorte da periodização literária, com base em uma listagem de autores e obras pré-definida por mim. No rol de obras completas, procurei indicar mais de uma leitura de um mesmo autor, para possível discussão e “confronto” entre textos.

Embora houvesse alunos que tivessem escolhido a mesma obra, o mesmo título, a leitura era individual. Procurei ter cuidado para que, nesse caso de alunos com a leitura da mesma obra, esse número não excedesse a dois exemplares, para não monopolizar as discussões em torno de um mesmo título. A ideia era que os discentes fossem reconhecendo, no estudo do período literário escolhido, a existência de grande número de autores e obras e, assim, ampliassem seu conhecimento.

Para o desenvolvimento do trabalho, a prática pedagógica proposta foi dividida em etapas, quais sejam: começávamos pela leitura da obra que acontecia num tempo médio de 30 a 45 dias. Nesse período, toda a semana, disponibilizávamos um tempo da aula para conversar sobre as dificuldades, as surpresas e/ou os entraves da leitura... Realizada essa fase, partíamos para a etapa seguinte: compartilhamento das leituras. Disponibilizados em círculo, os estudantes começavam as apresentações orais aos colegas de sala. Mais do que uma apresentação, o evento gerava discussões sobre questões diversas com base nas temáticas das obras, o que lhes permitia reafirmar, discutir seus pontos de vista e/ou confrontá-los. Percebia, nesses momentos, aquilo que tanto buscava: a competência leitora e crítica em meus alunos.

Realizadas as duas etapas, outra atividade era proposta: cada um deveria produzir uma “esquete²⁸”, relativa à obra lida, a qual deveria ser apresentada para a turma, na própria sala de aula. Tal produção poderia ser de um trecho ou resumo, mas tinha de ser bem breve. Alguns optaram por usar fantoches; outros se utilizaram das estratégias de apresentar uma cena atuando, ao mesmo tempo, como dois personagens; outros fizeram um monólogo, enfim, a criatividade emergiu.

Concordamos que, antes de partirem para a prática, os educandos precisavam se organizar e elaborar um “roteiro” para a esquete, tomado aqui como um guia, não como um roteiro na concepção técnica da palavra. Nesse momento, via o envolvimento deles e a abertura a novas possibilidades educativas, mas também percebia problemas que eu precisava contornar e que trago à discussão a seguir.

A partir da conversa com os alunos, ao final de cada etapa do trabalho – diálogo esse adotado, por mim, como critério avaliativo da atividade, para as propostas educativas – percebi que a demanda de leitura de uma obra completa (um romance) poderia ter um efeito contrário ao que eu desejava: instigá-los a ler, desenvolver a competência leitora. Ao avaliarmos o processo, muitos reclamaram da falta de tempo, de muitas atividades da escola/de outras disciplinas, do tamanho da obra, que demorava para ser lida e os cansava muito, e da dificuldade em reler para compreensão. Enfim, notei que eles apreciavam as atividades propostas para além da leitura, mas ajustes eram necessários. Penso sempre que é preciso trabalhar bons livros literários, mas que a imposição de leitura não contribuiria para o sucesso da atividade. Era imprescindível levar em conta as opiniões, os anseios e as preferências dos alunos. Terminada essa fase, período de recesso escolar do meio do ano, para descanso, mas um tempo também para repensar a proposta, e eu o fiz! A proposta inicial era a leitura de duas obras no ano, mas, após avaliação da experiência, senti que precisava recuar e repensá-la.

Retornando às aulas, no 2º semestre do ano letivo, compartilhei com eles minha paixão por Machado de Assis, tentei envolvê-los, afetá-los, ou, como bem define a SD, procurei manipulá-los por sedução... Levei para leitura “Conto de Escola”, li com eles, apresentei-lhes estratégias de leitura, discutimos sobre a temática do conto,

²⁸Segundo Dicionário Online Priberam de Português, esquete é uma obra encenada, de curta duração, geralmente cômica, representada em teatro, televisão, cinema, rádio, *music-hall*. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/esquete> [consultado em 05-11-2022].

comparamos a realidade da escola nas duas épocas, o que mudou ou não. Ficamos a semana trabalhando o sentido dessa leitura para eles e, então, propus a leitura de contos desse autor para o trabalho de literatura do 3º trimestre²⁹. A partir daí, o trabalho que era individual, solitário, passou a ser um trabalho em grupo. Manteve-se o processo de, durante a leitura, reservarmos um tempo, a cada semana, para conversarmos sobre as dificuldades encontradas.

Após a leitura, o investimento voltou-se para a apresentação do autor, do contexto literário e do conto destinado ao grupo. Momento do compartilhamento: precisavam contar a obra, a partir de um resumo elaborado por eles, em que deveriam falar sobre os personagens, o espaço, o tempo, enfim sobre os elementos da narrativa. Discussão, reflexão sobre os contos e sobre o autor foram produtivas. Pós essa 1ª etapa, a proposta foi a leitura, o estudo e a produção de textos do gênero resenha. Daí a solicitação antecipada de um resumo além da apresentação para os colegas.

Como próxima etapa de trabalho, foi solicitada a produção de uma HQ relativa à leitura realizada. Cada grupo produziria a HQ da sua maneira. A primeira reação foi a de que eles não saberiam desenhar. Conversamos sobre o assunto e alternativas surgiram: o desenho seria da forma como cada grupo soubesse fazer, desde que o visual e o verbal dessem conta de explicitar a narrativa como um todo; também houve a proposta de se usar colagem e algumas HQ seguiram essa estratégia. Para essa atividade, foi necessária a leitura desse gênero textual, o estudo de onomatopeias e da estrutura própria desse gênero.

Na continuidade, a pedido da coordenação de escola, com o intuito de envolver todas as disciplinas nas atividades do projeto de Ciências sobre o meio ambiente “Valorizando a Vida”, agregou-se uma atividade de produção de maquetes com material reciclado relacionadas a uma cena do conto, ou uma maquete que reproduzisse a temática da narrativa. Os alunos tinham liberdade para escolher como proceder, e a sala de aula se tornou um “espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da

²⁹A avaliação escolar da rede municipal é dividida em três trimestres. A cada trimestre, o professor atribui um valor total máximo. Os dois primeiros valem 30 pontos, e o último, 40 pontos. Para aprovação, o aluno, a partir de diferentes atividades avaliativas, deverá atingir 60 pontos ou 60% do total geral ao final do ano.

reflexão” (MOSE, 2013, p. 56), utilizando, para tanto, a literatura; todos construindo suas maquetes, lembrando detalhes da história literária que precisavam destacar. Maquetes prontas, apreciadas pelos colegas, partimos para o fechamento das atividades com a produção de uma esquete teatral a ser apresentada para a turma. Preocupação com as falas, com o figurino, com o cenário a ser montado rapidamente na hora da apresentação, mas com muito cuidado para que tudo transcorresse bem. Conseguia perceber envolvimento, agilidade, prazer em fazer o trabalho. O que foi confirmado quando a gurizada topou fazer o fechamento do ano letivo com a apresentação das esquetes no saguão da escola (espaço adaptado) para os demais colegas e professores da escola.

Frente a essa segunda experiência, ainda via problemas na produção das esquetes. Muitos alunos, no momento da apresentação, não se sentiam à vontade, não conseguiam incorporar o personagem, ficavam envergonhados. Outro ponto problemático: a falta de estrutura para apresentação das produções, pois cada uma requeria um cenário específico. Havia todo o transtorno de troca desses cenários: tinha de ser algo muito rápido, para dar tempo para todas as apresentações, enfim, não saía como eu desejava. Os estudantes precisavam se sentir seguros e à vontade com as propostas, para que o objetivo de os estimular à leitura fosse realmente atingido. Além do mais, essas eram atividades integrantes da avaliação do trimestre, tendo, portanto, que desenvolvê-las para obtenção da nota mínima. Caso não as fizessem consoante os critérios determinados pela professora, poderiam não atingir os 60% exigidos para aprovação na disciplina.

Ano letivo chegando ao fim, atividades terminadas, momento da conversa para avaliação das propostas. Embora tivessem sido destacados os pontos positivos, precisava rever os pontos que julgava frágeis para dar continuidade às atividades, pois já se ouviam questionamentos pelos corredores da escola: “professora, no próximo ano, os alunos da 8ª série vão ter teatro?”, ou seja, apesar dos pontos frágeis, a proposta em si começava a ter sentido.

Férias de final de ano..., mas a cabeça pipocando com novas ideias. Comecei, assim, a pensar em modificar etapas, agregar novas e transformar a atividade em projeto contínuo de sala de aula. Essa nova configuração foi idealizada em 2009, e minha escolha foi pela leitura da obra *Urupês*, de Monteiro Lobato. Essa escolha se deu por ser um livro composto de contos de certa forma independentes os quais podiam ser distribuídos a diferentes grupos.

Já com o planejamento em mente, começamos a trabalhar objetivando o desenvolvimento de competências para fazer o trabalho com Urupês futuramente. Iniciamos o ano lendo diferentes contos para o desenvolvimento de trabalhos em sala de aula. Essa dinâmica visava a ambientar os estudantes com a leitura do texto narrativo, ensiná-los a fazer leitura para além da decodificação. Leitura oral, produção escrita, interpretação, compreensão... Enfim, todo o trabalho visava à preparação para o projeto que começaria no final do 2º trimestre. A curiosidade era enorme. Os estudantes sabiam que enfrentariam uma maratona de leitura e produção. Mas eles não imaginavam a surpresa que os aguardava.

Chegado o momento de lhes explicar como se desenvolveria o trabalho, comuniquei-lhes que o autor a ser trabalhado seria Monteiro Lobato (até o momento eles não sabiam). A reação não foi das melhores. Na concepção deles, esse autor só escrevia para crianças. Pretendia explicar-lhes quem era o autor, mas julguei que, diante da reação, geraria mais aprendizagem se eles mesmos buscassem saber um pouco mais sobre Lobato e suas obras. Não era trabalho avaliativo, era tarefa para trazerem na próxima aula. Não precisavam de texto para entregar, só precisariam se apropriar das informações, anotadas como quisessem.

Alterado o planejamento, depois que propus o “tema de casa”, fiquei receosa de que não pesquisasassem, mas o desafio estava posto. Dois dias depois, na aula seguinte, perguntei-lhes sobre a tarefa. Para minha alegria, a maioria tinha pesquisado e os poucos que não tinham realizado a tarefa em casa o fizeram em aula, conversando, informando-se com os demais colegas. Enfim, a turma, em geral, já tinha informações sobre vida e obras de Monteiro Lobato.

Posicionados em círculo, a meu pedido, falamos muito sobre o autor, sobre as obras. Sobressaíam-se os comentários acerca do Sítio do Picapau Amarelo e aos seus personagens. Entretanto, sob minha orientação, perceberam que tais obras, mesmo que “infantis”, como eles pensavam, provocavam críticas, reflexões e discussões sobre várias temáticas, como, por exemplo, racismo, espaço geográfico, atitudes em relação ao meio ambiente... Falamos também sobre o conto Negrinha: contei-lhes um pouco do enredo, o quanto os deixassem satisfeitos, sem me aprofundar muito, pois, nesse momento, a ideia de fazer algum trabalho com esse conto veio à minha cabeça. A conversa foi acontecendo e vi que ficaram bem interessados. Assim, apresentei-lhes a obra que seria base para as atividades: Urupês. Ficaram apavorados quando viram o livro (um livro sempre causa medo,

receio!). Conversamos, expliquei como o trabalho se iria desenvolver e a ideia foi aceita.

Então, partimos para a divisão da turma em grupos. Essa palavra “divisão” já me deu munção para a primeira advertência. A divisão em grupos era necessária, mas contava com a colaboração de todos com todos, que eu sabia que existia, por conhecer o histórico de união da turma, que já vinha há muitos anos junta. Nosso lema: “todos somos 8ª série”. Os grupos foram formados tranquilamente e foram distribuídas as cópias dos contos para cada coordenador de grupo, escolhido pelos próprios componentes. Os demais componentes providenciariam suas cópias para leitura a partir da cópia do coordenador. Na escola mesmo, já havia solicitado que atendessem ao pedido dos alunos para fotocopiar os contos. Mas deixei a cargo deles buscarem o material: queria ver a capacidade de fazerem suas escolhas, se autorregularem. Esbocei, no quadro, o planejamento do trabalho a ser realizado; conversamos e determinamos tempo para execução das etapas, nada estanque, que não pudesse ser modificado. Elas ficaram assim constituídas:

1) leitura do conto, pesquisa e estudo sobre o período literário e do grupo de autores do qual o autor e a obra fazem parte – o pré-modernismo – para posterior apresentação em seminário;

2) seminário: para essa etapa, além do conteúdo a ser abordado, o requisito era o uso da tecnologia para apresentação dos tópicos da pesquisa e do resumo da obra. Explicando melhor, cada grupo teve de preparar uma apresentação com o uso de material visual no formato *slide*, vídeo... a ser utilizado como material de apoio no momento da apresentação e discussão com os demais colegas sobre a narrativa lida e o conteúdo estudado.

3) produção de curtas-metragens com base nos contos. Essa foi a etapa surpresa. A esquete teatral foi substituída por um vídeo. A ideia foi prontamente aceita. Vibraram, sentiram-se verdadeiros artistas! Para a execução da gravação, necessária se fez a organização do texto do curta com falas, lugares de gravação, figurinos, enfim, o roteiro (guia) elaborado a partir da leitura de um exemplo constante no livro didático, trabalhado por nós em sala de aula. Esse guia poderia ser criado da forma como julgassem adequada.

Nesse momento, tive ideia da dimensão do trabalho, conversamos e decidimos que iríamos fazer uma mostra de cinema na escola (a primeira). Um grupo de alunos tomou a frente da organização junto comigo. Em conversa com a direção da escola,

pensamos em organizar a Mostra em um sábado, já que tínhamos um sábado letivo a cumprir. Então, em nossa ideia inicial, pensamos em exibir os curtas para os colegas e professores do turno/da escola, só que a ideia dos alunos ia além disso. Eles pretendiam que a família pudesse estar presente. Tivemos que acordar alguns pontos em razão da falta de espaço: o disponível não era suficiente para recebermos tantas pessoas.

Mostra de Cinema acordada, uma nova etapa se fazia necessária: a 4ª etapa, que consistiu na produção de um cartaz de divulgação dos curtas. Vídeos quase prontos, momento de divulgar os curtas de modo a atrair a comunidade para assisti-los. Antes da produção, uma aula sobre a estrutura do cartaz para que eles criassem suas artes.

Todos os passos planejados, era hora de colocar a mão na massa, entregar os curtas dentro do prazo, enviar os cartazes para revisão da professora, esperar retorno e partir para impressão. Enquanto fazia minha parte, estudantes aguardavam e davam mais alguns passos, tomando iniciativas de fazer um cartaz geral da Mostra. Assim, repassaram-me: arte de um cartaz elaborada por eles para divulgação da Mostra no geral, para que eles pudessem distribuir nos arredores da escola. Ideia e arte aprovadas (e elogiadas) por mim, foram, rapidamente, colocadas em prática.

Cartazes de divulgação da Mostra revisados, impressos e mutirão para divulgar a Mostra em pontos estratégicos. A ideia era que outros conhecessem o trabalho que eles estavam orgulhosos de fazer. Na entrada da escola, após revisão, adequação, reformulação, ficaram os cartazes dos curtas, fato que se tornou uma prática por todas as demais edições da Mostra.

Para não haver tumulto no dia da Mostra, eles acreditaram que distribuir convites para as pessoas era a melhor forma de tudo ficar organizado no dia. Com a arte do cartaz geral, fizeram o modelo de convite e o levaram para imprimir e cortar na mesma gráfica da cidade onde tinham imprimido os cartazes. Nessa gráfica, o pessoal encantou-se com o trabalho como um todo e, inclusive, os incentivou cobrando um valor de impressão bem acessível. Ficou o nosso agradecimento e a parceria com essa empresa por muito tempo.

A Mostra de Cinema aconteceu alguns dias depois, em meio a muita emoção e “peito estufado de orgulho” de muitos deles. Importante destacar que a união da turma confirmou o lema antes comentado. O processo de colaboração que todos os

grupos vivenciaram foi importante para enfrentar os desafios e para o sucesso do projeto. Objetivos atingidos, muita diversão, grande aprendizado, enfim, propósito pedagógico alcançado. Curtas todos apresentados, foram escolhidos os campeões, na visão de um júri escolhido antecipadamente. Como premiação aos três primeiros lugares: oscareto, para o primeiro lugar, e medalhas (para o segundo e terceiro lugares). Para os demais, a distribuição de bombons pela participação. Prêmios simbólicos e singelos, mas suficientes para todos se sentirem o que eram: os artistas do evento.

2010, continuação do projeto, pensamento na 2ª Mostra de Cinema, mas a decisão não era apenas minha, precisava conversar, acordar com os alunos desse ano, sobre a continuação ou não da Mostra. O que eu sabia era que, independentemente da Mostra, o trabalho com foco no incentivo à leitura aconteceria. Conseguia perceber, com o início dos estudos do mestrado, que o que estava sendo realizado sem muita reflexão teórica sistematizada até o momento, começou a fazer sentido a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural.

Lima Barreto e contos, como “O homem que sabia javanês”, “Numa e a Ninfa”, “Um e Outro”, “O filho de Gabriela”, “Lívia”, dentre outros, foram as narrativas escolhidas para colocar o projeto em prática mais uma vez. Acordado com os alunos, começamos os planejamentos para proceder ao trabalho no início do 2º semestre e combinamos que faríamos a 2ª Mostra de Cinema.

Leitura do conto, estudos, pesquisas sobre vida e obra do autor, bem como do período literário do qual Lima Barreto faz parte, constituíram-se as primeiras tarefas (1ª etapa). Antes, porém, introduzi o trabalho, apresentando Lima Barreto por ser um dos precursores da literatura negra e afro-brasileira e por sua importante contribuição, em suas obras, por fazer uma crítica aos problemas da sociedade brasileira. Conversamos no sentido de deixá-los seguros para começar a 2ª etapa das atividades: o seminário.

As etapas aconteceram como no ano anterior, resguardadas as peculiaridades de cada turma, de cada grupo. Então, pós-seminário, preparação para produzir um guia, um roteiro para a produção do curta (3ª etapa). Tiveram menos dificuldades que os alunos do ano anterior, no tange a figurino e ambiente para gravação, pois as histórias tratavam de assuntos ligados ao cotidiano, aconteciam, em geral, no ambiente urbano, sendo, então, muitas cenas gravadas na escola.

Pós-produção dos curtas, momento de preparar os cartazes de divulgação de cada curta (4ª etapa): arte, mensagem e propósito. A ideia era surpreender o leitor por intermédio da adequação da linguagem verbo-visual. Criatividade não lhes faltou, cartazes revisados, prontos para impressão e, posteriormente, publicados na entrada da escola.

Realizada essa etapa, partimos para a última, que foi a produção de uma resenha crítica (5ª etapa). Explicada a estrutura, exemplificado o gênero, lemos alguns exemplos, propusemos a produção de uma resenha em que se objetivava, a partir da leitura do conto, obter a descrição e análise do conteúdo e opinar sobre ele.

Neste ano, retomamos o trabalho com o gênero resenha, realizado em 2009, anterior à produção de curtas. Todavia, desta vez, ficou para o final do projeto, porque assim os estudantes preferiram, em função de estarem atarefados e pelo atraso de alguns no que tangia à edição dos curtas.

Finalizadas todas as etapas, aconteceu, com grande sucesso, a 2ª edição da Mostra de Cinema! Mais um ano de projeto concluído. Como sempre, ambiente arrumado para receber os expectadores: uma sessão de cinema como requer o figurino e, como tal, pipoca não pode faltar... Exibições dos curtas e premiações. Nesse ano já conseguimos oferecer aos vencedores, pela escolha dos jurados, troféus, estilo oscaretos, denominados de Quinzitos, lembrando *Kikitos*, em alusão carinhosa a “Joaquim”, o primeiro nome da escola.

Avaliação, como sempre, realizada ao final do projeto. Conversa com a gurizada e constatação da satisfação com os trabalhos, elogios aos curtas dos colegas, à atuação de muitos, ao figurino, enfim, detalhes que me levaram a pensar e atentar ao que diziam. Diante de alguns comentários, ideias foram surgindo, mas não as comentei.

A partir dessa segunda edição do projeto, não restava mais dúvidas de que a Mostra de Cinema da E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção tinha que se consolidar como trabalho das séries finais do ensino fundamental, sendo, então, uma etapa obrigatória ao final das atividades que compunham o trabalho, ou seja, era o “carro-chefe” de todo o trabalho. Era aspirando à produção dos curtas que os alunos desenvolviam todas as etapas propostas anteriormente. Esse era o momento da integração de todos os envolvidos.

Percebi, ao final desse ano que, com o início dos estudos do mestrado, o projeto, que, até então era teoricamente menos refletido, começou a fazer mais sentido. Comecei a entender os processos de aprendizagem que ocorriam no projeto, a partir dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, ali na minha prática pedagógica. Nesse momento, vejo a importância dessa teoria. Ela me mostra que é por meio das interações sociais que acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: é nessa interação que ocorre a aprendizagem.

Ao pensarmos em aprendizagem, lembrando, pensamos em desenvolvimento e não podemos deixar de pensar no desejo de buscar e realizar a internalização do conhecimento. Isso quer dizer que, para que o desenvolvimento aconteça, é necessário mobilizar a vontade dos estudantes e, segundo a citada teoria, se os afetarmos positivamente, essa vontade poderá ser despertada.

Foi com pensamento teoricamente refletido que se iniciou o ano de 2011. Alunos na expectativa de que era o ano deles, era a vez de eles produzirem seus vídeos. Não fiz suspense e, já no início do ano, comuniquei-lhes que haveria “o trabalho com a produção de curtas”. Nas primeiras semanas, acordamos que conversaríamos no momento adequado, mas lhes comuniquei que tudo que fizéssemos em sala de aula, teria reflexo, visava a prepará-los para quando começássemos, efetivamente, a realizar as etapas do projeto. Sendo assim, o envolvimento ao longo do ano era importante.

Como em outros anos, inúmeras propostas de trabalho foram realizadas, no 1º e, em parte do 2º trimestre, no sentido de preparar os educandos para a leitura de um texto escolhido para o trabalho no projeto. Os ensinamentos focando na leitura foram muitos, de forma a levar os alunos a compreenderem, interpretar o que estavam lendo. A preocupação era grande, uma vez que a leitura proposta requeria, na visão de muitos professores (e eu concordei), uma habilidade leitora um pouco mais complexa em relação às leituras escolhidas até então, mas não ao ponto de que os aprendentes não fossem capazes de efetivá-las. A obra escolhida foi “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto. Como *Urupês*, de Monteiro Lobato, era uma obra de contos que poderiam ser distribuídos, um para cada grupo, sem prejuízo de leitura da obra.

Comecei o trabalho conversando com eles e questionando-os sobre as lendas, se eles já tinham ouvido falar nelas, se as conheciam... As respostas foram positivas e vieram à tona Boitatá e Negrinho do Pastoreio. Com essas respostas, perguntas

surgiram, pois eles queriam mais detalhes a respeito. Conversamos, rememoramos as lendas.

Momento fantástico de trocas e aprendizagens. Pós essa conversa, perguntei-lhes, então, se saberiam me informar quem era Simões Lopes Neto. Grande parte não sabia o nome correto; um aluno disse que era o de um autor pelotense, outro disse que tinha lido a lenda com uma professora na 5ª série. Assim, chegamos ao nome do autor. Conversamos um pouco sobre ele, sobre sua importância na literatura. Vi o brilho nos olhos e o encantamento em saber que um autor pelotense tinha história na literatura nacional.

Como sempre ocorria, eles não começaram o trabalho sem conhecer o autor: realizaram suas pesquisas. Preferi sempre agir dessa forma: dar-lhes informações iniciais básicas, que os instigassem a saber mais. Na discussão pós-pesquisa, falamos sobre o autor, sobre a linguagem de suas obras...

Enfim, mediando o trabalho ao longo do processo, os aprendentes leram, releeram, perguntaram, procuraram o significado das expressões regionais... Prepararam-se para o seminário com muita dedicação. No dia da apresentação, muitas surpresas, muito compartilhamento de informações, muitas aprendizagens.

Até então, eu orientava a pré-produção dos curtas com as aprendizagens incipientes que tinha sobre essa atividade, sem base teórica a respeito de teatro, cinema. Entretanto, sentia que me faltavam informações mais técnicas e foi assim que consegui a parceria de um aluno do Curso de Cinema da UFPel por algumas edições.

Com ele, aprendemos muito ao longo dos anos. Nesse ano, Leonardo (Léo) fez o primeiro *workshop* com meus alunos. Ali, ele falou sobre roteiro, estratégias de filmagens, enfim, abordou os aspectos essenciais que deram subsídios para que os alunos fizessem seus vídeos. Importante destacar que ele era jovem, falava a linguagem da gurizada e sabia que a produção era com câmeras portáteis e/ou celulares, pois não se buscava, nem era nosso objetivo, fazer algo profissional. E ele sabia exatamente como fazer isso. Os alunos envolveram-se muito com perguntas, colocações, sugestões... Enfim, missão cumprida, prontos para a produção!

Começaram, então, a preparar seus roteiros... Por ainda não me sentir à vontade, preparada, com conhecimento teórico acerca do gênero em questão, para investir como elemento avaliativo, esse gênero textual não constou das avaliações, embora não lhes tivesse comunicado esse fato. Deixei-os com liberdade para

elaborarem o roteiro (guia) dos curtas como desejassem com base naquilo que tinham visto durante a oficina. No roteiro, foram explicitados o figurino, os acessórios, o espaço/cenário para a gravação, os diálogos, enfim, detalhes necessários para a efetivação da gravação.

Paralelamente ao desenvolvimento da etapa do curta, estudávamos o gênero resenha e realizávamos a produção, em aula, desse gênero sob minha orientação. Elaborados rascunhos, eu lia, relia, sugeria, orientava-os a voltarem aos exemplos e, quando obedecidos todos os critérios, fazia-os retomar e avaliar suas resenhas para ver se todos os critérios estavam contemplados de acordo com a estrutura do texto. Como a resenha era produzida em dupla, no máximo em trio, cada dupla, trio tinha a oportunidade de dialogar durante a produção. Resenha pronta, a tarefa era digitá-la, em documento *Word*, com base nas normas que a professora sempre cobrava em seus trabalhos, e enviá-la por *e-mail*. Foi com o uso do correio eletrônico que se acostumaram a trabalhar. A mensagem privada do *Facebook* também era meio de comunicação entre professora e alunos, se fosse para responder a algo com mais agilidade.

Nesse ano, também foi solicitada, novamente, a produção de HQ. Estudo do gênero, da estrutura, pesquisa sobre onomatopeias, leitura de HQ e produção do conto em HQ. O processo demandou muita orientação, porque a ideia deles era colocar as falas tais quais estavam no texto em prosa, o que resultava em textos longos. Muita explicação, volta aos exemplos que havia no livro didático. Um longo caminho até chegar ao produto. Rascunhos prontos, hora de fazer o trabalho final em folha A3, distribuída por mim, a cada grupo, e escolhida por ter tamanho maior que a folha A4, costumeiramente utilizada para impressão. Ratifiquei que poderiam se utilizar de desenhos, colagens... Muitos educandos fizeram colagens tanto das falas nos balões como das imagens. Outros desenharam e colaram balões com as falas, outros apenas desenharam. Enfim, as estratégias utilizadas por eles para a produção foram muitas.

Como trabalho final, antes do vídeo, uma proposta feita pelos estudantes no início do projeto foi colocada em prática: a produção de uma poesia de cordel. Era época de uma novela na TV, *Cordel Encantado*. Como o próprio nome diz, muitos estavam encantados com os cordéis apresentados na novela. Então, levei para a aula um cordel com base na história de *Romeu e Julieta*, expliquei-lhes origem e estrutura. Escolhi a estrutura mais fácil para trabalhar com eles: estrofes com seis versos, com

rimas nos versos pares. Feito todo o estudo, a tarefa era começar a produzir o cordel obedecendo ao critério de, no mínimo, seis estrofes com seis versos, e que trouxesse a história de cada conto de forma inteligível. Cordéis prontos, enviados por e-mail, revisados, corrigidos, pedi-lhes que “simulassem, via programa de computador, uma xilogravura digital” (uma imagem tratada com o uso de um *software*, uma imagem em preto e branco, simulando um desenho estilo xilográfico), de acordo com a história de cada conto, e a colocassem como fundo, ou de um lado do texto, enfim, à escolha deles, de forma a ilustrar os textos verbais.

Enquanto trabalhávamos em aula alguns dos gêneros textuais citados acima, a gravação das cenas para o curta acontecia, fora do turno de aula, para posterior edição. Após, aproximadamente, duas semanas, curtas prontos, momento de preparar os cartazes para divulgação. A maioria deu preferência a utilizar imagens do próprio curta, com montagem de fotos retiradas durante a gravação e respeitados os elementos necessários no cartaz: título do filme, data, local e hora da exibição, mensagem de efeito/slogan... Por meio de recursos visuais e verbais, o cartaz deveria ter como objetivo veicular elementos específicos, em uma situação comunicativa como forma de seduzir a comunidade a ir assistir ao curta. Concluídas mais duas etapas; produções foram enviadas para revisão e avaliação da professora.

Tudo pronto, cartazes impressos, publicados, dia da Mostra de Cinema, júri a postos para escolha e nervosismo muito grande por parte dos artistas. No saguão, além dos cartazes, desta vez, todos os trabalhos expostos: HQ, poesia de cordel e resenhas, e os protagonistas ali à espera da comunidade escolar, para prestigiar o evento.

2012, 2013 e 2014, continuação do trabalho: retomo autores já estudados, só que agora com outras turmas, novos desafios, outros gêneros produzidos. Proponho, em 2012, a leitura de contos de Machado de Assis. Muitas narrativas lidas, discutidas, estudadas. Realismo estudado e suas características destacadas nas obras. Nesse ano, após mais uma edição da oficina sobre roteiro, com o Leonardo, estudante do cinema, o gênero textual roteiro foi incluído no rol de atividades avaliativas, além das demais já contempladas em outras edições.

2013, a ideia foi trabalhar com a obra de Carlos Drummond de Andrade “Contos de Aprendiz” – um livro de contos maravilhosos com os quais os alunos se identificaram muito. Nesses anos todos de projeto, foi a única edição em que trabalhamos com um autor do período modernista. A escolha desse período literário

não acontecia devido à falta de tempo de abordá-lo em detalhes e por ser um período mais complexo para estudo dos alunos nessa etapa do Ensino Fundamental. Tal período tem sido abordado, de forma superficial, no 9º ano, uma vez que deverá ser aprofundado no Ensino Médio.

A escolha do autor deveu-se ao fato de, no ano anterior, termos feito um passeio cultural e visitado alguns pontos turísticos, em Porto Alegre, incluindo uma visita à Casa de Cultura Mario Quintana, nosso objetivo maior, visto um trabalho que tinha sido desenvolvido com a turma de 7ª série naquele ano. Tal visita se constituiu o encerramento, o ponto culminante de trabalho.

Nessa ocasião da viagem, estivemos visitando museus e as Estátuas dos Dois poetas, na Praça da Alfândega, Porto Alegre. Naquele momento, conversamos sobre ambos os autores. Os alunos já conheciam um pouco de ambos, uma vez que suas poesias haviam sido lidas, estudadas, trabalhadas em aula. Nessa visita, veio à baila a referência à estátua de Drummond no Rio de Janeiro. Percebi a simpatia deles pelo autor e já articulei, naquele final de ano, a possibilidade dele se constituir o autor da Mostra de Cinema, assim, o foi.

Sendo Drummond, autor do Modernismo, período não estudado a fundo na 8ª série, foi necessário fazer alguns recortes em relação ao contexto em questão para que os alunos não se perdessem com a gama de informações. Sob minha mediação, analisamos, estudamos, lemos os contos de Drummond sem quaisquer problemas.

Todas as atividades propostas no ano de 2011 também foram desenvolvidas em 2013, acrescidas de novo gênero textual: a paródia, com base na história do conto. Temos aí novamente a influência das novelas de TV no dia a dia. Diante da quantidade de paródias que surgiram, a partir de uma música da novela “Cheias de Charme”, os alunos propuseram um “gênero moderno”, uma vez que estávamos “estudando o modernismo” (palavras deles). Sugestão aceita, escutamos muitos exemplos de paródias musicais. Aproveitei para retomarmos ao romantismo e vemos duas paródias da Canção do Exílio. Os alunos partiram para suas produções com direito à apresentação ao vivo ou em vídeo. Aproveitando o modernismo para modernizar... Além das paródias, uma nova forma de produzir as HQ, a partir deste ano, foi adotada, mais uma vez, buscando a tecnologia como aliada: uma ferramenta *on-line* que permite o uso de diversos cenários, personagens, balões que iam sendo escolhidos, e a HQ ganhando forma.

2014, retomamos com a obra Urupês. Por já ter realizado a primeira edição do projeto com essa obra, julguei ser importante retomar seu estudo, ampliando as etapas de trabalho e os gêneros estudados. Assim, minha escolha justifica-se por já tê-la trabalhado e saber de sua importância para o desenvolvimento da competência leitora. Todas as atividades foram organizadas de forma a estudar e produzir todos os gêneros textuais com a utilização de uma tecnologia/mídia. Aqui, tivemos algumas surpreendentes produções. Apresentações feitas no *Prezi*, o que era realizado, até então, no *Power Point* ou no *Movie Maker*.

2015, 2016, 2018 e 2019, quatro anos para trabalharmos com João Simões Lopes Neto. 2015, trabalho realizado a partir da leitura dos Contos Gauchescos. Antes de iniciarmos os trabalhos, tivemos a presença da exposição “João Simões Lopes Neto vai à escola” – exposição itinerante de *banners* nas escolas, promovida pelo Instituto João Simões Lopes Neto (IJSLN)³⁰. Durante a exposição, diversos momentos de conversa com os alunos a respeito da importância do autor, bem como de conhecer sua vida e obra. Após a exposição, na semana seguinte, fizemos uma visita ao IJSLN, para que os alunos tivessem contato com objetos, com a história da vida e da obra do autor. Além da visita, tivemos a oportunidade de conversar com o senhor Mario Mattos, sobre o autor, e de assistir à exibição de um vídeo e um curta-metragem relativo a um de seus contos (depois retirado do rol de leituras dos contos para o nosso trabalho, por motivos óbvios). Eu lhes forneci mais informações diante de questionamentos pós visita.

Cabe destacar também que, nesse ano, além dos gêneros constantes das AOE, também se investiu em uma atividade de produção de um *book trailer*³¹, ou seja, produzir um gênero midiático como forma de apresentar o resumo do conto por meio de montagem com imagens escolhidas na internet, música, resumo legendado e, em alguns casos, também falado. Para tanto, os estudantes tiveram de, além de resumir, escolher as partes da narrativa a destacar, as figuras adequadas para representar os trechos escolhidos, enfim, eles precisaram fazer um planejamento.

Foi nesse ano de 2015, a partir da minha aprovação na seleção no doutorado, que o projeto de sala de aula passou a ser analisado também como projeto de

³⁰ Instituto João Simões Lopes Neto fica localizado à Rua Dom Pedro II, 810 - Centro, Pelotas – RS.

³¹Book trailer com base no conto Boi Velho. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/946227178772771/posts/994651987263623>

pesquisa. Comecei, então, a olhar os dados que já costumava coletar como professora (pesquisadora) só que agora com o olhar apurado e oficial de pesquisa.

2016, a obra proposta para leitura foi “Casos de Romualdo”, de João Simões Lopes Neto. Trabalho encarado com a mesma seriedade que, até então, vinha sendo desenvolvido. Embora tivéssemos narrativas menores, a criatividade falou mais alto, permitindo a imaginação fluir e termos como resultado excelentes trabalhos. Nesse ano, por alguns problemas estruturais e de calendário, não tivemos a Mostra de Cinema aberta à comunidade, nem premiações. A exibição dos curtas aconteceu no período inverso (à tarde) da escolarização regular, configurando-se como atividade letiva, apenas para as turmas nas quais eu atuava. Mesmo com essa restrição, a sessão de cinema, com a típica pipoca, não perdeu o brilho: aconteceu e foi apreciada pelos envolvidos.

2018 e 2019, retomamos a leitura de Contos Gauchescos pela importância, cada vez maior, da divulgação e do conhecimento das obras de um autor pelotense. Na realidade, dividimos o ano de 2018 para efetuar a leitura de duas obras, investindo, primeiramente, em alguns “Casos de Romualdo”. Antes, porém, também estudamos vida e obra do autor, fizemos uma visita ao IJSLN, assistimos a uma palestra sobre ele e a um vídeo com a ilustração do conto “Penar de Velhos” feita pelo simoniano Mario Matos.

Após essa visita, a proposta foi estudarmos, lermos, um novo gênero textual: biografia em prosa, bem como biografia em quadrinhos. Para tanto, tomamos como exemplo trechos da biografia em quadrinhos³² de Fernando Pessoa para a elaboração da biografia de Simões Lopes Neto – trabalho que rendeu bons frutos e aprendizagem em relação ao gênero biografia. No contato com a biografia em quadrinhos de Pessoa, analisei com os alunos pontos importantes e característicos do gênero, para que eles pudessem colocar em prática em suas produções. Na continuidade, em grupos de três, os alunos leram, releram, estudaram e produziram a biografia do autor em HQ.

Na continuidade, “Casos de Romualdo”, sorteados entre os grupos, cada grupo produziu uma poesia de cordel com uma extensão de, no mínimo, seis e, no máximo,

³²As aventuras de Fernando Pessoa, Escritor Universal”, dos autores Catarina Verdier e Miguel Moreira. Disponível em: <https://designculture.com.br/biografia-de-fernando-pessoa-em-quadrinhos>, e o artigo “As Aventuras de Fernando Pessoa, Escritor Universal” Miguel Moreira. Disponível em https://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies/ejph/pessoaplural/Issue2/PDF/I2A12.pdf

dez estrofes, cada uma delas com seis versos e rima nos versos pares. Para tanto, investimos pesado no estudo e na leitura dos gêneros em questão. Impossível produzir um texto sem uma base de conhecimento. Para completar as poesias de cordel, sendo parte integrante desse gênero, uma xilogravura (digital) foi produzida, ou seja, uma arte para ilustrar a capa e/ou o próprio texto. Assim, a união do texto verbal do cordel e a gravura “se transformam em uma linguagem de expressão³³, contando e documentando uma história.”

Enfim, trabalhos prontos, realizados no 1º trimestre; em parte do 2º e no 3º trimestre, leitura de Contos Gauchescos e produção dos gêneros até então estudados nesses anos de projeto (seminário, HQ sobre a narrativa, curta-metragem, cartazes...). Nesse ano, retornou uma atividade que já tínhamos realizado no ano de 2015: a produção de um *book trailer*, com base nos “Casos de Romualdo”. Estudamos, em detalhe, alguns textos sincréticos desse gênero para dar subsídios aos alunos. Tal estudo pormenorizado também auxiliou na produção do curta-metragem. Nesse ano, fiz, também, o teste de trabalhar o *podcast*, utilizando o conto de forma sintetizada, para que não ficasse algo maçante de se escutar. A ideia foi gravar um arquivo de áudio, contando a narrativa, nas vozes do narrador e dos personagens, além de objetos que ajudassem a produzir sons para dar suporte à narração. Não os senti muito à vontade para fazer o arquivo de áudio: voz truncada, sem fluência, o que me pareceu prejudicar o andamento da “contação da história”.

2019, último ano do projeto. Confirma-se o trabalho com os “Contos Gauchescos”. Trabalho realizado com muito esmero. Introdução da produção de um novo gênero, além dos já utilizados: o meme, gênero textual que se utiliza de imagens com traços cômicos. Os memes viralizaram nos últimos anos, apesar de não serem algo novo. Mais uma vez, a solicitação dos alunos compôs o rol de atividades propostas em 2019.

Com base em um trabalho que eles desenvolveram com uma estagiária, ao longo do ano, ao perguntar-lhes que novo gênero poderíamos trabalhar, a escolha se deu pelos memes. Já com determinado conhecimento sobre esse gênero, foquei mais na direção da produção de sentido dependendo da forma como o pretendiam

³³A história da xilogravura de cordel: o papel da técnica na essência da arte. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/xilogravura-de-cordel/>

construir. Para a produção do gênero, um dos critérios era utilizar a tecnologia, por meio de um “gerador de memes”³⁴. Pedi-lhes, então, para levarem em conta a estrutura e as características constituintes desse gênero, como também a imagem a ser escolhida no aplicativo, no sentido de representar bem, crítica e jocosamente, a ideia central ou um trecho do conto.

3.2.1.1 Síntese da escolha das obras literárias trabalhadas no projeto

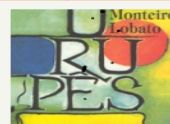
No infográfico a seguir (Figura 7), apresentamos os títulos literários e a justificativa da escolha para o trabalho com os aprendizes ao longo dos anos. Tal escolha ocorreu em função de serem narrativas curtas (contos) de autores de referência da nossa Literatura.

³⁴Indiquei-lhes Meme Generator (é um aplicativo gratuito que permite ao usuário a criação de memes) e lhes expliquei o funcionamento, todavia a escolha por outra ferramenta de produção de memes era livre.

Síntese com justificativa da escolha das obras literárias no projeto

2009

A escolha da obra "Urupês" acontece por essa ser uma obra composta de contos e por objetivar que os alunos conhecessem Monteiro Lobato para além do Sítio do Picapau Amarelo. Urupês é uma obra que reúne 14 contos ao todo e apresenta uma crítica contundente, por isso julguei-a interessante, para que os alunos lessem de forma crítica.



2010

A escolha pelo autor Lima Barreto e seus contos, além do critério de ser o período literário estudado naquele momento e do qual o autor fazia parte, seus contos apresentam a importância do escritor por fazer, em suas obras, uma crítica à sociedade brasileira, discutindo diferenças sociais bem como as questões relacionadas ao preconceito racial.



2011

A escolha da obra Contos Gauchescos se deve, além de os alunos conhecerem de forma mais específica João Simões Lopes Neto, incentivá-los ao conhecimento da história local, ou seja, descobrir que algumas pessoas, como o famoso escritor, cuja obra foi o objeto de leitura, de conhecimento, é um marco na vida deles e na cidade.



2012

A escolha de Machado de Assis se deve ao fato de ele ser o mais importante escritor do Realismo Brasileiro, minha paixão pelo autor e por acreditar que conhecer suas narrativas contribui para uma leitura crítica visto que, em suas obras, ele procura traçar um retrato crítico da sociedade brasileira da época.



2013

Conhecer Carlos Drummond de Andrade, foi o objetivo da escolha para o trabalho do ano de 2013. Poeta, contista, expoente do Modernismo, em algumas de suas obras, faz, de forma diferente, uma leitura do Brasil, principalmente, no que tange à visão social, um novo "sentimento de mundo".



2014

A obra Urupês é a primeira obra literária de Lobato, não é muito comum de ser escolhida para o trabalho com alunos. Minha escolha, no entanto, tem forte justificativa, por já tê-la trabalhado e saber de sua importância para desenvolvimento da competência leitora. Uma obra forte, crítica que trata de problemas atemporais. É nele que autor nos apresenta o conhecido personagem Jeca Tatu.



2015

Contos Gauchescos é o segundo livro de Simões Lopes Neto. É uma obra regionalista, composta por 19 contos narrados por Blau Nunes e tem como ambientação o pampa gaúcho. Ser um autor renomado da nossa literatura e ser pelotense contribui para escolhê-lo tantas vezes como carro-chefe do trabalho e da pesquisa.



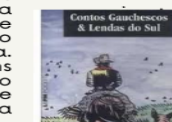
2016

Casos de Romualdo é a última obra de Simões Lopes Neto. Traz 21 histórias curtas inventadas chamadas de causos, os quais são narrados por Romualdo. Obra que só existe graças ao trabalho de Carlos Reverbél, amigo de Simões, que conseguiu recuperar os originais e lançar a obra. A escolha se deve ao fato de desejarmos conhecer um pouco mais das escritas do autor. Os alunos já tinham trabalhado muito bem com a obra Contos Gauchescos na 7ª série, então demos continuidade do estudo na 8ª série com esses causos.



2018

Mais uma edição de trabalhos com base em Contos Gauchescos. Aqui já tinha em mente que queria recortar a pesquisa e analisar as produções com base nesses contos. Utilizar diferentes estratégias de ensino que me foram fornecidas pela Semiótica Discursiva. Com conhecimento consegui promover alguns ensinamentos de leitura que qualificaram o trabalho de produção dos alunos. Apesar de muitas vezes de trabalho com a mesma obra, não há repetição, cada trabalho é único!



2019

Último ano desse trabalho de Literatura/Língua Portuguesa com textos literários. Contos Gauchescos para fechar um ciclo! Uma obra regional mas também universal. Obra impregnada de termos da linguagem oral, regional que, em princípio, pode se constituir um entrave, mas não o foi. Blau, personagem principal, conversa lindamente com seu interlocutor, no caso, os alunos que apreciam essa conversa. Precisei ensinar os alunos a ler, mas esse o meu papel, mediar a aprendizagem.



*Em 2017, o trabalho não foi realizado em virtude da professora estar em licença.

Figura 7: síntese das obras literárias do projeto com justificativa da escolha
Fonte: elaboração da autora

3.2.2 As etapas do projeto – Como desenvolvíamos o trabalho com os aprendizes

Para a execução do trabalho, dividíamos os estudantes em grupos de, no máximo, 4 (quatro) componentes. Separávamos os contos e sorteávamos um conto, de uma determinada obra, de um determinado autor, escolhido pela professora, para cada grupo. Destacamos que, no decorrer desta tese, alguns trabalhos, com base em obras de diferentes autores, serão apresentados, todavia, para análise final, nos detivemos nos trabalhos cuja base se constituiu a obra *Contos Gauchescos* do autor pelotense, João Simões Lopes Neto.

Para cada grupo, era nomeado um coordenador (escolhido entre os componentes) e, para o *e-mail* deste aluno, era enviada uma cópia do conto e os *links*³⁵ da obra na internet, para ser compartilhado com os demais componentes. Esses *links* também eram disponibilizados a todos da turma para possível acesso, caso tivessem interesse na leitura como forma de conhecer a narrativa por si só ou para questionar o grupo no momento do seminário, ao discutir informações. Também eram criados diferentes grupos privados no canal de mensagem privada do *Facebook*, sendo cada grupo nomeado com o título do conto a ser estudado. A professora fazia parte de todos eles. Então, além do próprio correio eletrônico, era em espaços como o *Facebook* e o *Hangout*, ferramenta Chat do Gmail (que permite a comunicação em tempo real para tirar dúvidas e promover esclarecimento das atividades propostas), nos quais ocorriam o compartilhamento de material, a interação constante entre os alunos e a professora, as trocas de informações sobre o andamento dos trabalhos...

Nas duas últimas edições, também utilizamos o *Google Drive*, para o compartilhamento de vídeos, de roteiros..., uma vez que e-mails convencionais não suportam arquivos muito grandes, havendo a necessidade de compartilhamento. Até então, esses vídeos eram entregues exclusivamente em *Gadgets*³⁶ (*pendrives*, celulares).

³⁵<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>
<https://wp.ufpel.edu.br/grupoicaro/files/2015/08/Contos-Gauchescos-1%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>
<http://www2.ufpel.edu.br/pelotas/contosgauchescos.html>

³⁶Gadgets é gíria tecnológica para designar dispositivos eletrônicos portáteis, criados para facilitar funções específicas e úteis no cotidiano.

A partir de então, os alunos, componentes do grupo, procediam à leitura de seus contos e já era lançada a primeira tarefa/atividade: o estudo, a leitura, de forma atenta e pormenorizada, dos contos sorteados, assim como a pesquisa e o estudo sobre o período histórico e literário do qual esses autores escolhidos faziam parte. Tínhamos o cuidado de não apresentar atividades para uma leitura automatizada com o objetivo do preenchimento das “fichas de leitura”, por exemplo, mas promover estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da criatividade e do prazer pela leitura.

Convém destacar que, no primeiro trimestre, já trabalhávamos, no sentido de contemplar a leitura de diferentes contos e/ou crônicas em sala de aula para preparar os aprendizes para encarar as atividades que viriam a partir do 2º trimestre. Esse era um processo utilizado como forma de atizar a curiosidade e de preparar os estudantes para a leitura dos contos escolhidos para a AOE.

A seguir, as Figuras 8, 9 e 10 ilustram momentos dessa interação e de compartilhamento de materiais nesses espaços.

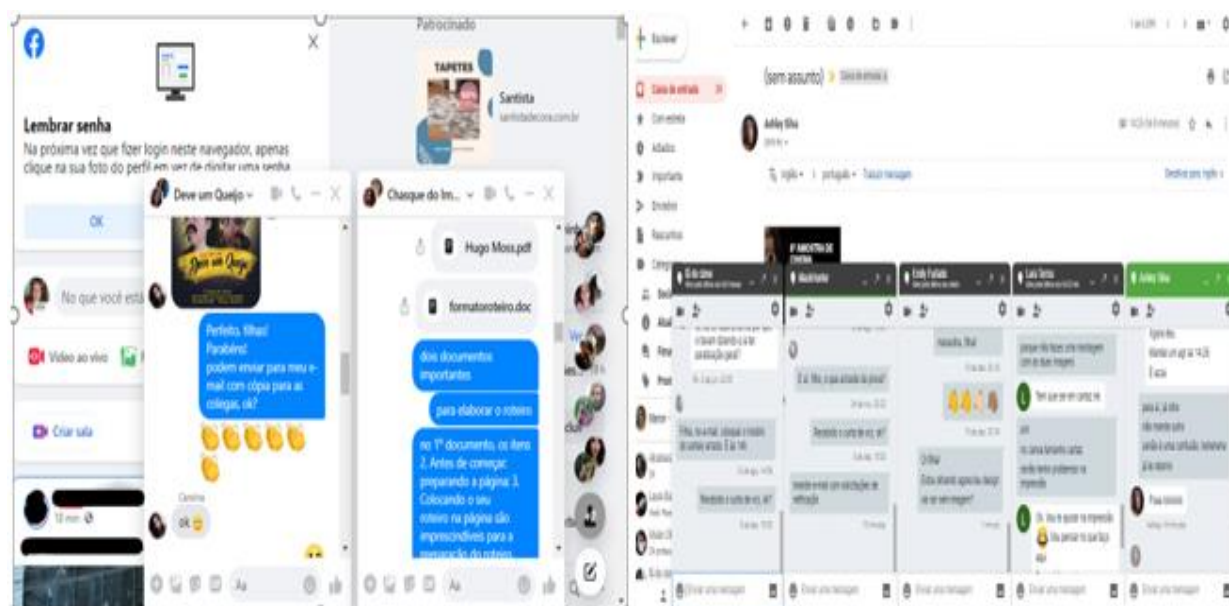


Figura 8: telas do Facebook e Hangout durante a comunicação com a professora
Fonte: arquivos de trabalho da professora



Figura 9: telas do *drive* da professora onde os materiais foram compartilhados e armazenados
 Fonte: arquivos de trabalho da professora 2018 e 2019

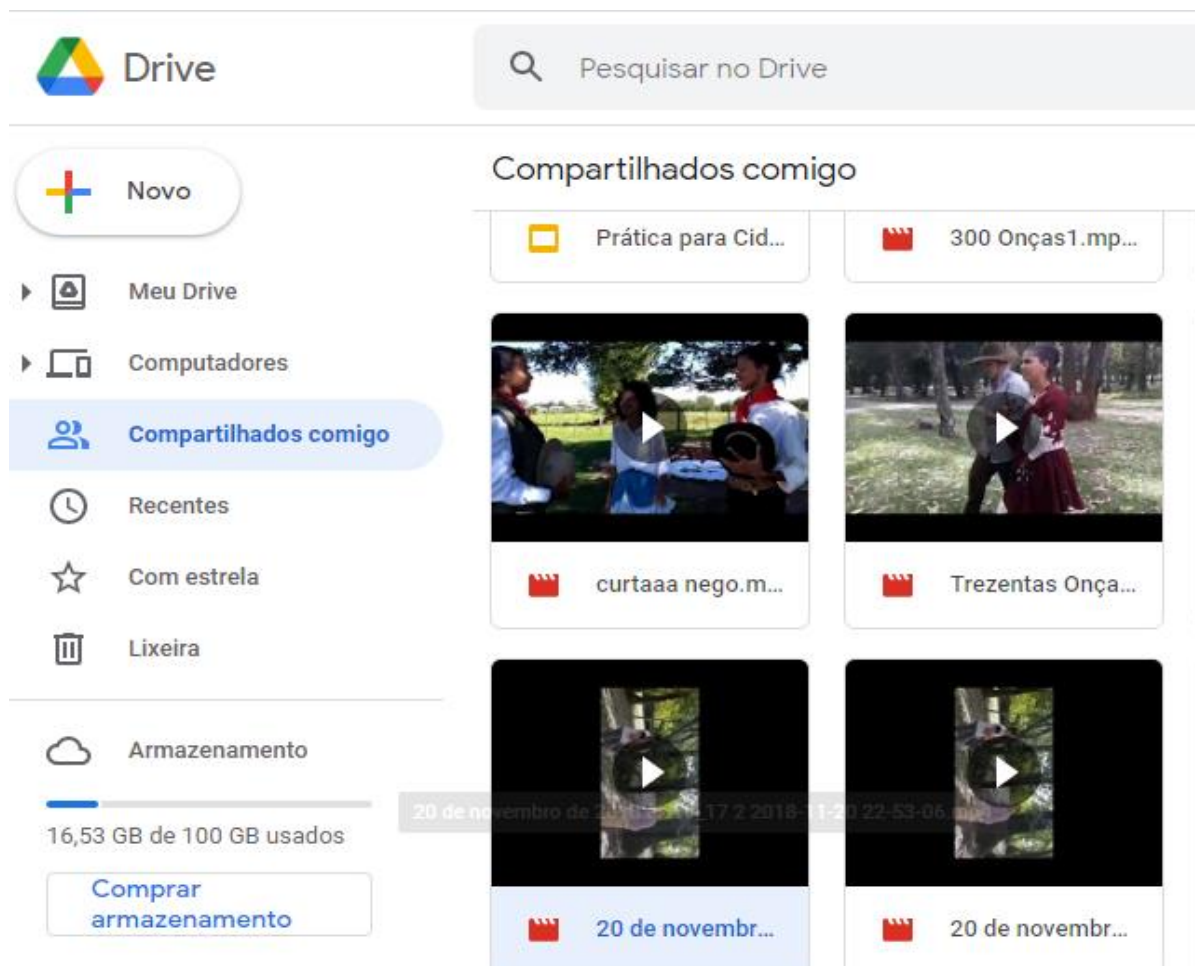


Figura 10: telas do *drive* da professora onde os materiais foram compartilhados e armazenados
 Fonte: arquivos de trabalho da professora 2018 e 2019

Como já mencionado, tínhamos o cuidado de não somente pedir que o aluno lesse atentamente o texto, íamos além, tentando mediar esse processo, ao orientá-lo sobre o que era necessário observar, procurando fazer com que desenvolvesse uma sensibilidade ao ler, pois, como é assegurado por Fiorin (2013, p.9), “a sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e desenvolve”.

3.2.2.1 Trabalhando o gênero oral por meio do Seminário.

Com um bom acervo de pesquisa, com títulos de livros, *links* e objetos de estudo referentes à literatura, como também de exemplos e dicas sobre seminário oral, apresentávamos-lhes/explicávamos-lhes todo esse material, para que pudessem ter acesso a modelos para, posteriormente, realizar o seminário. A ideia era contribuir para que os estudantes, por meio da imitação de modelos referenciais, se apropriassem do conhecimento, recriando e não apenas fazendo uma simples cópia. (VYGOTSKY, 2009)

Sob minha mediação, então, o grupo, preparava material para apresentação dos dados relativos aos autores, ao período literário e ao contexto histórico do autor/obra estudado/a, além de apresentar/contar a narrativa, destacando/explicando os elementos que a compunham (personagens, tempo, espaço, enredo, foco narrativo, linguagem...) em um seminário oral marcado antecipadamente, tendo por finalidade o desenvolvimento cognitivo de todos e a aprendizagem conjunta do conteúdo.

Vemos desenvolvidos, aí, a autonomia dos alunos, bem como a capacidade de atenção voluntária desses aprendizes, de gerenciarem sua aprendizagem; a capacidade de interação com seus pares; a capacidade de aprenderem os conceitos científicos para apresentação no seminário e a capacidade de desenvolverem o pensamento teórico, a partir dos conteúdos teóricos. Como, destacam Nascimento e Moura (2012, p. 2), “o objetivo do ensino escolar é o de promover o desenvolvimento da personalidade dos estudantes como sujeitos autônomos”. Isso significa, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Para esse seminário, exigíamos dos grupos o uso de qualquer *software* para a criação das apresentações dos trabalhos, fossem estas em forma de *slides* ou vídeos.

Procurávamos fazer a orientação da pesquisa, conscientizar os alunos de que precisavam estudar o conteúdo, apropriar-se das ideias referentes à narrativa lida, ao autor desta e ao contexto/período literário do qual o autor fazia parte e trabalhar para comunicá-las. Para isso, precisavam munir-se de procedimentos de forma a captar a atenção dos demais colegas. Cada componente do grupo deveria lançar mão do que julgasse pertinente para o momento, fossem *slides*, fala, contação de histórias relacionadas ao enredo, colocação de imagens..., enfim, por meio de uma sistematização de estratégias - mecanismos importantes num seminário – deveriam encontrar uma forma para que as pessoas/os colegas pensassem e refletissem sobre o que estava sendo dito. O material funcionaria como apoio mas também ajudaria a construir a expectativa dos enunciatários durante a apresentação.

Alguns grupos preparavam as apresentações em slides no *Power Point*³⁷, outros preferiam preparar material no próprio *Word* e outros até mesmo no Prezi³⁸ e faziam apresentações, como as ilustradas por meio das figuras 11 e 12. Grande parte dos grupos, entretanto, optava pelo *MovieMaker*³⁹ – apresentação em forma de vídeo. Todas essas ferramentas, *softwares*, programas eram utilizados e explicados, anteriormente, por mim, na sala de aula, como forma de organizar o trabalho.

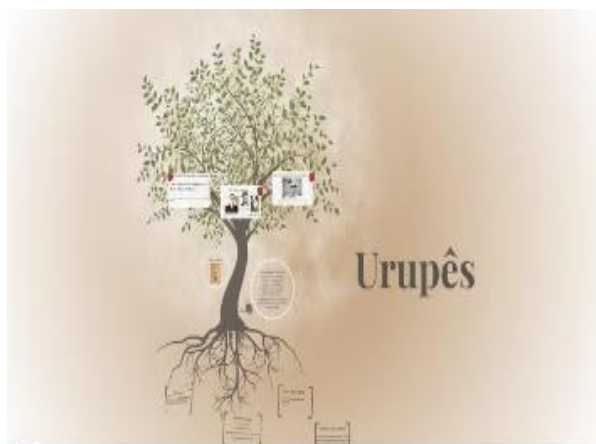


Figura 11: apresentação do seminário sobre pré-modernismo, Monteiro Lobato e obra *Urupês*
Disponível em: <https://prezi.com/fw4ulmyi4q0c/apresentacao-do-conto-bucolica-da-obra-urupes-de-monteiro-lobato/>

Fonte: arquivos de trabalho da professora

³⁷Tanto o *Power Point* quanto o *Word* são os programas mais tradicionais da suíte de produtividade Office.

³⁸O Prezi é um software *on-line* para a criação de apresentações não lineares, uma alternativa ao *Power Point*. A apresentação não se estrutura em *slides*. Tudo é apresentado em uma estrutura única. A plataforma fica disponível a partir de *login* no site oficial: <https://prezi.com/>.

³⁹Um software de edição de vídeos da Microsoft. Atualmente, descontinuado, fazia parte do conjunto de aplicativos *Windows Live*. Bastante utilizado por possuir uma interface bastante amigável e de fácil usabilidade, facilitava que pessoas sem muita experiência em informática pudessem fazer edições, adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes.



Figura 12: apresentação em Power Point do conto Trezentas Onças feita para a atividade seminário
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

Durante esse seminário, ficava acordado com os educandos, antecipadamente, que estaríamos em um momento formal, diferente de uma conversa no recreio com o colega; que caberia, assim, boa oralidade e uma “postura adequada”⁴⁰ na apresentação. Todos os grupos apresentavam seus trabalhos abordando a narrativa estudada/lida e seu autor, relacionando-a com os aspectos/as características do período literário e do contexto histórico no qual a obra se inseria. Como cada grupo apresentava um conto, os demais alunos formulavam questionamentos ou faziam acréscimos aos trabalhos dos colegas. Tinha-se, assim, as primeiras etapas concluídas.

Posterior ao seminário, realizado o estudo sobre a obra, a vida do autor e o contexto histórico-literário de sua produção, partíamos para a etapa seguinte, que era o estudo do gênero biografia (e autobiografia). Embora a vida e obra do autor já tivessem sido pesquisadas para a preparação do seminário, este era o momento de focar, diretamente, no estudo e aprendizagem do gênero textual biografia, com

⁴⁰Quando nos referimos a uma “postura adequada”, queremos destacar o posicionamento, a forma de gesticular, de usar o corpo como expressão, além do domínio daquilo que se vai dizer, do cuidado com o uso adequado da língua, não estabelecendo qualquer tipo de preconceito linguístico.

destaque a suas características, à sua estrutura, ao seu conteúdo, enfim, um gênero próprio com suas especificidades.

3.2.2.2 O gênero biografia: apresentando João Simões Lopes Neto sob o olhar do educando.

A solicitação da biografia do escritor aos estudantes tinha como objetivo, além de os alunos conhecerem o gênero textual em questão, incentivá-los ao conhecimento da história local, ou seja, estimulá-los a descobrir que pessoas, como o famoso escritor João Simões Lopes Neto, cuja obra era o objeto de leitura, de conhecimento, são personalidades, marcos históricos na vida da cidade. Antes da produção, os estudantes visitavam o lugar responsável por “salvaguardar o simbolismo do importante escritor pelotense” – o já citado Instituto João Simões Lopes Neto –, para conhecer parte da história de um dos maiores autores regionalistas do Rio Grande do Sul e um pouco da relação dele com a cultura pelotense.

Além de conhecerem documentos, obras, objetos do autor e da família, entendo que saber que este autor é natural do mesmo local que a maioria dos aprendentes poderia constituir um fator determinante no sentido de transformar a forma de muitos deles encararem a literatura, a leitura. Várias biografias, incluindo a do autor em questão, comprovam que a genialidade, o sucesso, na maioria dos casos, não é um dom inato, mas uma conquista. Tomar conhecimento de detalhes da vida de pessoas como este autor, ver, inclusive, que não foram consideradas brilhantes a vida toda, que também enfrentaram problemas fossem na vida profissional, fossem em sua trajetória escolar, parecia-nos importante. Informações como essas aproximavam os estudantes do autor e faziam com que a leitura das obras fosse efetiva, acontecesse com menos resistência.

Ensinar dessa forma, utilizar essas estratégias para promover a aprendizagem do gênero não é uma fórmula, mas foi uma das razões do sucesso dos textos biográficos nas nossas aulas, ao longo dos anos. Para despertar interesse por esse tipo de textos, partimos de questionamentos como “o que diferencia o autor de outras pessoas para que ele tenha sua vida levada a público?” Para o encaminhamento da busca de respostas, começamos com a leitura, no 1º trimestre, de uma narrativa curta,

um conto ou uma crônica, exploramos o texto, conversamos sobre seu autor (já preparando a caminhada para o trabalho com as obras de Simões) e começamos o trabalho recomendando aos alunos a pesquisa de biografias do autor da narrativa lida naquele momento.

Terminadas as pesquisas, era dada a oportunidade para o compartilhamento dos resultados em uma roda de conversa⁴¹. Os alunos eram convidados a conversar sobre as diferentes informações que haviam obtido, apresentavam biografias sobre a “personalidade” estudada, cabendo, sempre, ao professor encaminhar os diálogos de tal forma que, ao final, todos tivessem algumas respostas para a pergunta que motivara a atividade. Essa era uma forma de “aquecimento” para o trabalho que viria a partir do 2º trimestre.

Então, retomemos os questionamentos: quem é João Simões Lopes Neto? O que o diferenciou de outras pessoas para ter sua vida levada a público?

Fischer, enquanto estudioso e crítico de Simões Lopes Neto, afirmava:

[s]eus livros são famosos, mas pouco lidos, em função de utilizarem um vocabulário de difícil compreensão para o leitor atual, porque se trata de um conjunto de palavras ligado à atividade pastoril, ao cavalo, ao pampa, mundos semânticos cada vez mais distantes do leitor urbano, que por isso mesmo ninguém tem obrigação de conhecer. (2012, p.11)

Mas, para Fischer, “ninguém nasce leitor de Simões Lopes Neto, mas torna-se seu leitor – Mas não é assim com todo o grande escritor?” (p.12)

Ele complementa e acredita que “reconhecida essa dificuldade, é hora de avançar para ter acesso ao magnífico universo narrativo que Simões Lopes Neto inventou”. Para Fischer (2012), como professores, precisamos ler esse autor regionalista e, mais, lê-lo com nossos alunos.

Por compartilhar as ideias de Fischer (2012) é que, ao longo desses anos todos, tenho-me dedicado ao estudo de várias obras de autores de referência da nossa literatura, incluindo a literatura regional de Simões, para instigar meus alunos à leitura e para que conheçam a riqueza de literatura que temos. Na minha visão, um dos caminhos é começar dando visibilidade a este autor, que é conterrâneo de muitos dos estudantes.

⁴¹A “roda de conversa” constituiu-se outro gênero utilizado. Não focamos, entretanto, nesse gênero com detalhes.

No que tange às obras de maior destaque, Contos Gauchescos e Lendas do Sul, são verdadeiros clássicos da literatura e foram publicados, pela primeira vez, em 1912 e 1913, respectivamente, e, até hoje, são reeditados. Também se sabe que o autor “foi um autodidata, descendente de família aristocrática que, apesar de ter sido um homem urbano, viveu sua infância no campo, frequentando os galpões de estância, ouvindo causos e cantorias, surgidos na volta do fogo de chão, entre o chimarrão que passava de mão em mão”, [...]absorvendo, dessa forma, essas características que o municiaram para sua escrita. (RODRIGUES et al, 2017, p.3)

Em uma das edições de Contos Gauchescos e Lendas do Sul, consta uma “pequena biografia do autor a qual explica que João Simões Lopes Neto “era um cidadão por excelência, que visitava o campo apenas para recolher o linguajar e os “causos” contados pelos peões” (NORDT, 2000, p.16). Supõe-se, pois, que esses períodos de recolha tenham dado origem à escrita dessas obras.

Para conhecermos um pouco a identidade de Simões Lopes, apresento, nas figuras 13 e 14, o autor, pelos olhos de alguns de nossos alunos, por meio das biografias em quadrinhos produzidas por eles na ferramenta Pixton.

biografia

por Camila Bruna



Figura 13: biografia em Quadrinhos de João Simões Lopes 1 – 2018

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

Simões Lopes Neto em Quadrinhos



Figura 14: biografia em Quadrinhos de João Simões Lopes 2 - 2018

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

Após o seminário e a produção da biografia, exigíamos maior envolvimento com o texto. Mais leituras eram realizadas e mais discussões e questionamentos acerca de possíveis dúvidas eram sanadas no grupo e comigo, pois era, a partir dali, que os discentes iriam se preparar para as próximas fases do trabalho, lembrando: a produção da *resenha*, a produção da releitura do conto, transformando-o em HQ, a escrita de uma *poesia de cordel*, a produção do *cartaz(cinematográfico) de divulgação* do curta, a confecção/elaboração de uma *revista digital*, de um *book trailer*, a criação de *memes* e, finalmente, a produção do *curta-metragem*, tendo como base um roteiro escrito pelos grupos a partir do conto de referência.

3.2.2.3 Resenha e resumo: dois lados para um único texto

Para o desenvolvimento do gênero textual *resenha*, a professora, antes, trabalhava conteúdo relativo a *resumo*, dando destaque ao processo de sumarização, isto é, ensinava o aluno como destacar as ideias principais e proceder ao apagamento de ideias secundárias, de expressões explicativas, de exemplos ... O ensino desse gênero acontece por ele ser um dos mais importantes nas atividades escolares, pois as capacidades para produção desse gênero são indispensáveis para a produção de outros gêneros, tais como artigos, relatórios, projetos etc. Importante destacar para os alunos que esse resumo não precisaria ser um texto verbal, poderia ter a forma de mapa mental, esquema... Apontava-se sempre que o resumo deveria tentar responder às perguntas: “O quê?”, “Como?”, “Quando?”, “Onde?” e “Quem?” sobre a narrativa.

A partir das explicações, para deixar claro o gênero a ser produzido, apresentávamos os conceitos de resumo e resenha. O resumo constitui-se um texto que expressa, de forma reduzida, com o mínimo de palavras, as ideias principais de um livro, de uma história, de um filme, de um documento (MACHADO et al, 2008). Já a resenha evidencia uma opinião, uma avaliação crítica sobre o objeto lido, indo além do que é exposto sobre a obra. Assim, se formos fazer uma resenha sobre um livro literário, por exemplo, não podemos somente explicar, de forma reduzida, o enredo da obra, é necessário destacar seu valor social, o contexto de produção... (MACHADO et al, 2004).

Com o ensino da técnica do resumo, começava-se a preparação da aprendizagem relativa ao gênero *resenha*. Para tanto, algumas resenhas eram lidas e, nelas, eram apontadas as partes que as compunham. Após esta apresentação de conteúdo, ocorria a produção conjunta de uma resenha como modelo. Nessa etapa, o grupo era desmembrado em duplas ou em trios, que realizavam um trabalho colaborativo.

A partir daí, eram produzidos novos textos do gênero *resenha*, configurando dois novos trabalhos sobre o mesmo conto. Apesar dessa nova subdivisão do grupo, a ajuda mútua constituiu-se uma constante: as atividades continuavam sendo realizadas colaborativamente, uma vez que se tinham mostrado benéficas à aprendizagem.

Com base nos estudos concernentes à Psicologia Histórico-Cultural, Damiani (2008) salienta que as atividades colaborativas trazem inúmeros benefícios para as pessoas que nelas estão envolvidas, principalmente na área da Educação. A mesma ideia é defendida por Moura (2007). Para este autor,

[...] o participar da troca de experiências possibilitada pelo trabalho em grupo, o indivíduo precisa organizar o seu pensamento a fim de exprimir suas ideias de forma a ser compreendido por todos. Na dinâmica do trabalho em grupo, o aluno fala, ouve os companheiros, analisa, sintetiza e expõe ideias e opiniões, questiona, argumenta, justifica, avalia (MOURA, 2007, p.12)

Na continuidade, apresentamos dois textos no gênero *resenha* produzidos pelos grupos após a leitura das narrativas literárias curtas⁴². O primeiro é a resenha do conto Negro Bonifácio, e o segundo, do conto Trezentas Onças. Ambos os contos fazem parte da obra “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto (SCHLEE, 2006)

Resenha 1 - Negro Bonifácio e uma china muito “arretada”

Negro Bonifácio é uma obra gauchesca escrita por João Simões Lopes Neto, que já escreveu vários contos, entre eles: O Mate do João Cardoso, Juca Guerra, O Contrabandista, Trezentas Onças, Jogo do Osso, entre outros. Todos eles são parte da famosa obra de cunho regional: Contos Gauchescos.

⁴²Essas narrativas literárias curtas constituem-se diferentes contos da obra Contos Gauchescos de João Simões Lopes Neto. Importante salientar que, em virtude de não haver um exemplar físico da obra para distribuir a todos os alunos, a professora disponibilizava seus exemplares, como, também, os links de domínio público para leitura: <http://pelotas.ufpel.edu.br/contosgauchescos.html> e <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>, para que os alunos tivessem amplo acesso para leitura da obra.

O conto apresenta momentos de vingança e traições que resultam em violência e mortes. O foco narrativo do texto é em 3ª pessoa e o autor se utiliza de uma linguagem regional. A obra narra a história de uma moça que tinha vários namorados, e que parecia ser "santinha", mas era cheia de maldade. De todos os seus namorados, o que mais ela gostava, era o Nadico. Tudo ia bem entre eles até que o ex-namorado, Negro Bonifácio, apareceu e armou-se a confusão. O negro fez um convite a Tudinha para uma carreira de cavalos, ela aceitou. Feita as apostas, Tudinha ganhou. O negro, para cumprir a promessa deu-lhe doces, mas ela recusou e o Bonifácio com o orgulho ferido, ficou furioso diante da recusa de Tudinha, afirmando que não era piá de china velha. Nadico, num ato de fúria, deu uma trouxinha na cara do Bonifácio. O negro ficou furioso e tacou-lhe a faca na barriga do Nadico, que morreu. Tudinha, enraivecida, matou o negro para se vingar. A temática mostra uma moça que se parece inocente, mas em um momento de raiva chega a matar violentamente.

Essa obra é recomendada a todos os gaúchos e, principalmente, para as pessoas que agem sem medir as consequências. João Simões Lopes Neto, autor dessa obra, perdeu seus pais muito cedo, investiu em diversos negócios, mas não alcançou êxito em nenhum deles, uma vez que tinha como dom a escrita. Escreveu para jornais da época usando pseudônimos, pois fazia críticas à sociedade burguesa. Além de Contos Gauchescos, João Simões Lopes Neto escreveu outras obras entre elas: Casos do Romualdo e Lendas do Sul. Além disso, escreveu várias peças teatrais como "Os Bacharéis", mas, infelizmente, só teve o reconhecimento merecido como escritor, após sua morte.

(Resenha do Conto Negro Bonifácio - 2009)

Resenha 2 - A guaiaca da amizade

Trezentas Onças foi uma das várias obras de João Simões Lopes Neto, apresentado no livro "Contos Gauchescos", assim como os outros, não foi explorado na época, tendo seu reconhecimento apenas após a morte do autor. O livro "Contos Gauchescos" foi lançado no ano de 1912, seu autor, como citado acima, é João Simões Lopes Neto.

João Simões Lopes Neto, ou apenas Simões Lopes Neto, nasceu e viveu nas estâncias de seus avós, dos quais tinham grandes negócios e terras, até seus treze anos. Após isso foi para o Rio de Janeiro por conta de seus estudos. Tempo depois acabou voltando à sua cidade natal, Pelotas, e foi nessa época que Simões começou a tentar de tudo para enriquecer. Contudo nenhum de seus negócios deu realmente certo, inclusive seus livros. A cada falha tentava novamente, e a cada tentativa ficava mais pobre. Infelizmente seu reconhecimento só foi dado após sua morte em total pobreza.

Trezentas Onças tem a história de Blau, um personagem criado por Simões para viver seus contos, um vaqueano que tinha o objetivo de levar trezentas onças a seu patrão. No caminho decide parar e descansar à beira de um riacho, onde acaba, despercebidamente, deixando as trezentas onças. Seu cusco, Brasino, tenta alertá-lo, porém de nada adianta, Blau continua seu caminho sem dar ouvidos. Chegando à estância de seu patrão acaba descobrindo que sua guaiaca não estava mais em sua cintura e volta o mais rápido para recuperá-la. Frenteia tropeiros no caminho,

porém ignora-os. Chegando no lugar onde havia deixado sua guaiaca percebe que esta tinha desaparecido. E só de imaginar o que aconteceria após seu patrão ver que havia perdido as trezentas onças, chega a quase se suicidar. Todavia, com amor à sua família e coragem de assumir seu erro, guardou o revólver e partiu novamente à estância. Chegando à casa de seu patrão deparou-se com os tropeiros e o próprio patrão sentados à uma mesa dando gargalhadas com a guaiaca que procurava em cima desta mesma mesa.

A história é contada em 1ª pessoa. Sua linguagem gauchesca pode atrair amantes a um português mais bem elaborado, pessoas que gostam de uma história mais sadia, sem violência e composta de honestidade e amizade e, claro, gaúchos.

No conto podemos destacar: o orgulho de Blau, o qual quase se suicidou ao invés de correr o risco de ser tachado como ladrão ou perder sua dignidade; a amizade entre Blau e seu patrão, mesmo que Blau tenha quase se suicidado levou tudo aquilo na brincadeira e deu risadas junto aos outros; a honestidade dos tropeiros em devolver a guaiaca; entre outros.

(Resenha do Conto Trezentas Onças - 2015)

3.2.2.4 Construindo um conto em HQ

Dando continuidade aos passos do trabalho, os alunos, voltavam a ler os contos, para fazerem uma releitura destes em quadrinhos, ou seja, a produção de HQ. Este se constitui um importante gênero textual apresentado por uma sequência de quadros, na qual se utiliza texto e imagens para narrar uma história dos mais variados gêneros.

A produção seguia o mesmo caminho de desenvolvimento da resenha. Primeiramente, apresentávamos aos educandos inúmeras HQ, líamos, discutíamos, analisávamos suas estruturas, seus elementos constitutivos como o uso de recursos linguísticos no que tange à forma escrita (discurso direto e indireto) e oral, uso de onomatopeias, variações linguísticas, uso de elementos específicos, como os balões, para expressar as falas dos personagens, expressões, gestos... elementos utilizados como forma de enriquecer a história apresentada. Após explorarmos esse gênero, os alunos eram desafiados a produzir uma HQ, tendo como orientação o uso de *softwares* educativos gratuitos. Alguns desses *softwares* eram sugeridos para uso – *Pixton*, *HagáQuê*, *Toondoo*, *Storyboard That* – sendo seu funcionamento explicado

em detalhes aos alunos em sala de aula. A maioria optava por utilizar o Pixton⁴³, pois, segundo relato dos próprios educandos, é um aplicativo mais fácil e simples de usar e, ainda, permite sua utilização por meio de uma conta no *Facebook*, sem exigência de cadastro. Isso nos leva a crer que a ferramenta multimídia Pixton seja bastante utilizada pelos educandos porque apresenta uma interface de fácil *usabilidade*, oportunizando aos alunos “sem muita experiência” o acesso aos seus recursos.

Além de ser um importante gênero textual, é importante salientar que as HQ podem ser aproveitadas como uma espécie de *storyboards*⁴⁴ para os curtas. Os *storyboards* e as HQ são bastante próximos, no que diz respeito ao formato e à maneira com que são criados, embora apresentem propósitos bem diferentes. Os quadrinhos são obras de entretenimento e contam uma história, enquanto os *storyboards* apenas servem de base para uma outra obra de entretenimento que conta uma história: os filmes. (FURINI e TIETZMANN, 2012).

Temos, a seguir, (figuras 15, 16 e 17), um “causo” e dois contos construídos em HQ a partir da leitura das narrativas curtas em prosa. São três exemplos, cada um deles produzido em uma ferramenta digital diferente (*Pixton*, *Toondoo* e *Storyboard That*).

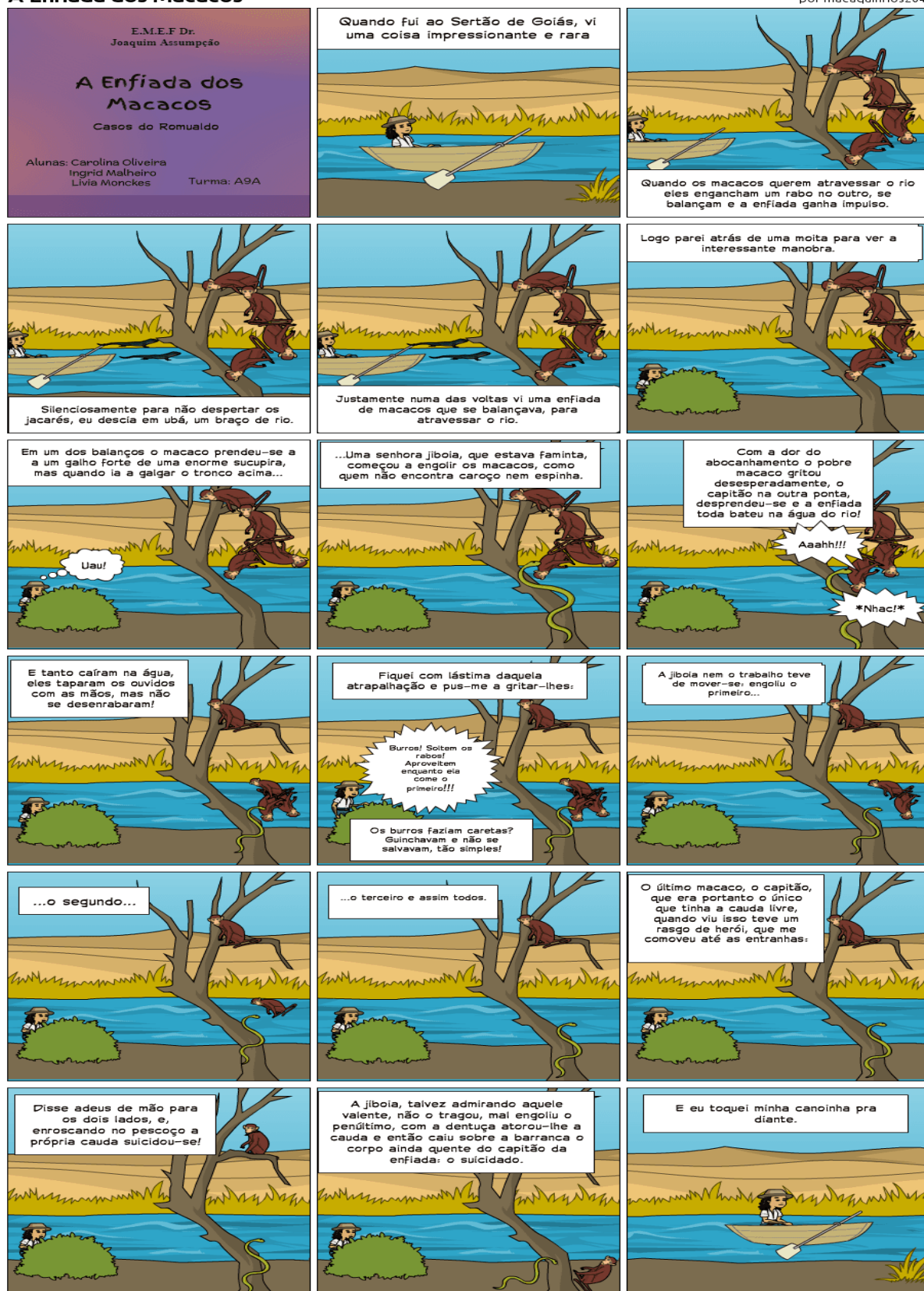
⁴³O Pixton é um aplicativo Web 2.0 com o qual se pode, por meio de ferramentas de arrastar e soltar, criar quadrinhos rápida e gratuitamente.

⁴⁴O *Storyboard*, em sua essência, é basicamente um guia visual narrando as principais cenas de uma obra audiovisual. Os *storyboards*, no geral, são desenhos rápidos e com poucos detalhes, sendo o mais objetivos possível. Audiovisual é puro movimento, o *storyboard* é a chave de ignição deste movimento que é traçado por linhas e gestos no papel.

TOGNI, em suas anotações de sala de aula “Construindo Objetos de Aprendizagem”, explica que *storyboard* é o roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, porém sem balões de fala. Traduzindo, “story” significa história e “board” que pode ser quadro, tábua, placa. Esta tradução justifica-se pelo fato dos artistas/diretores de cinema esboçarem o roteiro e os fixarem em uma placa com tachinhas. <http://anaceciliatogni.com.br/trabalhos/STORYBOARD.pdf>

A Enfiada dos Macacos

por macaquinhos2040



PIXTON

CRIE SEUS PRÓPRIOS QUADRINHOS EM PIXTON.COM

Figura 15: história em quadrinhos 1 – baseada no causo “A Enfiada dos Macacos” da obra “Casos do Romualdo” de João Simões Lopes Neto. (Construída no Pixton) – Pelotas, 2018
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

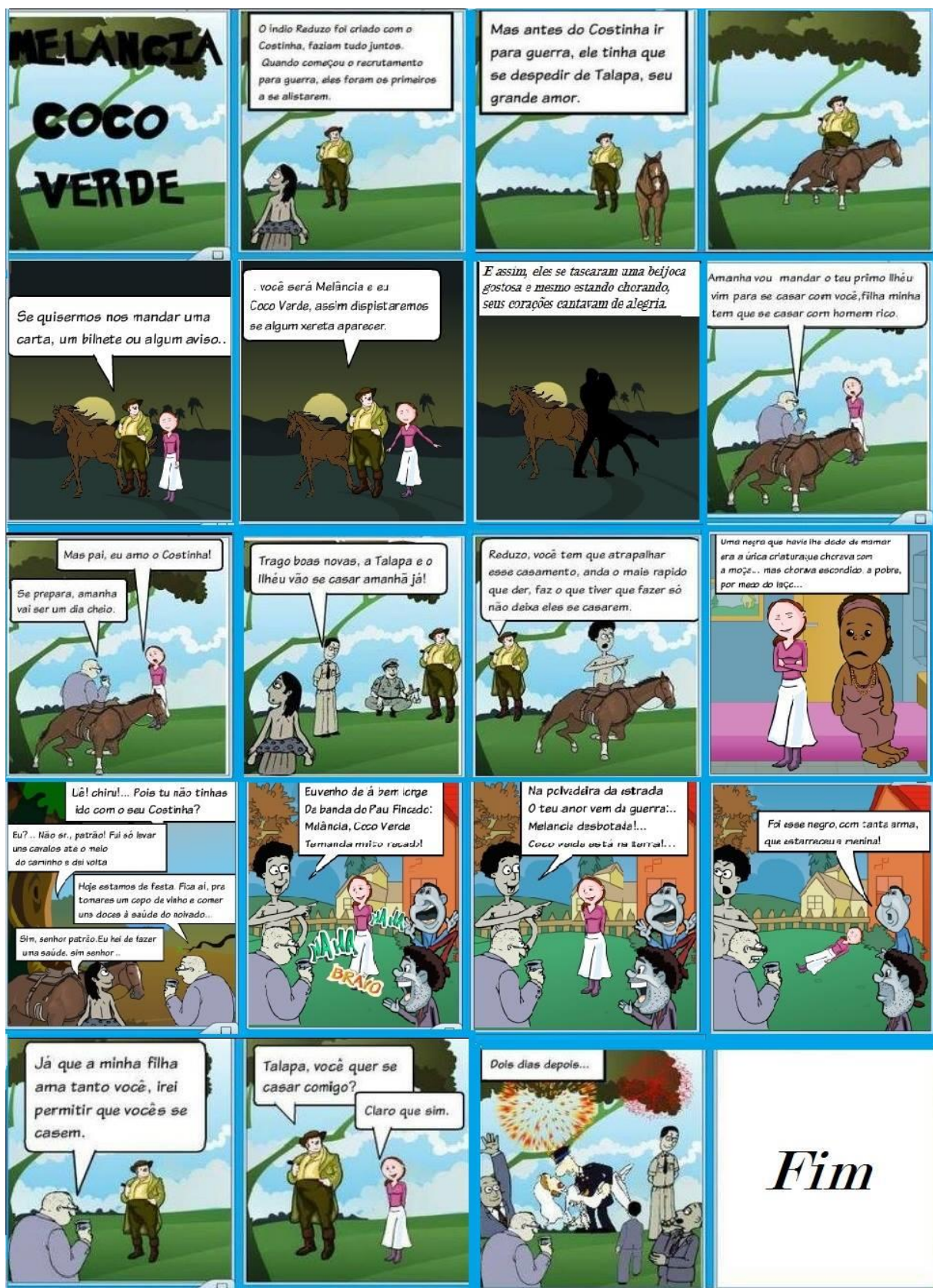


Figura 16: história em quadrinhos 2 com base no conto “Melancia Coco Verde” da obra “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto. (Construída no Toondoo) – Pelotas, 2015

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora



Crie seu próprio no Storyboard That

Figura 17: história em quadrinhos 3 com base no conto “Menininho do Presépio” da obra “Contos Gauchescos” de João Simões Lopes Neto. (Construída no *Storyboard That*) – Pelotas, 2019
Fonte: retirada dos arquivos de trabalhos da professora-pesquisadora

3.2.2.5 Literatura em cordel: construção possível de incentivo à leitura.

A produção da poesia de cordel acontecia como etapa seguinte da intervenção. A partir da leitura de alguns cordéis, os alunos conheciam, efetivamente, algumas estruturas do gênero textual cordel. Como se tratava da produção de um cordel com base em um gênero literário, adotamos como um modelo desse tipo de poesia, um que foi produzido a partir da obra de Shakespeare, *Romeu e Julieta*, de autoria da professora cordelista, piauiense, Maria Ilza Bezerra⁴⁵, cuja estrutura julgamos mais fácil para que os alunos pudessem dela se apropriar. Lemos algumas estrofes disponíveis, comentamos, frisamos a estrutura e, conhecedores do gênero cordel e da estrutura a ser adotada, solicitamos que os alunos produzissem uma poesia de cordel tendo como base o conto estudado. Além do texto produzido, também eram elaboradas “xilogravuras”, utilizando, para tanto, estratégias computacionais/midiáticas.

Essa etapa da AOE consistiu nos processos de ensino e de aprendizagem de mais um gênero textual, pois acreditamos que, como professores, é nosso compromisso preparar os estudantes para lidar com a diversidade das práticas sociais de leitura e escrita. Compartilhamos as ideias de Barton e Lee (2015) quando afirmam que “não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis, [...] eles [os textos] estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos” (BARTON e LEE, 2015, p.31). Isso significa que o conceito de texto sofreu transformações em função das novas mídias. Com isso, novos gêneros de texto e novas linguagens vão surgindo. É isso que acontece com a poesia de cordel, como um gênero tradicional que ganha uma nova roupagem, fugindo ao convencional com a utilização das mídias, constituindo-se em uma proposta importante no contexto educativo, visto se prestar ao uso de diferentes temáticas.

As Figuras 18, 19, 20 e 21 mostram as produções dos alunos referentes a este último gênero apresentado. Na figura 18, encontramos a poesia de cordel produzida

⁴⁵Nascida em Fronteiras, Piauí, é poetisa, autora de inúmeros cordéis, dentre eles *Romeu e Julieta em Cordel*, é servidora pública, tendo experiência como professora do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Disponível em <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/tag/maria-ilza-bezerra/>. Acesso em maio 2021

pelos alunos da turma de 2011, com base no conto “O Boi Velho” da obra Contos Gauchescos de Simões Lopes Neto.

Na figura 19, temos a Capa da Poesia de Cordel, produzida pelos alunos, no ano de 2018, com base no causo “A Enfiada dos Macacos” da obra Casos do Romualdo. Destacamos aqui uma imitação de xilogravura produzida com o uso da tecnologia.

Já, nas figuras 20 e 21, apresentamos poesias de cordel na íntegra com letra e adaptação de xilogravuras com o uso da tecnologia. Tais poesias foram produzidas em contextos diferentes: a primeira em 2019, a partir da leitura do conto “Contrabandista”; a segunda em 2011, com base no conto “Trezentas Onças”. Ambos fazem parte da obra Contos Gauchescos. Apresentamos, juntamente com os cordéis, o resumo dos referidos contos para conhecimento do leitor.

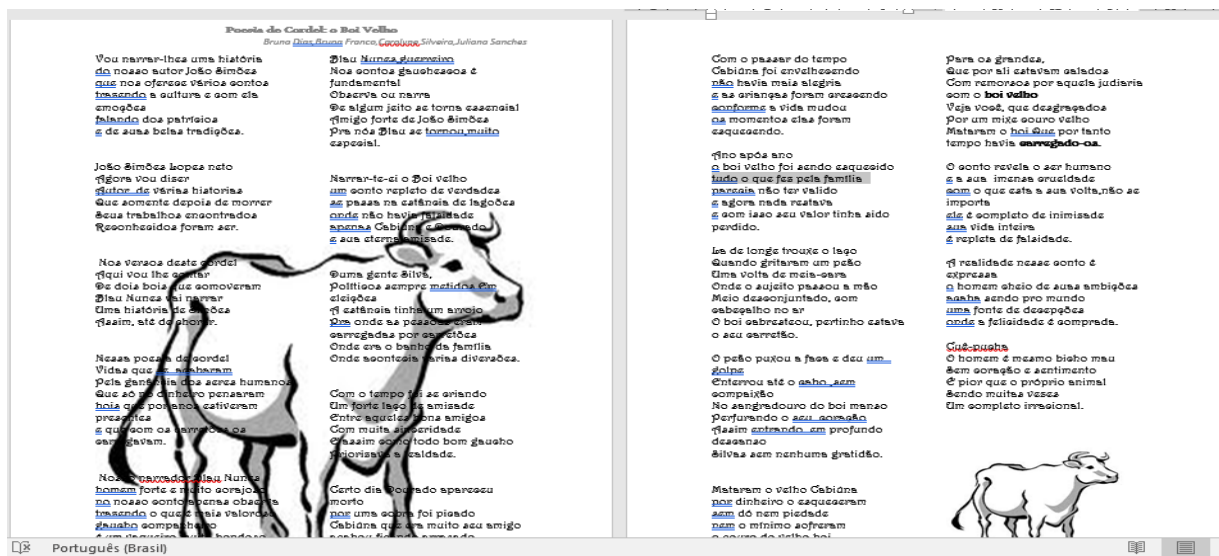


Figura 18: livreto aberto com a poesia de cordel produzida por grupo de alunos – Pelotas, 2011
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora



Figura 19: capa da poesia de cordel com xilogravura produzida pelos alunos com base no causo “A Enfiada dos Macacos” da obra Casos do Romualdo – Pelotas, 2018
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

O contrabandista em Cordel

Se vendo num corpo magro
Me chamam de contrabandista.
Na estrada, eu sou conhecido,
Em viagens, pareço ser turista,
Mas se deixo de pagar
Me chamam de vigarista.

Pelas fronteiras do Rio Grande
Fora de lei transitava
E as conhecia por isso.
De muitas guerras participava
Atribuindo seus êxitos ao anjo da Vitória
A quem sempre reverenciava.

Filha, noiva e casadeira à espera
De Jango que saiu na madrugada
A buscar o enxoval do seu casamento.
Passou o tempo, uma gentama convidada
A dona da casa perita,
Nas bolinas do marido, sossegada.

Logo eu que conheço tudo
Então fui buscar o enxoval na fronteira
Mas aqueles malditos me pegaram
E fiz meu último contrabando da carreira
Lutei até o último momento.
E no enxoval tinha uma flor de laranjeira.

Lá estava eu andando pelos pagos
Com meu bando, quando de repente
Aparece os cangaceiros armados
Eu não dei muita trela, mas infelizmente
Um deles não cogitou em atirar.
E eu estava morrendo literalmente.

Estava ele sobre o lombo do cavalo
E sua filha saiu a seu encontro
Para poder receber o seu enxoval.
E o noivo sem saber, já estava pronto.
Os convidados apavorados com aquilo
Jango estava morto.



Figura 20: poesia de cordel produzida pelos alunos com base no conto “Contrabandista” da obra Contos Gauchescos de Simões Lopes Neto – Pelotas, 2019

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

A seguir, como forma de situar o leitor desta tese em relação à narrativa que deu origem à poesia de cordel acima, apresentamos o resumo do conto Contrabandista, retirado de Clássicos Comentados: “Contos Gauchescos: introdução, comentários, notas, vocabulário e estabelecimento do texto” (2011), escrito por Aldyr Garcia Schlee, (conforme nota de rodapé). Embora os estudantes se apropriassem

do gênero resumo, produções específicas desse gênero não eram cobradas isoladamente. A aprendizagem desse gênero somente ia ser verificada na produção da resenha e do *book trailer* e na apresentação da obra durante Seminário. Importante se faz destacar que os resumos apresentados a seguir não foram redigidos pelos alunos.

RESUMO⁴⁶: Contrabandista

O caso é singelo: na véspera do casamento da filha, o velho Jango Jorge vai buscar-lhe de contrabando o vestido de noiva. Mas é descoberto; precisa enfrentar a guarda para recuperar o vestido; e acaba morto como um herói, crivado de balas. Os companheiros levam o corpo de Jango Jorge para casa – e lá “a festa estava acabada e a tristeza começada”: sob o poncho do contrabandista, sua mulher encontra “o vestido branco da filha, os sapatos brancos, o véu branco, as flores de laranjeira...” – tudo numa plastada de sangue”. (SCHLEE, 2011, p.108)

⁴⁶Resumo do conto Contrabandista. Disponível em: SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, Simões. Contos Gauchescos. 2ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto. Acesso em julho 2020

Poesia de Cordel Trezentas Onças

Eu vou falar sobre meu criador
um autor de grande trajetória
João Simões Lopes Neto
que ficou na memória
por fazer 300 onças
apenas uma de tantas histórias.

Patrícios, agora vou me apresentar
Blau Nunes, gaúcho muito lutador
bravo e valente
sou o personagem mais usado pelo
autor
no 300 onças, sou personagem
principal
em outros, o narrador observador.

Vou contar minha história sai a
trotar
para onde ei iria comprar
o gado para o meu patrão
mas resolvi me deitar
estava tanto calor
que resolvi me refrescar.

Tirei minha vestimenta
para entrar na água
que era muito relaxante
e também muito gelada
na hora de ir embora
esqueci minha guaiaca

Peguei o zaino o cavalo
e sai a galopar
no meio do caminho
o cusco tentou me alertar
latindo me chamando
para eu voltar.

Cheguei ao local para comprar
o gado
cumprimentei o dono do lugar
botei a mão na cintura
e não estava lá acabei a
falar
barbaridade tchê onde será
que está
minha guaiaca que eu ia te
pagar

Peguei o zaino e saí a
trotar
para voltar a lagoa onde fui
me banhar
onde tinha esquecido minha
guaiaca
cheguei e comecei a procurar
mas quem tinha achado
foram os tropeiros que tinham
acabado de passar

Me desesperei
pensei até em me matar
falei: vou vender tudo que
tenho
para tentar o pagar
talvez um dia
ele possa me perdoar

Chegando à Estância da
Coronilha
de cabeça baixa de tristeza
do lado da chaleira com água
do chimarrão
tive uma grande surpresa
a guaiaca estava lá
empanzinada de dinheiro
Deus seja louvado, que
beleza!

Figura 21: poesia de cordel produzida pelos alunos com base no conto “Trezentas Onças” da obra Contos Gauchescos de Simões Lopes Neto - Pelotas, 2011
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

Resumo⁴⁷ Trezentas Onças

Tropeiro, Blau levava trezentas moedas de ouro, do patrão, para pagamento de um gado que ia buscar; mas, por descuido, ao descansar à beira de um arroio, esquece ali o dinheiro, num cinturão.

Quando está chegando a uma estância, onde pretendia pernoitar dá-se conta do esquecimento. Retorna, desesperado, à procura do que perdera; passa por uns homens, sem lhes perguntar nada; e chega já de noite à beira do arroio, descobrindo que o cinturão com as trezentas moedas de ouro tinha sumido.

Então, desolado e certo de que seria acusado de roubo, resolve matar-se, chegando a encostar o cano do revólver na cabeça. Mas, tocado pelo esplendor da natureza e pelo significado da amizade, da liberdade, do trabalho e da esperança – que os seres à sua volta revelam -, desiste da má ideia e acaba até recuperando o dinheiro (achado pelos viajantes que que encontrara no caminho). ”.(SCHLEE, 2011, p.22)

3.2.2.6 Cartaz e curta-metragem: produção simultânea de dois gêneros distintos.

Esta seção é destinada à apresentação dos cartazes e curtas. Começamos, então, apresentando a Figura 22 a qual exhibe uma montagem com alguns cartazes elaborados pelos alunos para divulgação dos curtas-metragens produzidos a partir da leitura dos contos: na parte superior, “Deve um Queijo”; “Jogo do Osso”; e, na parte inferior, “Os Cabelos da China” e “Chasque do Imperador”.

Não é intenção, neste momento, analisar este material. Com a montagem, o objetivo é apresentar mais algumas produções dos estudantes, além daquelas que sofrerão análise semiótica posteriormente. Os cartazes se encarregam de mostrar a riqueza de trabalho dos alunos, com as estruturas bem demarcadas por imagens e palavras, trazendo uma fotografia de cena do próprio filme, ou uma imagem (ou mais) que, de alguma forma, faça referência ao enredo da trama.

⁴⁷Resumo do conto Trezentas Onças. Disponível em: SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, Simões. Contos Gauchescos. 2.ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto.



Figura 22: cartazes produzidos pelos alunos para Mostra de Cinema com base nos contos da obra Contos Gauchescos de Simões Lopes Neto – Pelotas 2018 e 2019.

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

A produção dos cartazes de divulgação dos curtas e a produções dos vídeos propriamente ditas aconteciam paralelamente. Talvez a máxima “*uma câmera na mão e uma ideia na cabeça*” do cineasta Glauber Rocha (LIMA, 2015), um dos diretores brasileiros mais aclamados de todos os tempos, encaixe-se perfeitamente aqui!

Na proposta de produção dos curtas, cada grupo foi convidado a concretizar a linguagem verbal do seu jeito, fazendo uso da liberdade proporcionada pela professora para recriar, fazer a releitura audiovisual do texto literário em prosa.

Antes da produção do vídeo, os alunos, com base em orientações dadas por um estudante de um curso de cinema (em um pequeno *workshop*), e/ou pela professora, preparavam seus roteiros, escolhiam cenário, figurino, distribuíam as falas entre os personagens, ensaiavam inúmeras vezes e partiam para a gravação do curta-metragem. O vídeo era gravado com câmeras digitais simples, não profissionais, e/ou com telefones celulares⁴⁸. Iniciava-se, então, o ponto culminante do trabalho e, talvez, o mais esperado: o momento da gravação dos curtas (vídeos com duração de aproximadamente 12 minutos), com base nos contos de autores da nossa literatura.

No tocante à edição, os grupos, quase que na totalidade, optavam pelo uso do programa *Movie Maker* (antes da descontinuidade deste), provavelmente, como já mencionado, por ser mais acessível que outros, sendo substituído pelo *Movavi* (talvez pela similaridade ao *Windows Movie Maker*). Alguns, com mais conhecimento, sentiam-se à vontade para utilizar outros editores de vídeo, mais completos e complexos, como o *Filmora*, o *Kinemaster*, por exemplo.

Acompanhando o trabalho, percebíamos que os grupos que tinham mais facilidade ajudavam, ensinavam aqueles com mais dificuldades. Havia uma preocupação com a gravação das imagens, com o som..., enfim, preocupavam-se com a produção/edição utilizando elementos como música, figurino, cenário, dramatização etc., elementos necessários na construção da linguagem audiovisual.

A Figura 23 é constituída de telas do curta metragem *Os Cabelos da China*

⁴⁸A proposta do trabalho não implicava utilizar equipamentos profissionais. Pretendia-se que os estudantes utilizassem as ferramentas de que dispunham: seus telefones celulares, suas câmeras portáteis.

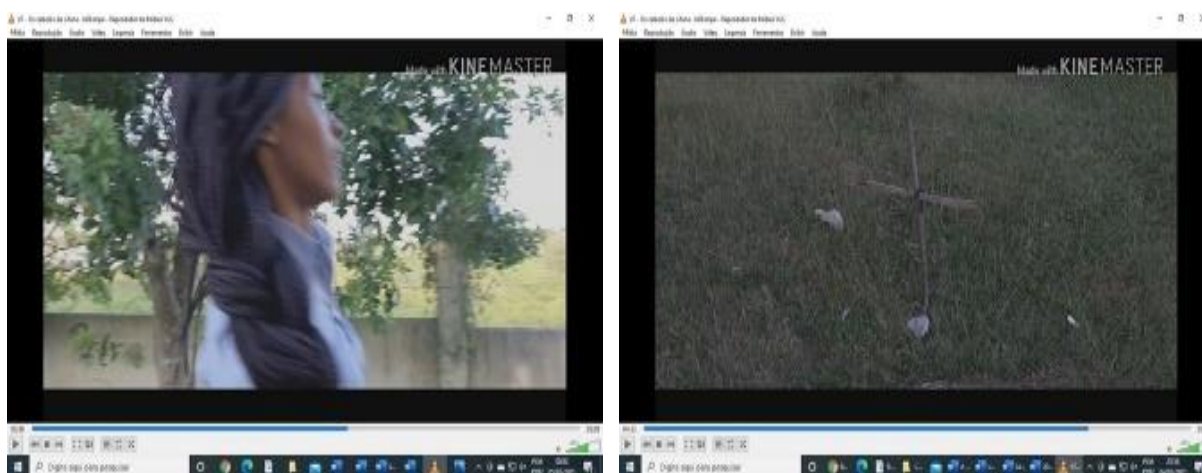


Figura 23: telas do curta “Os Cabelos da China” concretizado por um dos grupos. Pelotas, 2019
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

A Figura 24 a seguir é composta por telas do curta Negro Bonifácio



Figura 24: telas do curta “O Negro Bonifácio” – Pelotas, 2018
Fonte: arquivos da professora- pesquisadora

Os autores e as obras escolhidos para o estudo e desenvolvimento das atividades foram Monteiro Lobato, com os contos da obra “Urupês”, Lima Barreto com contos avulsos, João Simões Lopes Neto com as obras “Contos Gauchescos” e “Casos do Romualdo”, Machado de Assis, com contos avulsos, e Carlos Drummond de Andrade com a obra “Contos de Aprendiz”.

Os curta-metragens eram realizados na íntegra pelos educandos – desde produção, direção até atuação – e apresentados em momento destinado a tal. Um momento muito importante para esses “artistas” eram as Mostras de Cinema, que ocorriam ao final do ano letivo, com direito à premiação por escolha de um júri –

composto por professor/estudante de Letras/Literatura e História, estudante de cinema/animação e/ou teatro e professor/estudante da área de Artes – e também por escolha popular, sendo muitos desses (futuros) profissionais, ex-alunos da escola, que vivenciaram esse projeto.

Durante a produção dos filmes, com objetivo de divulgar o curta-metragem, os alunos elaboravam os cartazes que serviriam como divulgação dos curtas para a Mostra de Cinema. A produção desses cartazes acontecia paralelamente (e/ou posteriormente) à gravação do curta, porque, nessa construção, os educandos utilizavam imagens do próprio curta ou usavam outras estratégias que julgassem apropriadas; muitas delas sendo registros de montagens durante o intervalo das gravações.

Antes de produzirem seus cartazes, havia um estudo do gênero (suporte) em questão. Esse se constituía o momento de aprender mais um gênero textual, levando em conta suas características, sua estrutura, seus elementos constitutivos e, principalmente, sua função social.

Assim, diversos cartazes de diferentes filmes foram levados para projeção na sala de aula com o objetivo de que os aprendizes conhecessem o gênero e conseguissem perceber os elementos necessários para produzi-los, com que objetivo haviam sido construídos, suas estruturas, seus propósitos comunicativos... Mais uma vez, trabalhamos, aqui, na perspectiva do modelo referencial, da imitação como base sobre a qual acontece a apropriação do conhecimento. Já com potencial os estudantes, em colaboração, são capazes de reelaborar o conhecimento até então apropriado. Enfim, aprender o gênero como processo que é, destacando a composição, mas, principalmente, a maneira como o gênero é constituído.

Como um dos critérios estabelecidos nas atividades, o cartaz deveria ser produzido utilizando a tecnologia. As escolhas sempre foram variadas, desde a montagem no próprio Word até a produção em programas, aplicativos de edição e fotos mais complexos como o Corel, Photoshop e, mais recentemente, o Canva.⁴⁹

⁴⁹O Canva, lançado em 2013, está disponível em https://www.canva.com/pt_br/ e se constitui uma ferramenta *online* gratuita de design gráfico, com o objetivo de criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos...

3.2.2.7 Revista digital e book trailer: suportes e/ou gêneros especiais.

A escolha de atividades como as aqui mencionadas, incluindo a elaboração de uma revista digital e um *book trailer*⁵⁰ ocorria em função dos diferentes aparatos tecnológicos a que somos submetidos diariamente; sendo utilizadas, para tanto, linguagens verbais, visuais e sincréticas, ou seja, a articulação de diferentes linguagens e não a anulação de uma em benefício da outra (MARRONI, 2013, p.343). Muitos dos *book trailers* foram produzidos no VivaVideo⁵¹, utilizando o telefone celular⁵². Como afirma Marroni (2013), esses textos que articulam diferentes linguagens (linguagem sincrética) possuem um fazer persuasivo.

Sobre o sincretismo de linguagens, a autora destaca que são

manifestações [que] articulam diferentes tipos de linguagens, possibilitando uma estrutura complexa de significação. Isto não quer dizer que os textos que articulam um único tipo de linguagem sejam menos complexos. Todo texto, cada um com sua especificidade, é portador de uma significação e todos têm algo a dizer, expressando ideias que lhe são peculiares. O uso de diferentes tipos de linguagens é um artifício a mais, que tem, dentre outras funções, um alto grau de persuasão para o destinatário do texto. (MARRONI, 2013, p.343)

Cabe destacar que, para a produção da revista digital, diversos *softwares* foram utilizados, desde a montagem no *Publisher* até a produção do arquivo em formato PDF em que, posteriormente, os alunos faziam o *upload* que era convertido automaticamente numa belíssima publicação digital⁵³, organizada, fácil de folhear (*Flipsnack*). Ao publicar as revistas digitais *online*, o *link* ficava acessível, pronto a compartilhar com a professora e nas redes sociais (*Facebook*).

⁵⁰O *Book trailer*, como o próprio nome sugere, é uma ideia oriunda do cinema. O visual de um *Book trailer* é como a capa de um livro, precisa ser chamativo e dar uma ideia de seus conteúdos e temas, de forma concisa e direta, focada na mensagem a ser transmitida, com um tempo e corte ágeis. Para tal, selecionam-se poucas palavras ou frases com objetividade e imagens com força (originais o quanto possível), assim como uma boa música ou sonoplastia para criar o ambiente. <https://www.viegaseditora.com/book-trailer-e-teaser>

⁵¹O VivaVideo era, à época, um dos melhores apps de câmera de vídeo e editor de vídeos. Assim que se tiver selecionado o material multimídia que se quer usar, pode-se começar a utilizar todas as ferramentas que o VivaVideo: FreeVideo Editor oferece. Podem-se cortar e colar vídeos, adicionar diferentes tipos de transições (cortes, *fades* etc.), aplicar muitos tipos de filtros e muito mais. <http://vivavideo-free-video-editor.br.uptodown.com/android>

⁵² Com o uso da tecnologia móvel, tenta-se quebrar um tabu, deixando de ver o aparelho celular como um pesadelo/um entrave. Com um bom planejamento e objetivos bem traçados, ele passa a ser um aliado nos processos de ensino e de aprendizagem.

⁵³<https://www.flipsnack.com/leopoldo8/revista-digital-machado-de-assis.html>
<https://www.flipsnack.com/asipsilva/crin-edicao-machado-de-assis.html>

As Figuras 25 e 26 contêm exemplos de revistas digitais (mais um recurso digital utilizado para incentivar a leitura e a produção textual) que foram produzidas com o objetivo de compartilhar na *web*, para acesso da comunidade escolar, o resultado das pesquisas que os alunos fizeram a partir da atividade proposta pela professora, sobre contexto histórico, período literário, vida e obra do autor escolhido, e curiosidades.



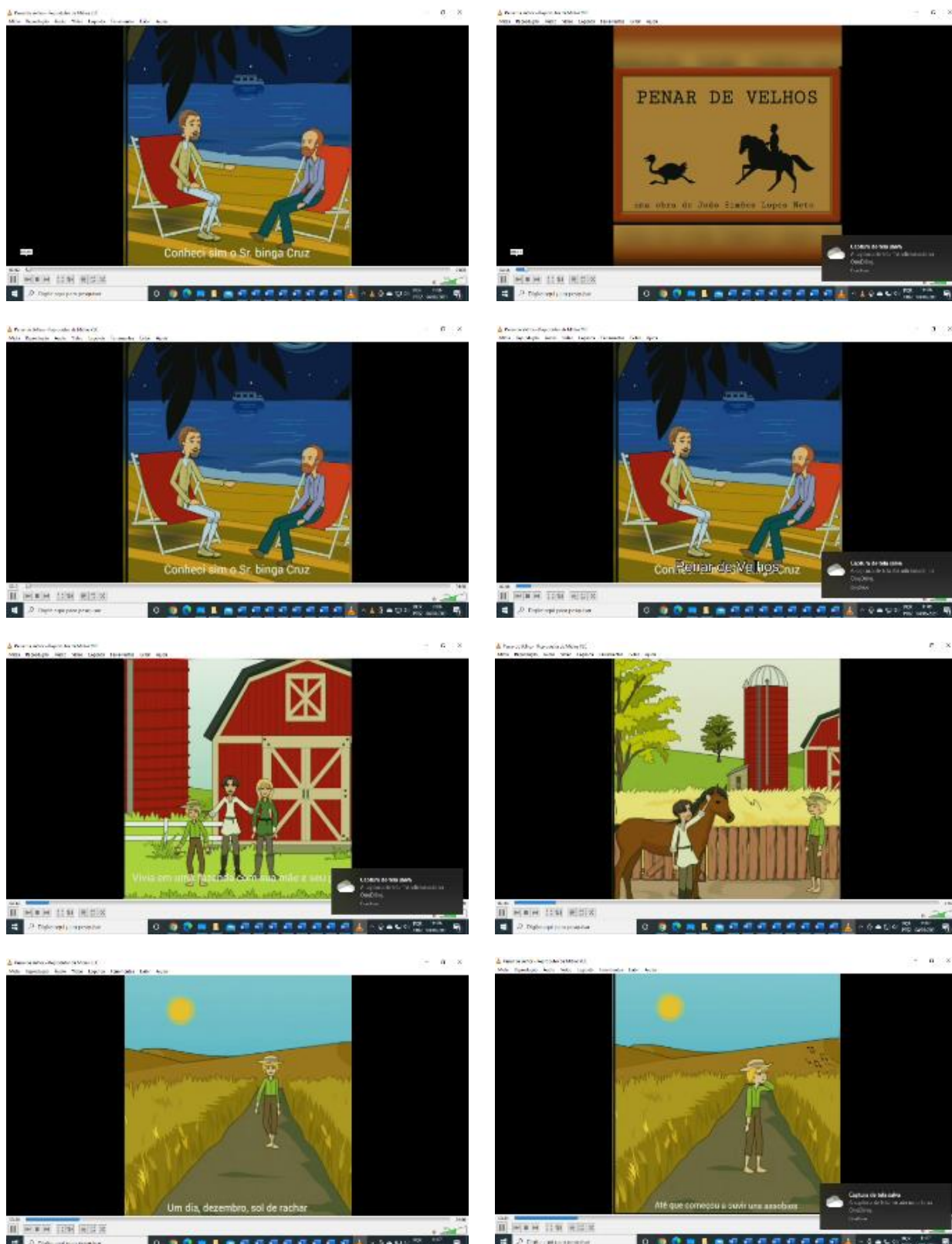
Figura 25: Revista Digital - Vida e Obra de Machado de Assis. Pelotas, 2016
Disponível em <https://www.flipsnack.com/asipsilva/crin-edicao-machado-de-assis.html>

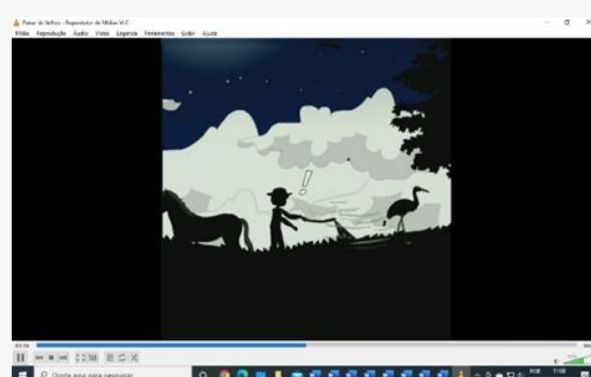
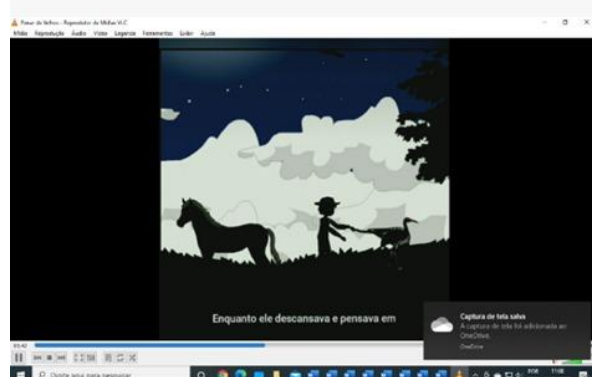
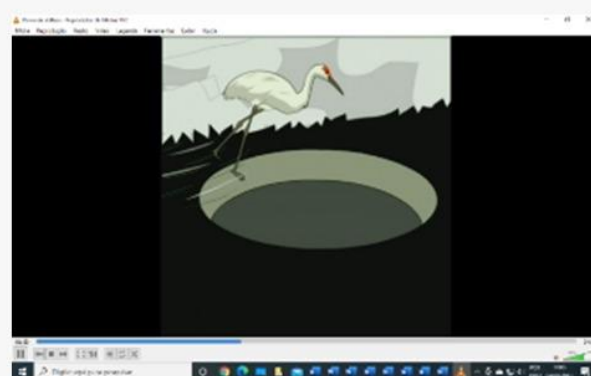
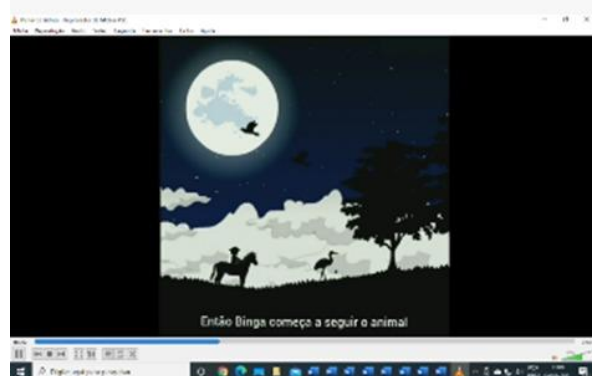
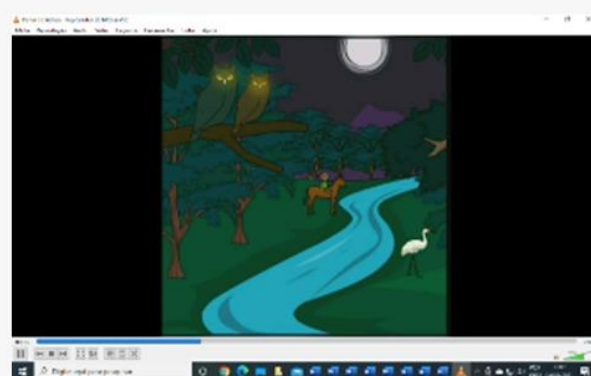
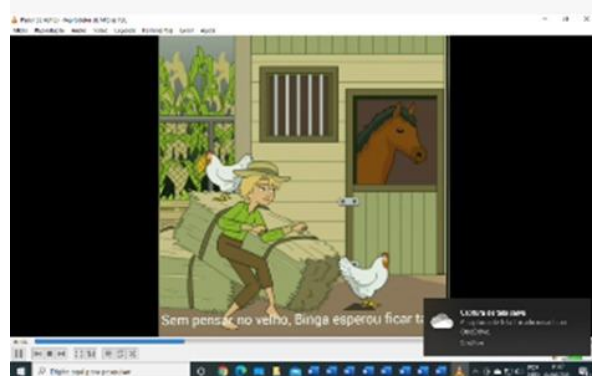


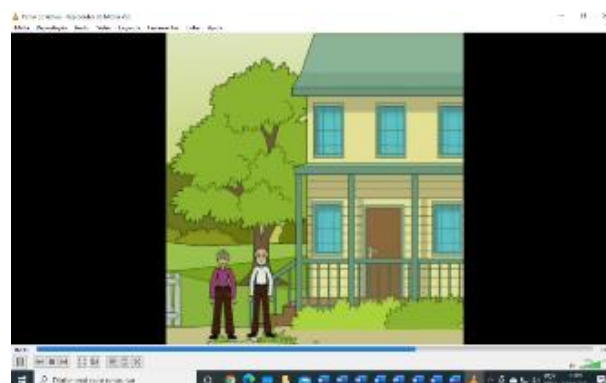
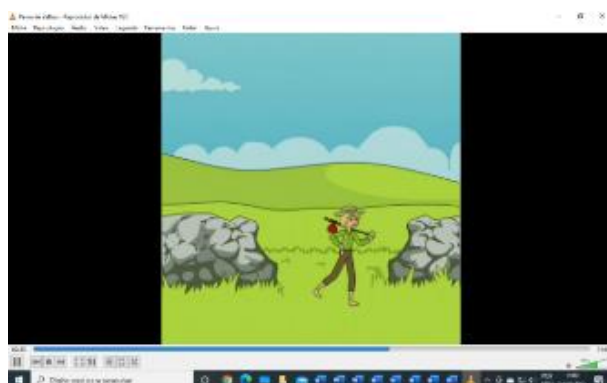
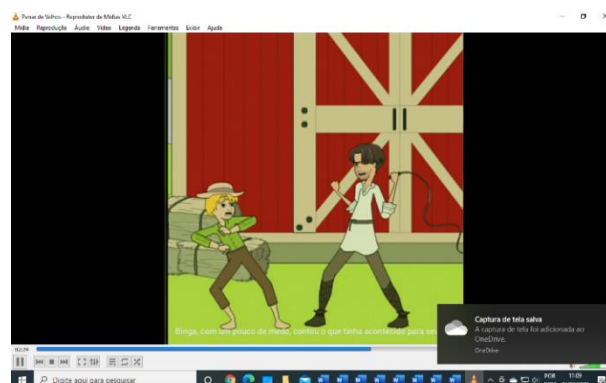
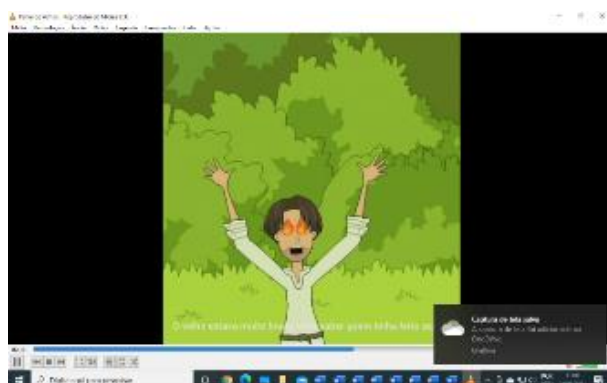
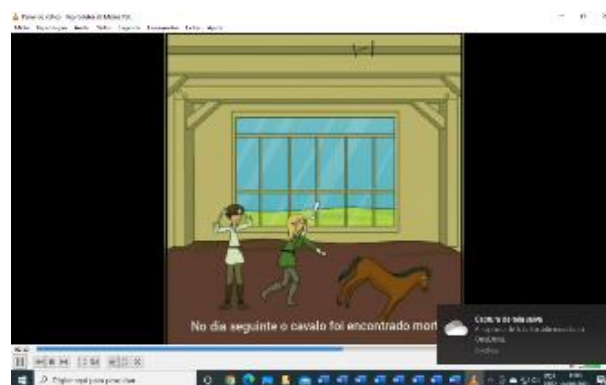
Figura 26: Revista Digital - Vida e Obra de Machado de Assis. Pelotas, 2016
Disponível em <https://www.flipsnack.com/leopoldo8/revista-digital-machado-de-assis.html>

Na sequência, apresentamos exemplos de trabalhos de gênero midiático com linguagem sincrética: *book trailers* (Figuras 27 e 28) produzidos pelos estudantes.

Na Figura 27, há um conjunto de telas que ilustra o *book trailer*, produzido por alunos como resultado da atividade de apresentação do conto literário “Penar de Velhos”.







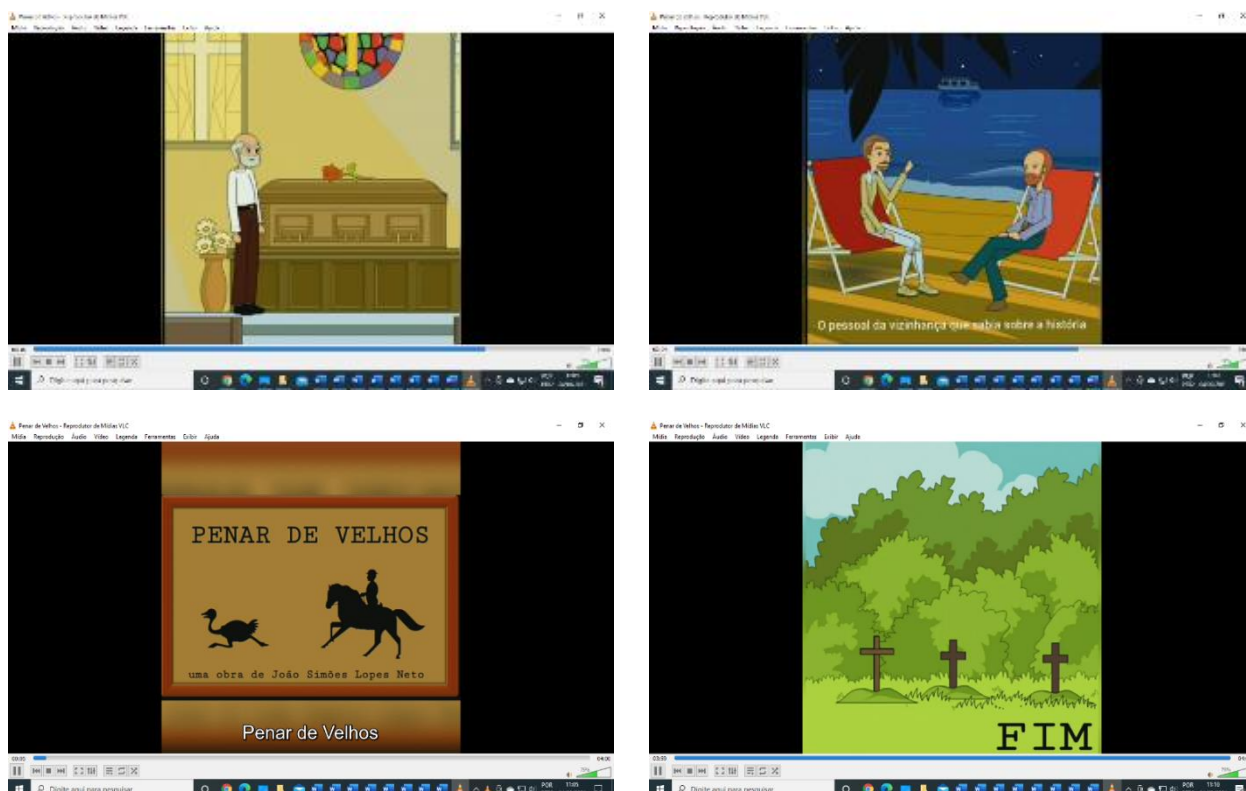


Figura 27: telas do book trailer do conto “Penar de Velhos” da obra Contos Gauchescos de João Simões Lopes Neto – Pelotas, 2019

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

RESUMO⁵⁴ Penar de Velhos

Binga, guri arteiro e filho único de um casal de estancieiros, tentado pela aventura de caçar avestruzes, monta escondido o cavalo preferido do pai e, na correria, esgota as forças do animal - que morre. Ameaçado de levar uma sova de rebenque, foge. E “teve um fim que nunca se soube”.

Isto, em síntese, é o que o narrador diz de Binga Cruz neste conto. Depois, com certa perplexidade ante a desproporção entre o ocorrido e sua consequência; entre a tentativa de punição e a concretização da fuga; diante do remorso do pai e da libertação do guri, Blau Nunes fala que passou o tempo, que nunca mais se soube do menino e nos conta como penaram os pais, até morrer na ausência do filho – um gauchinho em cujo peito “não cabia vergonha daquele guascaço do rabo-de-tatu”. (SCHLEE, 2011, p.130)

Na sequência, na Figura 28, vemos mais algumas telas de outro trabalho audiovisual construído a partir do causo “Uma Balda do Gemada”, da obra Casos do Romualdo de João Simões Lopes Neto.

⁵⁴Resumo de “Penar de Velhos”. Disponível em: SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, Simões. Contos Gauchescos. 2.ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto.

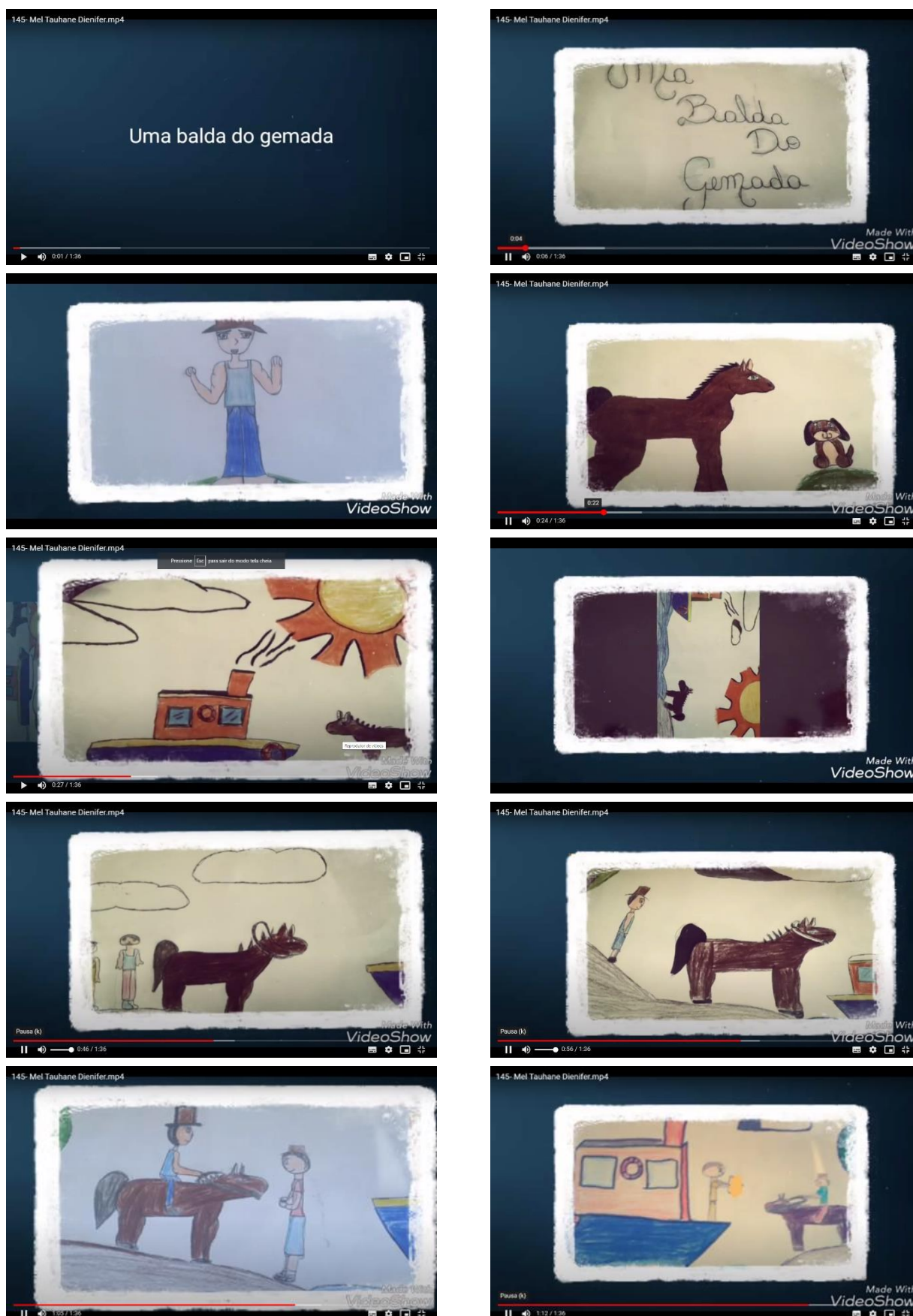


Figura 28: telas do book trailer do caso “Uma Balda do Gemada” produzido pelos alunos com base na obra Casos do Romualdo de João Simões Lopes Neto – Pelotas, 2018
Fonte: arquivo da professora-pesquisadora

Casos do Romualdo - **Uma balda do Gemada**⁵⁵

Mais vale jeito que força.

O meu cavalinho, o Gemada, era um ótimo animal, de cômodo e rédea: marrequeiro fino e até farejador de perdizes, pelo hábito aprendido com a minha cachorra Tetéia, que foi uma maravilha.

Mas o Gemada tinha uma balda; a não ser comigo, não havia quem o obrigasse a passar um rio, em balsa.

Para cavalo era até uma burrice, isso; pois os próprios cavalos confessam - confessam pelo comportamento - que é muito mais agradável atravessar o rio na balsa, do que nadando: cansa menos e não é tão frio.

O Gemada, porém, era refratário a tais comodidades.

Fosse um peão ou qualquer outra pessoa fazê-lo entrar na balsa: gastaria horas, zangar-se-ia, cairia n'água e nada arranjava: o cavalo firmava-se, recuava, pulava, empacava-se, mas não entrava; a cacete, então era pior: empinava-se, couceava, mordida, mas não ia...

Ora, certa vez que, da barranca, eu assistia a uma dessas cenas, e tendo muita pressa e pouca paciência para fazê-lo passar a nado e encilhar do outro lado; enquanto o balseiro, já cansado de firmar a embarcação, praguejava, e o peão, já de mau humor, dava sofrenas e tirões, e um outro auxiliar já estava rouco de tanto gritar com o cavalo, e embarreado e encharcado; enquanto essa luta durava, a mim fervia-me o sangue, e batia o queixo, enraivado, como que sacudido por febre de sezões...

Não me contive.

Desci da barranca, tomei o cavalo, apertei muito bem os arreios montei e mandei que os peões se afastassem, e que o balseiro, encostando bem a balsa à beira do rio, apenas a segurasse com a mão, de terra.

Isto feito, afastei-me como umas sete braças, firmei as rédeas e cravei as esporas na barriga do cavalo teimoso: ele gemeu com a dor, mosqueou, e saltou pra frente, como uma mola!

Daquele arranco vim à praia, e sempre tocado de espora e rebenque, de pulo, o Gemada atirou-se dentro da balsa, comigo em cima, olé!

O impulso para diante foi tão forte, que a balsa, como uma flecha, deslizou sobre a água e foi, certinha, abicar na outra margem!...

E conforme lá cheguei, tomei a cravar as esporas no Gemada, e ele, desesperado, arrancou, e, de pulo, atirou-se da balsa para terra... O impulso para trás foi tão forte, que a balsa desandou sobre a água, e foi certinha, como uma flecha, abicar na margem donde havia saído...

Fora esse, exatamente, o cálculo que eu havia feito.

Daí por diante nunca mais inquietei-me. Havia rio para passar, em balsa? Ora!

Espora... pulo..., balsa pra lá!

Espora... pulo..., balsa pra cá!

(SIMÕES LOPES NETO, 2011, p.18)

Concernente à produção do *book trailer*, utilizamos essa atividade, posteriormente ao ensino do resumo e da resenha e/ou da HQ. O *book trailer* constituiu-se em um gênero com linguagem sincrética de poucos minutos, cuja montagem era permeada por cenas ou imagens que remetessem à história lida, ou seja, tivessem

⁵⁵Casos do Romualdo. Uma Balda do Gemada. Disponível em <http://www2.ufpel.edu.br/pelotas/umabalda.html>. Acesso em nov. 2019

relação com a narrativa, com frases de impacto resumindo o conto. Após a montagem com essas imagens escolhidas e as frases de efeito, às vezes, tudo isso vinha envolto com uma música de fundo com o objetivo de chamar a atenção do leitor e, quem sabe, despertar o desejo de ler a narrativa. Mais uma vez era utilizado, para produção e edição dos *book trailers*, o mesmo editor de vídeo que os alunos usavam para a apresentação e para a produção do curta. No caso específico das produções apresentadas como exemplo, após a “roteirização”, na primeira produção, todas as imagens foram antecipadamente construídas no *Pixton* e, posteriormente, com o programa, montado o *book trailer*. Já, na segunda, a partir da leitura de um dos Casos de Romualdo, os alunos confeccionaram os desenhos e, a partir deles prontos, produziram, então, o referido gênero solicitado.

Por isso, diante do evidente avanço tecnológico a que estamos expostos e que vem tangenciando a educação, penso que o modo de leitura não pode mais ser o mesmo. Há um ‘bombardeio’ de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos. Então, como bem ressalta Antunes (2003), não podemos ver a leitura “como uma pedra no meio caminho das aulas de Língua Portuguesa” nem podemos tê-la reduzida a momentos de exercícios e [atividades mecânicas] que não despertam o prazer nos alunos. Rojo e Moura (2012), com base nas ideias desenvolvidas entre 1995 e 1996 pelo *New London Group* (manifesto de pesquisadores e professores americanos), defendem a Pedagogia do Multiletramentos, “em que os alunos se transformem em criadores de sentidos [...] que sejam capazes de transformar discursos e significações seja na recepção ou na produção” (p.29). Como professores, temos de pensar que significados estão sendo construídos a partir do uso da tecnologia.

Em 2013, Rojo⁵⁶, em entrevista ao grupo GRIM, Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará – UFC, destaca a Pedagogia dos Multiletramentos como uma proposta de mudança na prática do professor em relação à educação transmissiva, pensando no funcionamento da vida social. A autora destaca, ainda, em sua fala que “a ideia é formar os professores para que eles consigam trabalhar de outra maneira, [visto que] a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de

⁵⁶Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo. Disponível em http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens Acesso em nov. 2021

culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.”

3.2.3 Processo Avaliativo da professora quanto às Atividades

Realizadas as atividades, como a professora avaliava seus educandos quanto ao processo e ao produto uma vez que tais trabalhos faziam parte do rol de trabalhos avaliativos do trimestre?

Sendo a avaliação um processo dinâmico e contínuo, como professora que precisava avaliar o trabalho dos educandos, visto fazer parte da prática pedagógica, não me limitei a avaliar a etapa final de uma dada AOE. Procurei pautar-me na observação do desenvolvimento de cada etapa de aprendizagem das AOE, estimulando continuamente o progresso do educando.

O propósito da avaliação como um todo, mais do que atribuir uma nota, era identificar/diagnosticar habilidades/competências e limitações educativas dos aprendentes. Localizadas essas potencialidades e necessidades dos educandos, intervir, quando necessário, de forma a promover, assim, a ampliação dos conhecimentos dos discentes, a aprendizagem.

Todos os trabalhos constantes das AOE faziam parte do processo avaliativo dos alunos ao longo dos trimestres. Para tanto, pensando sempre em uma avaliação formativa que contribuísse para melhorar o desempenho do estudante, levando em conta as condições de aprendizagem, categorias de avaliação foram produzidas pela professora (algumas delas em conjunto com os educandos) para esse fim. Essas categorias tinham como base critérios gerais que davam conta de avaliar em todas as AOE, como também critérios exclusivos, próprios a serem avaliados em cada atividade específica.

Importante destacar que trabalho algum, resultante das propostas, recebia escore inferior aos 50% correspondentes ao total de pontos de cada AOE, a menos que os alunos não fizessem ou que o trabalho fugisse dos critérios acordados. Em caso de o trabalho estar com deficiências, a ideia era estimular o aluno a refazê-lo, as vezes que se fizessem necessárias, a fim de sanar os problemas apresentados. Nem

sempre se obtinha o sucesso total esperado, mas, na maioria das vezes, essa refacção qualificava o trabalho, contribuindo, assim, para atingir o objetivo.

Como exemplo da avaliação da atividade, pensemos como ocorria a avaliação na 1ª AOE, pós leitura do conto: preparação e apresentação do seminário. Antes da preparação do seminário, procurava informar-me o tempo todo se os aprendizes haviam lido, se estavam com dificuldade, se haviam conseguido compreender o texto lido... Uma aula com dois períodos era reservada para que eles se reunissem em grupo para trabalhar, fazer o esboço/rascunho, com base nos critérios já acordados, do que poderia ser apresentado no seminário. Ficava atenta ao foco que eles davam ao entendimento da narrativa lida, o que já tinham de conhecimento acerca de contexto, período literário, autor e obras. Meu papel ficava, nesse momento inicial, de “observadora”, posteriormente, intervindo, mediando quando necessário ou quando solicitada. Assim, percebia as lacunas e questionava os aprendentes, levando-os a refletirem, discutirem e, no próprio grupo, terem a capacidade de sanar, solucionar as dúvidas.

Vendo-os seguros, depois de utilizarem esse tempo, conforme cronograma acordado, momento de preparar as apresentações e me enviarem para análise. Muitos não queriam que eu visse os *designs* escolhidos para as apresentações/os *slides*, antes do dia próprio para tal e me enviavam, para revisão, texto em apresentações com fundo branco/limpo, muitas vezes, feitas no próprio Word. Precisava, aí, ver se os critérios com os tópicos solicitados constavam nesses *slides*, como, por exemplo, dados sobre o período literário, sobre o contexto histórico da época, da vida e obra do autor, resumo do conto, detalhes sobre personagens, foco narrativo, espaço, tempo, linguagem... e por fim uma novidade sobre o autor.

A avaliação inicial era focar no conteúdo dos *slides*, apontar, se houvesse, problemas linguísticos, para retificação e ver se os itens supracitados estavam apontados na apresentação a qual se constituía como suporte, guia, para a apresentação do grupo. Outro critério era observar o *design*, a aparência dos slides no sentido de não estarem poluídos, ou seja, tomados de texto. Quanto mais resumidos melhor, porque, naquele momento do trabalho, o interesse era avaliar a capacidade/o domínio oral que os estudantes tinham do conteúdo. Nesta AOE, o principal item de avaliação era a oralidade, ver como eles se conduziam na apresentação oral para os colegas, como eles se envolviam no trabalho, sabiam o tempo de conduzir o seminário, para que, quando um terminasse, o outro soubesse

que tinha que continuar. Outro ponto de avaliação era que todos precisavam saber tudo sobre o trabalho, vê-lo como um todo e não fragmentado, atentar se o colega tivesse um esquecimento, para auxiliá-lo.

Em suma, o grupo devia recontar aos colegas o conto, previamente lido e discutido entre seus componentes, com suas palavras respeitando os combinados estabelecidos no grupo sobre forma de contar, o revezamento, a abertura, o encerramento. Assim, na avaliação da professora, foram utilizados critérios como:

- a. desenvolvimento da habilidade de pesquisa, sistematização do conteúdo a ser compartilhado e discutido com o grupo;
- b. *design* adequado da apresentação, com conteúdo bem distribuído;
- c. fidelidade na apresentação do conto, não deturpação da história;
- d. conhecimento do conteúdo, obediência a uma sequência na apresentação e no recontar da história (apresentação dos elementos da narrativa com clareza);
- e. adequação à linguagem: boa dicção, fluidez na fala; vocabulário próprio para o momento e clareza na forma de apresentação;
- f. desenvoltura, postura adequada na apresentação, naturalidade nos gestos e no olhar de forma a interagir com a plateia (os colegas);
- g. capacidade de argumentação e posicionamento crítico, durante apresentação e participação, tecendo relações de conteúdo da literatura com o contexto histórico;
- h. interação entre os interlocutores (entre os próprios componentes do grupo apresentador e entre os colegas da sala);
- i. processo de colaboração no grupo (essa colaboração era possível de acompanhar tanto nos momentos das aulas, como nos espaços digitais onde estavam os grupos);
- j. envolvimento e atenção da turma durante apresentação do grupo;
- k. obediência ao tempo estipulado para apresentar o trabalho;
- l. criatividade na construção geral do trabalho (cobrada em todas as etapas e em todas as atividades);
- m. reflexão com os demais colegas acerca das temáticas abordadas ao final da apresentação de cada grupo,

A partir desses critérios, foram criadas 4 categorias de avaliação para cada um desses itens, quais sejam: não desenvolvido/ parcialmente desenvolvido/ suficientemente desenvolvido/ plenamente desenvolvido.

Alguns dos critérios avaliativos, anteriormente citados, eram adotados para todas as atividades propostas: conhecimento e domínio do conteúdo científico e do gênero estudado; interação e envolvimento dos componentes do grupo; manejo da tecnologia, do software/ferramenta utilizada; colaboração entre os componentes; e criatividade na elaboração do trabalho.

Todos esses critérios do processo avaliativo eram de ciência dos estudantes, eram acordados/discutidos com eles antes de começarem a construir efetivamente cada etapa do trabalho, cada AOE.

Cabe destacar que as aulas referentes ao trabalho visavam sempre a proporcionar oportunidades de participação a todos. Ao final de cada etapa do trabalho, destinava-se uma aula na qual se realizavam discussões avaliativas conjuntas sobre as atividades desenvolvidas e as aprendizagens efetivadas e, a partir daí, (re)planejavam-se, se necessário, as etapas seguintes.

Realizada a descrição da proposta de intervenção, passamos à avaliação dessa intervenção.

3.3 Método de Avaliação da intervenção

Após a descrição do método da pesquisa, passamos agora à avaliação do processo de intervenção. Para tanto, pelo tipo de pesquisa adotada, buscamos uma abordagem cujas características estivessem de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, a avaliação dos efeitos da intervenção foi realizada por meio de um procedimento qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994), ou seja, aquele que trabalha com dados subjetivos, crenças valores, opiniões e intenciona produzir um entendimento do processo da intervenção realizada e de seus efeitos sobre os participantes (BAUER & GASKELL, 2002; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Bogdan & Biklen (1994, p. 47-50) definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma resumida. São elas: 1) ter, como fonte direta de coletas de dados, o ambiente natural e o investigador como instrumento principal;

2) ser descritiva; 3) focar no processo mais do que nos resultados ou produtos; 4) analisar os dados de forma indutiva; e 5) dar importância aos significados que os sujeitos participantes atribuem ao fenômeno que está sendo pesquisado.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos de **coleta** e de **análise** dos dados provenientes da intervenção.

3.3.1 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta dos dados da pesquisa aconteceu via instrumentos mencionados a seguir. Tais instrumentos foram os escolhidos, porque julgamos adequados para análise, tomando por base os objetivos a serem alcançados, as questões previamente elaboradas, a metodologia, o perfil dos pesquisados e por ser uma pesquisa qualitativa que requer o aprofundamento em aspectos subjetivos. São instrumentos de fácil aplicação na pesquisa e, além de proporcionar o recolhimento dos dados no momento em que os fatos aconteciam, permitiam verificar o retorno quase imediato da aprendizagem. Algumas características desses instrumentos serão apresentadas quando discutirmos sobre cada um.

3.3.1.1 Instrumentos de coleta de dados

Para proceder à avaliação da intervenção pedagógica, os dados foram coletados a partir dos seguintes instrumentos:

- ✓ observação contínua da professora-pesquisadora registrada em diário de campo;
- ✓ documentos:
 - material resultante da aprendizagem produzido pelos alunos durante o período de implementação da AOE;
 - relatos/textos/registros escritos pelos próprios alunos, por solicitação da professora, ao término das unidades de trabalho.

A diferença que se estabelece aqui entre os documentos é que o material produzido são os produtos resultantes de cada uma das AOE. Essas produções passaram por análise adotando-se, para tanto, a perspectiva da SD. Já, os relatos, textos, registros passaram por uma análise documental a partir da perspectiva Histórico-Cultural da Atividade.

A seguir, discutimos sobre os instrumentos escolhidos:

3.3.1.1.1 Observação:

Importante destacar que a escolha pela observação se deve ao fato de ser muito utilizada em pesquisas qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e por também voltar a atenção a momentos de aprendizagens dos sujeitos.

A observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Apresenta-se como um valioso instrumento de coleta de dados porque proporciona a experiência direta com o fenômeno estudado e possibilita um contato pessoal e estreito com o observador (VIANNA, 2007).

As observações foram realizadas durante todo o processo da intervenção, sendo, assim, efetivadas por mim, professora-pesquisadora, e registradas em um caderno de campo. Em alguns momentos, foram feitos registros das atividades em fotografia. Muitas das anotações foram realizadas ao final de cada atividade desenvolvida, apresentada pelos alunos, pelo fato de eu estar envolvida com os sujeitos pesquisados, dando-lhes atenção, tornando inviável as anotações no momento da aula.

Tais observações tiveram como foco a ocorrência de interações dos estudantes com o trabalho como um todo e com seus pares, nos grupos, no que tange ao planejamento e à execução das atividades desenvolvidas colaborativamente. Foram igualmente registradas as manifestações, as reações, as percepções de como os aprendizes foram afetados em relação a todas as atividades desenvolvidas: o interesse, a motivação, a satisfação em *poder-querer-fazer*, em *querer-poder-ser* protagonistas do processo.

3.3.1.1.2 Documentos:

A análise documental foi utilizada porque se pode, também, constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Para as autoras, a análise documental visa a estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. Esta análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise.

Para efeitos de pesquisa, são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (PHILLIPS, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Vemos, assim, que a análise de documentos pode ser desenvolvida a partir de inúmeras fontes, diferentes documentos, não somente o texto escrito.

Essa técnica metodológica foi utilizada com o objetivo de investigar as aprendizagens dos estudantes, bem como suas avaliações sobre a intervenção composta por AOE.

Os documentos analisados foram os seguintes: o material - os diferentes textos produzidos pelos alunos em resposta à proposta de atividade (vide Quadro 1), bem como os relatos / registros escritos pelos próprios alunos ao término das unidades de trabalho. Destacamos, aqui, o conceito de texto consoante os pressupostos da SD de que tudo é texto!

A seguir, discorrerei sobre cada um deles.

– *material produzido pelos alunos*: esse material é constituído dos produtos, ou seja, dos diferentes gêneros produzidos pelos alunos. Dentre os inúmeros textos, foram escolhidos pela professora, para análise, **dois curtas, dois memes, um cartaz e uma HQ**. Tal escolha aconteceu em decorrência de serem gêneros (sincréticos) que articulam diferentes linguagens, que associam o verbal e o visual (e, dependendo do texto, vai também articular outras linguagens, como o som, a imagem em movimento...) em um mesmo enunciado. Essas constituem-se categorias plásticas do

plano da expressão (cromáticas, eidéticas e topológicas) que, segundo pressupostos da SD, contribuem para potencializar o caráter persuasivo no enunciatário, podendo produzir sentido e contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Em tais textos, além da aprendizagem do gênero, foi analisada a produção de sentido conforme os pressupostos da SD.

Para análise da produção de sentido do *corpus* formado por textos produzidos pelos educandos (HQ, cartaz, curta, memes), além de focarmos no plano de conteúdo a partir do PGS, tomamos por base alguns pontos destacados por Teixeira (2008): os recursos verbais e imagéticos mobilizados no nível discursivo do texto; as categorias cromáticas, eidéticas e topológicas⁵⁷ do plano da expressão; e as articulações e inter-relações entre as categorias do plano do conteúdo e do plano da expressão.

– *relatos / registros escritos*: ao final de cada etapa de trabalho, em uma aula, era solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação do trabalho e que se autoavaliassem. Para tanto, pedia que escrevessem um pequeno texto “apreciativo” falando sobre a proposta de atividade e, no final do projeto, um fechamento em que havia também uma conversa aberta, uma avaliação, com o objetivo de verificar os pontos positivos e negativos de todo o conjunto de atividades realizadas na intervenção. Alguns desses relatos/registros eram individuais e outros em grupo.

3.3.2 Procedimentos de análise de dados provenientes da intervenção (resultados)

Obtivemos dados representados pelos documentos gerados na avaliação escrita dos alunos em relação aos trabalhos (relatos / registros escritos gerados ao final de cada etapa de trabalho) que sofreram um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003).

Já o material produzido pelos alunos, constituído dos produtos, ou seja, da produção final em relação aos diferentes gêneros textuais, sejam verbais, visuais ou

⁵⁷Para além do conteúdo do texto, é analisado o plano da expressão por meio dos formantes (topológicos, cromáticos, eidéticos e matéricos). Destaque-se, aqui, que os formantes topológicos são aqueles que vão abordar a disposição no espaço.

sincréticos (cartazes, curtas, memes e HQ), foi analisado, também, consoante os pressupostos da SD de Greimas.

Como já destacado, essa análise enfatiza, em um primeiro momento, o plano do conteúdo do texto por meio do PGS em seus diferentes níveis; porém, considerando que o texto só se constitui plenamente quando se junta à expressão, em um segundo momento, busca-se observar, também, o plano da expressão desses textos (articulam diferentes linguagens visuais e sincréticas, como o cinema, os quadrinhos...) em que esse plano faz mais do que expressar o conteúdo global, contribuindo para o sentido do texto.

Na análise dos curtas, nas cenas produzidas, o enunciador dispõe de muitos recursos, como a organização do cenário, a iluminação, o som, o figurino e a atuação das personagens. Os elementos são colocados de forma a criar efeitos de realidade, procurando estabelecer um contrato de veridicção (de verdade) ao enunciatário do texto (quem assiste). Esse contrato recebe esta denominação porque se estabelece, com base na confiança e crença. Esse efeito de verdade produzido pelo enunciador(destinador) é decorrente do processo de manipulação que poderá ou não ser aceito pelo enunciatário(destinatário), tudo vai depender do fazer persuasivo (FIORIN, 1999).

Amoêdo e Soares (2019) consideram as produções audiovisuais importantes nos processos de ensino e de aprendizagem, de multiletramento, contribuindo para o desenvolvimento de competências que extrapolam o letramento verbal. Todavia os autores destacam a dificuldade de focar na análise global dessas produções quanto a som, imagem, movimento, cor, grafismos, entre outros elementos semióticos.

Compartilhamos as ideias de Coelho (2012, p. 129) quando o autor afirma não existir uma metodologia unificada para análise de imagens em movimento apesar de haver algumas propostas para o estudo de objetos cinematográficos.

Não havendo essa metodologia, como forma de delimitar o escopo de análise dos curtas-metragens, produtos das AOE, procuramos focar nos sons, nas cores, nos temas e nas figuras quando nos referimos às imagens, utilizando elementos da SD de Greimas.

Na análise das produções das HQ, destacamos que tal produção não consiste em fazer uma cópia do texto em prosa. Para análise desse gênero textual tomamos como base o conteúdo de alguns balões e quadrinhos do texto produzido. Procuramos selecionar os quadrinhos consoante às peculiaridades do que é proposto pela

Semiótica de Greimas (2016) na qual se analisam visualidade, topologia, cores, formas e a maneira como esses elementos estão associados ao plano do conteúdo.

Esses elementos de análise, referentes à expressão do plano de conteúdo, serão utilizados para as produções referentes aos memes e aos cartazes.

Como forma de validar a análise de dados, recorreremos à triangulação que, apesar de ser largamente utilizada na pesquisa quantitativa, é de grande valia e muito utilizada nas pesquisas qualitativas, principalmente nos casos em que há dados provenientes de observações, ou seja, com base em inferências cuja perspectiva depende do que se vê e ouve (VIANNA, 2007).

No artigo “O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo”, Santos (2020, p. 656) destaca que, na pesquisa qualitativa, a validação é entendida sob outra perspectiva, enquanto indicação de pesquisa planejada e executada de maneira criteriosa e confiável, na qual os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados do estudo são condizentes e consistentes com os objetivos propostos. (OLLAIK E ZILLER, 2012)

Ao término de etapas do trabalho, os alunos faziam registros escritos (e orais) sobre o desenvolvimento do trabalho, apontando impressões, sentimentos e dificuldades sobre ele e sobre suas aprendizagens. Esses registros, somados às observações da professora e às produções dos alunos durante o período de desenvolvimento das ações, formam uma massa de dados que é analisada nesta pesquisa. A seguir, apresentamos os achados da pesquisa conforme as categorias de análise.

O *corpus* analisado foi organizado em categorias provenientes dos próprios dados (categorias emergentes) ou provenientes do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica Discursiva (categorias teóricas ou analíticas). As categorias provenientes da análise foram:

- 1) reação geral dos alunos à intervenção
- 2) trabalho colaborativo
- 3) aprendizagem da leitura e da produção textual
- 4) construção de sentido

Definidas as categorias, passo à apresentação e análise dos achados da investigação.

4.1 Reação geral dos alunos à intervenção

Apresento, como primeira categoria, a reação geral dos estudantes frente à intervenção da qual participaram, pois julgo importante revelar a forma como se colocaram na posição de aprendentes ativos e o modo como reagiram a toda a intervenção, como foram afetados pelo trabalho – fatores fundamentais no processo de internalização, conforme nos ensina Vygotsky (2009). O aprendiz ativo e afetado pelo conteúdo trabalhado vai internalizá-lo mais adequadamente.

A partir de minhas constantes observações e das manifestações feitas pelos estudantes durante o desenvolvimento das AOE bem como os relatos/registros escritos dos alunos ao final da intervenção, percebeu-se, inicialmente, que as atividades foram bem recebidas pelos sujeitos, como mostram alguns excertos retirados desses escritos. É de se salientar que são amostras discursivas e foram reproduzidas literalmente, sem correções. Os grifos foram feitos com o propósito de marcar os pontos os quais a professora-pesquisadora, autora deste trabalho, considerou mais importantes.

Os fragmentos dos registros escritos, apresentados a seguir, ilustram as **impressões dos alunos⁵⁸ sobre o trabalho e o gosto deles ao fazê-lo**. Alguns dos alunos relataram em seus escritos⁵⁹ o seguinte:

Os excertos a seguir foram retirados dos relatos dos alunos

Excerto 1 - retirado dos relatos escritos individuais

Tirando algumas dificuldades que tivemos, este trabalho foi o mais legal e diferente que eu já fiz.

(João 02)

Excerto 2 - retirado dos relatos escritos individuais

*Eu posso dizer que este trabalho foi o mais complexo exigindo muito dos alunos os quais a cada dia **espantavam com ideias** uma melhor do que a outra, **surpreendendo** ultrapassando todas as expectativas de qualquer pessoa.*

(Maria 13)

Excerto 3 - retirado do relatório escrito final do grupo

*Todo o trabalho foi muito **divertido de fazer**, apesar do stress de todos, trouxe a todos nós **mais conhecimento e novas amizades**.*
(relatório final do grupo)

O primeiro excerto assinala que, apesar de ter sido bom fazer o trabalho, os aprendizes enfrentaram dificuldades para fazê-lo, mas a motivação e a vontade falaram mais alto. O segundo trecho converge com o primeiro e, nele, fica evidente que foi uma atividade que exigiu, e muito, dos alunos. Entretanto, mostra, em oposição a isso, a surpresa em superarem as próprias expectativas. A terceira escrita confirma, como as anteriores, o gosto em fazer o trabalho, mas não só, é apontado também o

⁵⁸Assim como em minha dissertação, optei por colocar nomes fictícios para preservar a real identidade dos sujeitos. A ideia de utilização de “Maria” e “João” para os participantes do estudo foi tomada, por empréstimo, de um trabalho, ainda em fase de preparação, de minha orientadora de Mestrado, Prof.^a Dr^a. Magda Damiani. Acredito que “Marias” e “Joãos” (nomes que remetem ao clássico conto de fadas dos irmãos Grimm) representam muito bem os inúmeros alunos que, como os sujeitos da pesquisa, passaram por mim e me marcaram profundamente, cada um com sua história. (DARIZ, 2013, p.61)

⁵⁹Todas as inserções de escritas dos alunos foram transcritas conforme escritos originais. Com o objetivo de diferenciar tais inserções das citações teóricas utilizadas, optei pelo uso da fonte Comic Sans MS com alguns trechos em negrito, tamanho 11, nas primeiras.

conhecimento adquirido; a aprendizagem emerge (categoria que será analisada posteriormente) mesmo que nas entrelinhas do relato.

O gosto pelo trabalho, que envolveu o ensino implementado por meio das AOE, pode ser considerado um dos pontos altos. Como professora-pesquisadora, essa é uma das constatações que faço sempre, ao mediar o processo de aprendizagem durante cada uma das etapas: **afetação** dos estudantes pelo processo supera as dificuldades.

A partir das ideias de Vygotsky, afeto e cognição estão diretamente relacionados, constituem-se aspectos indissociáveis. A partir do momento em que o estudante é afetado na atividade de ensino, ele se envolve e, conseqüentemente, a aprendizagem acontece por mais complexa que seja essa atividade.

No excerto 3, podemos observar a convergência entre o motivo da atividade de ensino do professor e o motivo da atividade de aprendizagem do aluno no sentido de contribuir para o desenvolvimento humano. Tal convergência “é que possibilita aos sujeitos tornarem-se parceiros das ações que visam à transmissão/apropriação do conhecimento teórico como resultado da atividade que realizam em conjunto” (MOURA et al, 2017, p.73).

Excerto 4 - retirado dos relatos escritos individuais

*Achei um trabalho **muito interessante**, apesar de tudo, eu digo sim: Foi o trabalho que mais me proporcionou uma **certa felicidade** de ter feito ele, pois depois de conferir, fiquei **impressionado com o potencial que tínhamos**.*

(João 04)

Excerto 5 - retirado dos relatos escritos individuais

*[...] acho que foi o trabalho que deu mais **prazer de fazer** pelo fato de ser como **filmagem** e podendo **organizar e preparar** nos **mínimos detalhes**.*

(Maria 05)

Excerto 6

*Passamos várias dificuldades mas tudo ocorreu super bem foi bárbaro fazer o trabalho saiu ótimo tirando alguns erros que seriam inevitáveis por não sabermos o que estávamos fazendo, mas foi legal, um **trabalho cansativo** [mas] foi alegre, descontraído **diferente de tudo que já havia feito**, recebemos todas as críticas e mudando sempre que preciso.*

(Maria 08)

Excerto 7

*esse trabalho, só não nos proporcionou **uma grande alegria**, como **pude aprender que pode ser difícil e não impossível**, também pude aprender que o que falam sobre os trabalhos da professora não é verdade, pois pode ser difícil, mas **tu pode contar com ela para tirar todas as tuas duvidas**. Sempre que pedimos lá estava ela nos ajudando, explicando pessoalmente ou por e-mail.*

(Maria 07)

As colocações acima, retiradas dos relatos dos alunos, além de ratificarem o gosto, o prazer em fazer o trabalho, enfatizam a diferença das atividades propostas das costumeiras e rotineiras tarefas da escola, o que pode ser percebido no primeiro excerto deste grupo de relatos (excerto 4).

Em relação ao desenvolvimento do gosto pelas atividades propostas, minhas percepções como professora-pesquisadora me permitiram observar durante o processo e, ao final, durante o ápice, o ponto culminante do projeto: a Mostra de Cinema (evento em que, além da exibição de curtas, havia também a exposição dos demais trabalhos à comunidade), o prazer, o entusiasmo dos alunos em participarem daquele momento, em ver a comunidade escolar aplaudindo, lendo, conversando sobre os trabalhos de maneira geral. As atitudes dos alunos ao acompanharem os visitantes eram variadas: percebia-se nervosismo, inibição de alguns, euforia de outros, mas tudo isso dava lugar à alegria quando eram elogiados. Sentiam-se verdadeiros artistas!

Esse gosto, prazer, essa motivação, também, podem ser considerados pela exigência do emprego das mídias, das tecnologias, conforme se pode ler no relato do excerto 5. Em minha pesquisa de mestrado, dados confirmaram que o uso da tecnologia nas atividades, organizadas, sistematizadas contribui para a afetação do estudante e a aprendizagem. Isso se deve ao envolvimento deles com as tecnologias.

Não é a tecnologia pela tecnologia. É o uso consciente, orientado de ferramentas que contribuam para o desenvolvimento do trabalho.

Reitero as colocações em minha dissertação quando afirmei que

[não] basta que se utilize a tecnologia, em sala de aula, para que as práticas de ensino sejam modernizadas e enriquecidas. É preciso que se invista no planejamento pedagógico, na forma como se vai aliar o conteúdo e a tecnologia, no sentido de favorecer a aprendizagem. (DARIZ, p. 24)

As TDIC chegaram para promover uma mudança de postura tanto no perfil do aluno quanto na prática do professor. Inserida no contexto escolar, precisamos estar em sintonia com essas alterações, com as requeridas outras formas de ensinar e aprender com a mediação tecnológica; assim, outras potencialidades dos recursos digitais puderam ser percebidas para incentivar o gosto pela leitura de contos e a produção de outros gêneros textuais.

Além disso, o gosto em fazer as atividades era notório aos olhares de quem se fazia presente. Bastava vermos o cuidado em elaborar os trabalhos e a qualidade destes. Isso se configura um indicativo do prazer que sentiam ao realizá-los e fica evidente nas produções dos alunos como as registradas aqui nesta tese. Como bem destacado no excerto 7, os alunos não esmoreciam diante das dificuldades enfrentadas nas produções dos trabalhos. Buscavam ajuda e não desistiam! A persistência e a vontade falavam mais alto.

Ressaltamos, com base nos achados, em todos esses anos de projeto, que promover atividades diferenciadas contribui para o processo de aprendizagem. Entendemos que, além da relevância de utilizar efetivamente as TDIC, os estudantes sentem-se valorizados pelo tipo de atividades como as propostas na intervenção. Como já relatado em minha dissertação,

parece que a usual carência de atratividade das atividades escolares faz com que os alunos deem valor às diferenciadas, que denotam investimento do professor no sentido de atrair sua atenção pela estética e pela vinculação com seus interesses. Isso parece criar um ambiente de estímulo, motivação e envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, fazendo com que os alunos participem ativamente da internalização do conhecimento trabalhado. (DARIZ, 2013, p.81)

No excerto 5, percebe-se, além da motivação prazerosa em fazer o trabalho em função da mediação por instrumentos tecnológicos, o desenvolvimento de uma das funções psicológicas superiores (habilidades ou capacidades mentais) apontadas por Vygotsky. Vemos, na colocação *“podendo organizar e preparar [a filmagem] nos*

mínimos detalhes”, a capacidade dos estudantes se planejarem. Segundo a THCA, é por meio do aprendizado e da interação com o outro que se dá o desenvolvimento de tais funções. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores parte do processo interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, é realizado nas atividades em conjunto e, quando internalizado, passa a ser intrapsicológico (individual) (VIGOTSKI, 1995).

É possível perceber o desenvolvimento de ações mentais como criar, abstrair, memorizar e planejar. Tais ações podem ter-se desenvolvido a partir da organização das AOE proporcionadas pela professora. A partir das observações, com base nos achados, vimos que os estudantes realizavam generalizações, classificações, planejavam, escreviam, buscavam soluções conscientes para o desenvolvimento da atividade da produção audiovisual “nos mínimos detalhes”.

4.2 Trabalho colaborativo

A seguir, explico os achados depreendidos a partir dos excertos de falas/registros (8, 9, 10 e 11), retirados dos relatos individuais e dos relatórios finais do grupo, que tratam da importância do **trabalho em grupo**, em **colaboração**, para a aprendizagem.

Excerto 8 - relatório final do grupo

Durante todo o trabalho, a cada dia que passava, mais o grupo se aproximava e entendia mais sobre o conteúdo trabalhado. Buscava pesquisar, estudar, mas quando não entendíamos, buscávamos a ajuda, a orientação da professora que conversava com o grupo e nos indicava sites, livros onde podíamos tirar nossas dúvidas.

Excerto 9 - retirado dos relatos escritos individuais

*Foi uma chance única, que exigiu muito de cada um. Esse trabalho me ajudou a **perceber o verdadeiro significado do "trabalho em grupo"**, que não inicia apenas na escolha dos grupos, e que também não termina na sala de aula, e com certeza **depende da colaboração de todos para um bom resultado**.*

(Maria 15)

Excerto 10 - relatório final do grupo

*Fazer este trabalho cheio de etapas foi muito interessante, pois nós tivemos que **aprender a trabalhar em grupo**, pois sem o **trabalho coletivo** não daria para chegar aonde chegou, **um ajudando ao outro para que cada etapa fosse superada com êxito**, mas como nem tudo é perfeito tiveram alguns problemas durante esse trajeto, brigas, discussões chegamos a um consentimento em todas as fases deste trabalho.*

Excerto 11 - relatório final do grupo

*Depois da leitura individual que cada componente [fez], no dia 17 de setembro, **se reunimos na escola, e debatemos sobre o autor e sobre suas obras, nossos conhecimentos gerais**, foi no começo o **grupo sentiu um pouco de dificuldade e começou a se doar mais ao trabalho**, foi combinado então por mim (coordenador) e pelos componentes a ideia de baixar da internet tudo sobre o autor e a obra começar a buscar todas as informações possíveis. No dia 18 de setembro na sala de aula foi feita uma análise no pequeno grupo [...] nós lemos o conto demos nosso parecer ao professor responsável.*

Os excertos acima confirmam que o trabalho em grupo, realizado de forma colaborativa, teve suas grandes vantagens reconhecidas pelos alunos. Ele se evidenciou como diferente daqueles realizados em ambientes onde a aprendizagem é individual. Percebe-se que os depoimentos indicam que as interações melhoraram o aprendizado e a motivação dos estudantes, levando à conclusão sobre a importância de fortalecer os coletivos de estudo e de aprendizagem. Importante se faz destacar, além da aprendizagem decorrente do trabalho em conjunto, a aprendizagem decorrente da busca de ajuda e da pesquisa, quando tiveram dificuldades. Essas

aprendizagens são desenvolvimentais, elas são generalizações aplicáveis a outras situações.

Em seu artigo “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”, Damiani (2008), a partir das ideias de Vygotsky (1998) e dos trabalhos de Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), destaca os benefícios das atividades colaborativas e dos seus efeitos entre estudantes. Coll Salvador e Colaço *apud* Damiani apontam entre os ganhos a socialização; a aquisição de aptidões e habilidades; e o aumento do nível de aspiração escolar. (DAMIANI, 2008)

Algumas pesquisas como as de Kleiman (2001) e de Palloff e Pratt (2002) sobre trabalho colaborativo corroboram os estudos de Damiani e Coll Salvador e Colaço ao apontar para resultados efetivos no processo educativo, pois esse tipo de trabalho baseia-se na perspectiva de que o estudante é sujeito de sua aprendizagem, mas não é apenas ativo, é interativo, ou seja, é na interação com o outro que se dá a aprendizagem.

Para isso, atividade de ensino e de estudo precisam fazer sentido tanto para o aluno quanto para o professor. O aluno não pode ser mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor. Ele é sujeito da atividade de aprendizagem e, como tal, só aprende se participar ativamente do processo. (ASBAHR, 2005, p.30) E o trabalho colaborativo coloca esses aprendizes como protagonistas do processo. Para isso, é fundamental que o professor tenha a compreensão de seu objeto de ensino que se transformará em objeto de aprendizagem para o estudante (MOURA et al, 2010)

Percebemos, acompanhando o trabalho, em sala de aula, e com base nos relatos orais/escritos, que o trabalho em grupo contribuiu para isso. É, por isso, que esse tipo de trabalho se torna essencial para o desenvolvimento da proposta. Todavia, tal trabalho não implica apenas a formação de um grupo; os seus componentes precisam trabalhar colaborativamente, ou seja,

[eles precisam se apoiar] visando a atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (COSTA, 2005 *apud* DAMIANI, 2008, p.2)

Compartilhamos as ideias de Damiani (2008) sobre a importância do trabalho colaborativo na escola. A autora complementa afirmando que

[se pode] perceber o papel essencial da interação, da realização de trabalho conjunto, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos. A partir desta ideia, parece ser possível pensar que esse tipo de trabalho deve ser incentivado em todas as situações de convivência humana, especialmente naquelas voltadas à educação e socialização, como as instituições escolares. (DAMIANI, 2008, p.5)

O trabalho em grupo é uma forma de organização escolar que pode proporcionar uma experiência única com os colegas na medida em que mostra que cada um é parte do que precisamos. A partir dos excertos, entendemos que o aprendizado é potencializado pela colaboração, há a possibilidade de um maior engajamento a partir de atividades colaborativas. Essa forma de trabalho contribui para o desenvolvimento de FPS: a capacidade de argumentação e de escuta, respeitando a diversidade de opiniões; a capacidade de construção conjunta do conhecimento por meio de discussões e debate de ideias, bem como a capacidade de ajuda mútua entre os membros do grupo. Damiani destaca que “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns”. A autora, apoiada em Vygotsky (1982, 1998), destaca que “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada”. (DAMIANI, 2008, p. 215)

Nos excertos (7 e 8), percebe-se o trabalho do professor voltado à ZDI, atuando como mediador, esclarecendo dúvidas, corrigindo distorções e aprofundando conhecimentos. Wells (2001), pesquisador que segue as ideias de Vygotsky, salienta que trabalhar na ZDI implica participar com os estudantes nas atividades que realizam, observando sempre o que eles já são capazes de fazer por conta própria, proporcionando-lhes a ajuda e a orientação necessárias para seus problemas para que encontrem soluções que lhes permitam concluir tais atividades satisfatoriamente.

Ressalto, com base nas observações que realizei e nos escritos dos alunos, a importância do trabalho colaborativo como potencializador das aprendizagens, conforme apontado pelos autores que destaquei acima.

Acredito que, conforme os excertos, os alunos possam ter sentido alguma dificuldade inicial em relação à ação coletiva entre pares, entre grupos. Tais dificuldades, provavelmente, são decorrentes da falta de experiência da prática compartilhada com os colegas. Como os integrantes dos grupos foram escolhidos por eles mesmos, o problema da falta de costume em trabalhar com o colega foi praticamente nula. O problema maior era como acontecia esse trabalho. Muitos não

sabiam efetivamente trabalhar em grupo, foi necessário conversar, explicar de forma que eles tomassem consciência do que requer o trabalho coletivo.

Para que o trabalho conjunto seja levado a cabo, eles precisaram discutir, buscar soluções conjuntas para resolução de atividade. Essa forma de trabalho contribui para maximizar o processo de aprendizagem de conceitos científicos (produção de gêneros textuais e leitura) dos alunos que ainda se encontravam em estado embrionário, na ZDI (VYGOTSKY, 2009).

No excerto 11, é possível depreender um comprometimento dos integrantes no desenvolvimento do trabalho, na própria atividade. Percebe-se uma tomada de consciência do coordenador referente às funções que ele precisa assumir como coordenador do grupo para orientar os demais membros de forma a mostrar-lhes as vantagens que um trabalho coletivo pode trazer à vida humana.

4.3 As aprendizagens da leitura e da produção textual

Os relatos dos pesquisados, a seguir, apontam para um dos pontos-chave do trabalho de todo o professor: a aprendizagem.

É possível inferir, seguindo as manifestações dos alunos, apresentadas por meio dos trabalhos realizados, quais sejam: *book trailers*, resenha, produção de HQ, de cordéis, de memes, de cartazes, de vídeo; apresentações e respostas aos questionamentos durante o seminário pela professora/pesquisadora – que ocorreu internalização do conteúdo trabalhado, houve envolvimento com as narrativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática leitora, bem como houve a aprendizagem dos diferentes gêneros textuais propostos nas AOE, essenciais para uma comunicação adequada e eficiente entre as pessoas. Houve, assim, a apropriação de conhecimentos científicos.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do conhecimento científico ocorre pela interação com o outro, podendo ser o adulto/professor ou mesmo os pares. Esse autor não concorda com “deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (VYGOTSKY, 2003, p.77). Como professores, temos que organizar esse processo. Já não há espaço para professores atuarem como detentores do conhecimento, sendo apenas transmissores, vendo no aluno um sujeito passivo, que

só recebe. “Não basta gritar em sala de aula, saber o conteúdo técnico, tem de saber como. [...] Exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” (VYGOTSKY, 2003, p. 300).

A importância do professor está alicerçada justamente na premissa de mediador do processo, criando ZDI, por meio de uma educação formal que toma por base o conhecimento científico. Seu papel é, pois, o de mediar a internalização do conhecimento de forma organizada, sistematizada e levar o estudante ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em termos de apropriação de conhecimento científico, as aulas com a proposta de AOE, com o uso das mídias, que aconteceram durante a intervenção, que assumiam a tecnologia como facilitadora da aprendizagem, parecem ter sido mais bem aproveitadas pelos educandos do que aulas teóricas, por permitirem a integração das diferentes formas de acesso à informação, necessárias à elaboração/apropriação do conhecimento científico. Isso pode ser inferido por meio da análise dos produtos gerados pelos estudantes – com base nos gêneros solicitados, principalmente aqueles que envolviam o uso tecnologias digitais.

Os excertos, a seguir, trazem relatos que confirmam a apropriação do conhecimento, dos conceitos científicos que ilustram a aprendizagem do conteúdo escolar.

Excerto 12 - retirado dos relatos escritos individuais

*Apesar dos muitos conflitos enfrentados durante o trabalho, pode-se afirmar que em cada dia que nos dedicávamos nas pesquisas, **descobríamos mais sobre um universo literário até então desconhecido.***

(Maria 12)

Excerto 13 - retirado dos relatos escritos individuais

***Aprendemos a editar vídeos** coisa que nem sabíamos mas por necessidade tivemos que aprender umas com as outras embora uma das componentes do grupo não tenha comparecido em alguns encontros.*

(Maria 12)

Excerto 14 - relatório do grupo

Nosso trabalho foi bem produtivo, por isso ganhamos dois prêmios, terceiro melhor curta e melhor montagem, isso tudo foi fruto de muito trabalho nos reunimos várias vezes e isso nos foi muito produtivo pois juntos **aprendemos a mexer no Pixton e no Power Point além de nos estimular a leitura**, que não era muito praticada pelos componentes do grupo, além disso **tivemos uma experiência muito legal**, pois gravamos no ônibus da linha Santa Rosa e fomos bem recebidos e bem tratados por todos componentes da empresa.

Excerto 15 - retirado dos relatos escritos individuais

Os resultados obtidos foram **a leitura, o conto, o conhecimento do grande autor brasileiro, a ter o conhecimento do pré-modernismo.**
(João 5)

Excerto 16 - relatório do grupo

Embora não tivéssemos noção do trabalho começamos a pesquisar e dividir as partes para termos melhor desempenho, com um bom nível de desenvolvimento, a conclusão da primeira parte da pesquisa logo foi concluída a biografia [do autor].
O encontro foi **na biblioteca pública**, [...] as 13h e 30 min, [algumas componentes] foram antes para adiantar o trabalho ver os livros a serem pesquisados.
No dia seguinte, como faltava algumas partes para conclusão do trabalho resolvemos ir pesquisar com a ajuda da internet em uma lan house.
Depois nos reunimos na casa da [...] e lá fizemos a reunião mais importante e conclusiva. Nessa reunião decidimos o que cada uma iria relatar no dia seguinte, também **fizemos um ensaio geral**.

Excerto 17 - retirado dos relatos escritos individuais

O vídeo, as HQs, paródia e poesia de cordel **foram muito importantes**, pois nunca iria ler um conto[...], mas hoje eu quero sim, quero ler, interpretar, quero tudo de novo[...]quero agradecer por me fazer entender a matéria e até mesmo **me fazer gostar de ler**.
(Maria 8)

Vemos, nos trechos acima, os destaques às aprendizagens tanto no que se refere à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais estudados durante o trabalho quanto no que tange à aprendizagem técnica, seja de um aplicativo/software, enfim aprendizagens, além do conteúdo listado, que foram requeridas dos

aprendentes. Houve a necessidade de mobilizar conhecimentos científicos diversos além do conhecimento básico da sala de aula. Como bem destaca Damiani (2006, p.4), vemos que “as necessidades passaram a ser satisfeitas por meio de ações coletivas de um grupo em interação social”.

Como professora, procurei sempre ver sentido na atividade pedagógica proposta aos meus alunos para que essa fizesse sentido para eles também, e contribuísse para que aprendessem a pensar conceitualmente, tivessem a apropriação do conhecimento, ou seja, conseguissem estabelecer relações do conteúdo estudado com o contexto social, proporcionando a internalização do conhecimento, ou seja, a aprendizagem.

Eles tinham a possibilidade de seguir vários caminhos, mas a escolha era deles. As atividades envolviam desafios e problemas cuja resolução deveria ser buscada, ativando seus conhecimentos e pesquisando novos. Para tanto, precisavam, desde o início, interpretar, refletir e discutir a atividade proposta e, a partir de então, buscar estratégias para realizá-la; eles precisavam pesquisar. Para que tivessem sucesso, eles estavam conscientes de que necessitavam gerenciar/regular suas aprendizagens, importantes FPS que contribuíram para o exercício da autonomia

Excerto 18 - retirado dos relatos escritos individuais

*Foi uma experiência muito importante na vida de todos, pois foi um **ensinamento**, por exemplo, **o conto do meu grupo fala sobre as queimadas que os caboclos fazem**, não se importam com o meio ambiente, só que, ainda existem as pessoas que fazem isso, digamos que são os caboclos do passado, só que estão no futuro, **eles fazem queimadas, jogam lixo no chão**; Só que isso está acabando com a natureza; eu confesso, que antes do curta, jogava lixo no chão, sem me importar com as consequências, só que isso mudou. Eu vi o que pode acontecer se todos continuarem assim. **Eu me conscientizei, agora falta o resto da população.***

(Maria 9)

Verificamos, aqui, no excerto 18, que, a partir da leitura do conto, aprendizagens referentes ao desenvolvimento de uma consciência social, de coletividade, de respeito ao outro, uma consciência ecológica emergiu. Percebemos que o educando, por meio de uma atividade sistematizada, conseguiu desenvolver o processo da abstração, teve uma tomada de consciência ecológica, ou seja, “deu-se conta de algo, percebeu algo que não se percebia antes” (CASTRO et al, 2016, p.68).

Nos últimos excertos, aqui, analisados, é possível verificar as aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento teórico; os estudantes desenvolveram a ação de elaborar conceitualmente/formar conceitos, sem apenas memorizar o conteúdo. Houve, assim, o desenvolvimento mental, por meio de ações que afetaram os estudantes e produziram-lhes sentido.

É importante atentar, todavia, que só acontecem a partir de uma proposta com atividades específicas que contribuem para potencializar o desenvolvimento dessas aprendizagens, a internalização de conceitos que provocam abstrações a serem aplicadas em diferentes contextos. Nesse sentido, temos a THCA como imprescindível, pois foi por meio das AOE que aconteceu a interação com os conteúdos escolares, relacionando-os ao contexto social.

4.4 Construções de sentido nas produções dos alunos

Semioticamente falando, as AOE, a partir da leitura e escrita do texto, produziram sentido. O uso de diferentes textos como propostas das AOE foi uma contribuição, visto que uma das vantagens dos pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva é o fato de a análise poder ser aplicada a qualquer texto.

A semiótica, sendo uma teoria da significação, preocupa-se com as condições de "apreensão e produção do sentido" levando em conta a "criação ou apreensão das diferenças, que são necessárias para se estabelecer a estrutura elementar da significação" (GREIMÁS e COURTÉS, 2011, p. 455)

As habilidades para leitura e produção de diferentes textos além do texto escrito (verbal), habilidades que envolvam edição de textos, de áudio e vídeo trazem inovação para o ensino de Língua Portuguesa, pois, além dos gêneros impressos, incluem-se os oriundos da cultura midiática (PCN e BNCC).

Apesar das inúmeras discussões (e rejeições) sobre as ideias apresentadas, elas vêm ao encontro, em alguns pontos, da forma com que tenho procurado trabalhar ao longo dos anos, com atividades de incentivo à leitura e à produção de gêneros textuais. Produzir um texto sincrético a partir de um texto literário tem-se constituído uma estratégia de sucesso que merece ser analisada em termos da produção de

sentido que emerge a partir da leitura do texto em prosa. Vamos a algumas dessas análises em produções de aprendizes.

Ao apresentarmos essas análises, julgamos, para efeito de entendimento do leitor desta tese, ser pertinente separá-las, destacando a produção de sentido em cada produção a ser analisada, enfatizando os elementos que serão destacados na análise. Na primeira parte, 1) daremos conta de analisar as produções audiovisuais (curtas); na segunda, 2) faremos a análise do gênero textual emergente – meme; a penúltima análise 3) vamos nos referir ao gênero cartaz cinematográfico; na última parte desta categoria, reservamos para 4) analisar uma adaptação quadrinística (HQ). Todas as análises desta categoria emergente utilizam, para analisar a produção de sentido do texto, os pressupostos da SD, seja por meio do PGS, com ênfase no plano de conteúdo e/ ou no plano da expressão.

4.4.1 Tradução intersemiótica:⁶⁰ do verbal ao sincrético – uma possibilidade de aprendizagem.

Esta seção tem por objetivo apresentar a análise dos curtas-metragens, traduções intersemióticas construídas a partir das leituras das narrativas. Antes, porém, de iniciarmos a análise propriamente dita, simulamos uma exibição em tela com a “capa” de alguns dos curtas produzidos pelos aprendentes. (Figura 29)



Figura 29: simulação sala/tela de cinema
Fonte: elaboração da autora

⁶⁰Essa tradução tem sido estudada por muitos autores contemporâneos como Nelson Goodman, Michael Benton, Mario Praz, Júlio Plaza, Solange Oliveira e outros.

Como já mencionado, grandes são as dificuldades de leitura e escrita percebidas pela professora-pesquisadora nas séries finais do Ensino Fundamental. Dentro das AOE, uma das propostas feita aos alunos consistiu em trazer uma história do papel para as telas, com a utilização da tecnologia, por entender que “ao utilizarem-se das linguagens verbal, visual e sonora terão um ‘percurso diferente’ de incentivo à leitura” (DARIZ e MARRONI, 2017). Não queremos, com isso, dizer que os textos verbais não sejam capazes de desempenhar essa função leitora, mas o texto sincrético, pela articulação de diferentes linguagens, pode contribuir para mobilizar/atrair o destinatário.

Assim, procurando incentivar nossos alunos de forma a lhes produzir sentido no ato de ler, propusemos, em uma das atividades de ensino, a tradução intersemiótica utilizando, para tal, os recursos tecnológicos de que os alunos dispunham, ou seja, a partir da leitura da narrativa, da produção de um roteiro, realizar a tradução de um determinado sistema de signos (verbal) para outro sistema semiótico (sincrético), produzindo um curta-metragem.

De posse desses “curtas”, foram analisados os processos de figurativização e tematização, além de verificados os efeitos de sentido produzidos por meio da articulação das diferentes linguagens nesses vídeos.

Recordando a tarefa, os alunos deveriam partir de um tema, procurando imagens que lhes dessem cobertura figurativa. Focamos, pois, no nível da concretização/ figurativização dos temas.

Percebeu-se, na análise dos dados, que a tradução intersemiótica resultou em produtos diferentes do texto original, o que não é surpresa visto que estamos tratando de linguagens diferentes.

A análise foi feita mediante uma sequência de imagens fílmicas apresentadas e retiradas dos curtas-metragens produzidos pelos alunos. Tais traduções intersemióticas constituem-se artefatos privilegiados e,

no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2018, p.81)

Aqui, tomaremos como objeto de análise os curtas produzidos com base na narrativa “Trezentas Onças”, da obra *Contos Gauchescos* de Simões Lopes Neto (SCHLEE, 2006) Nela, o autor faz de Blau seu narrador, este se insere na história, ou seja, é testemunha, viveu as aventuras narradas no conto e as conta a seus interlocutores, deixando-os com a sensação de estarem em uma roda de chimarrão.

Esta é uma atividade que constitui uma situação desencadeadora de aprendizagem, de produção de sentido, com base em situações emergentes do cotidiano, o aluno produz sua história virtual, trabalha diferentes linguagens e sua materialidade, e o professor precisa despertar sua atenção para tal.

4.4.1.1 Análise semiótica das cenas dos curtas-metragens produzidos a partir do texto em prosa “Trezentas Onças”

De posse dos curtas-metragens, qualificados como textos sincréticos, a proposta foi fazer, uma análise de passagens de duas produções, realizadas em épocas diferentes, a partir do conto “Trezentas Onças” e verificar os efeitos de sentido produzidos por meio da articulação das diferentes linguagens utilizadas nos vídeos.

A escolha dos fragmentos do conto para serem submetidos à análise foi realizada a partir do fato de que cada grupo, em épocas diferentes (2011 e 2015), gravou a cena correspondente ao trecho do conto de maneira peculiar. Isso chamou a atenção da professora-pesquisadora. Cada grupo concretizou/figurativizou a linguagem verbal do seu jeito, fazendo uso da liberdade dada pela professora para recriar, fazer a releitura audiovisual do texto literário em prosa.

Sendo o curta produzido a partir de uma obra literária (um conto), não nos ativemos a classificá-lo tão somente como adaptação, preferimos utilizar o termo “tradução intersemiótica”, visto que usamos adaptação para nos referirmos àquele filme que “conta a mesma história” da obra na qual se inspirou, de outro modo, ou seja, a existência de uma mesma história é o que possibilita o reconhecimento da adaptação por parte do destinatário (BALOGH, 2005, p. 66). Isso, na proposta, não foi um critério, cada grupo teve liberdade para criar seu roteiro e fazer sua gravação, podendo haver alterações.

Percebemos que essa tradução intersemiótica (produção de obra literária, “transposição da história do papel para a tela”) resultou em produtos diferentes do texto original, com outras linguagens e, conseqüentemente com outros sentidos.

As imagens analisadas (Figuras 29, 30 e 31) referem-se a um momento do banho do Blau, quando ele perde a guaiaca com as trezentas onças e pensa em tirar a própria vida. Eis alguns trechos retirados da obra original:

[...] na beira do passo, desencilhei; e estendido nos pelegos, a cabeça no lombinho, com o chapéu sobre os olhos, fiz uma sesteada morruda.

Despertando, ouvindo o ruído manso da água tão limpa e tão fresca rolando sobre o pedregulho, tive ganas de me banhar; até para quebrar a lombeira... e fui-me à água que nem capincho!

Debaixo da barranca havia um fundão onde mergulhei umas quantas vezes; e sempre puxei umas braçadas, poucas, porque não tinha cancha para um bom nado. (grifo nosso)

E solito e no silêncio, tornei a vestir-me, encilhei o zaino e montei. Daquela vereda andei como três léguas, chegando à estância cedo ainda, obra assim de braça e meia de sol.”

[...]

E logo uma tenção ruim entrou-me nos miolos: eu devia matar-me, para não sofrer a vergonha daquela suposição. É; era o que eu devia fazer: matar-me... e já, aqui mesmo!

Tirei a pistola do cinto; amartilhei o gatilho... benzi-me, e encostei no ouvido o cano, grosso e frio, carregado de bala.

— Ah! patrício! Deus existe! ...

No refilão daquele tormento, olhei para diante e vi... as Três-Marias luzindo na água... o cusco encarapitado na pedra, ao meu lado, estava me lambendo a mão... e logo, logo, o zaino relinchou lá em cima, na barranca do riacho, ao mesmíssimo tempo que a cantoria alegre de um grilo retinia ali perto, num oco de pau!... — Patrício! não me avexo duma heresia; mas era Deus que estava no luzimento daquelas estrelas, era Ele que mandava aqueles bichos brutos arredarem de mim a má tenção...

O cachorrinho tão fiel lembrou-me a amizade da minha gente; o meu cavalo lembrou-me a liberdade, o trabalho, e aquele grilo cantador trouxe a esperança.

Eh-pucha! Patrício, eu sou mui rude... a gente vê caras, não vê corações...; pois o meu, dentro do peito, naquela hora, estava como um espinilho ao sol, num descampado, no pino do meio-dia: era luz de Deus por todos os lados!...

E já todo no meu sossego de homem, meti a pistola no cinto. Fechei um baio, bati o isqueiro e comecei a pitar.

E fui pensando. Tinha, por minha culpa, exclusivamente por minha culpa, tinha perdido as trezentas onças, uma fortuna para mim. Não sabia como explicar o sucedido, comigo, acostumado a bem cuidar das cousas. Agora... era vender o campito, a ponta de gado manso — tirando umas leiteiras para as crianças e a junta dos jaguanés lavradores — vender a tropilha dos colorados... e pronto! Isso havia de chegar, folgado; e caso mermasse a conta... enfim, havia de se ver o jeito a dar.... Porém matar-se um homem, assim no mais... e chefe de família... isso, não! (grifo nosso)

E despacito vim subindo a barranca; assim que me sentiu, o zaino escarceou, mastigando o freio.

Desmaneei-o, apresilhei o cabresto; o pingo agarrou a volta e eu montei, aliviado.

O cusco escaramuçou, contente; a trote e galope voltei para a estância.

Ao dobrar a esquina do cercado enxerguei luz na casa; a cachorrada saiu logo, acuando. O zaino relinchou alegremente, sentindo os companheiros; do potreiro outros relinchos vieram.

Apeei-me no galpão, arrumei as garras e soltei o pingo, que se rebolcou, com ganas.

Então fui para dentro: na porta dei o — Louvado seja Jesus-Cristo; boa-noite! — e entrei, e comigo, rente, o cusco. Na sala do estancieiro havia uns quantos paisanos; era a comitiva que chegava quando eu saía; corria o amargo.

Em cima da mesa a chaleira, e ao lado dela, enroscada, como uma jararaca na ressolana, estava a minha quaiaca, barriguda, por certo com as trezentas onças dentro.

— Louvado seja Jesus-Cristo, patrício! Boa-noite! Entences, que tal le foi o susto?...

E houve uma risada grande de gente boa. Eu também fiquei-me rindo, olhando para a quaiaca e para o quaipeva, arrolhadito aos meus pés... (grifo nosso)⁶¹ (SCHLEE, 2006, p. 45 - 51)

As figuras 30, 31 e 32 representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 (esquerda) e 2015 (direita).

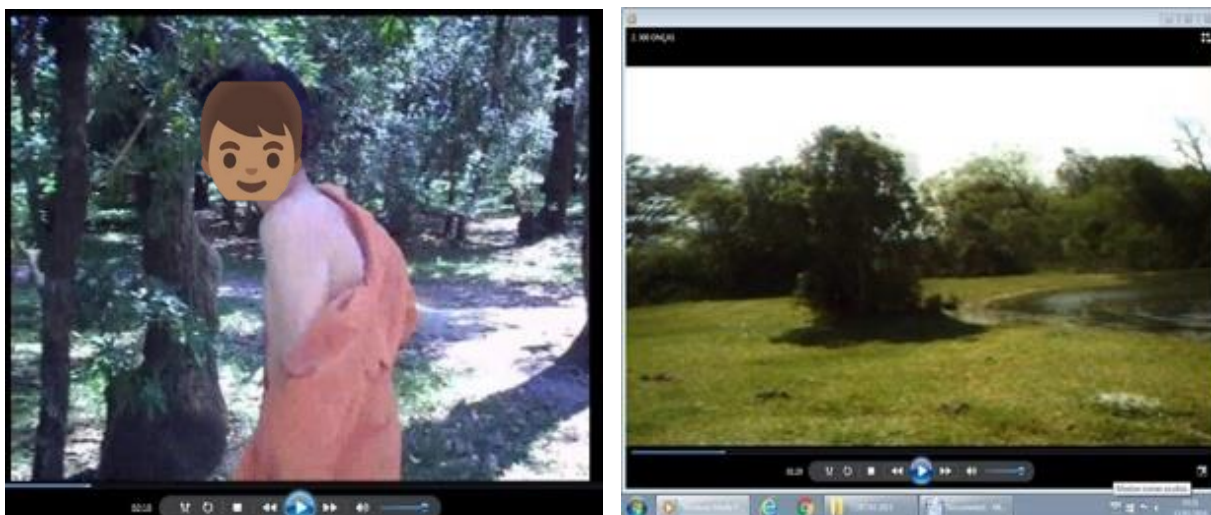


Figura 30: imagens do banho de Blau nos curtas produzidos pelos alunos a partir do conto “Trezentas Onças”, de João Simões Lopes Neto. Pelotas, 2011 e 2015, respectivamente

Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

⁶¹Trecho retirado da obra de LOPES NETO, João Simões. Trezentas Onças. In *Contos Gauchescos*. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>. Acesso em set 2016



Figura 31: Imagens do banho de Blau nos curtas produzidos pelos alunos a partir do conto Trezentas Onças, de João Simões Lopes Neto. Pelotas, 2011 e 2015, respectivamente.
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015 respectivamente



Figura 32: Imagens do banho de Blau nos curtas produzidos pelos alunos a partir do conto Trezentas Onças, de João Simões Lopes Neto. Pelotas, 2011 e 2015, respectivamente.
Fonte: arquivos da professora-pesquisadora

Selecionamos para análise três sequências de telas do curta-metragem produzido em 2011 (lado esquerdo) e mais três do curta-metragem produzido em 2015 (lado direito). Ambos os grupos de cenas correspondem à mesma passagem do conto referente ao banho de Blau. A história gira em torno da personagem central, o protagonista, também narrador no texto verbal.

Analisando as cenas do curta de 2011, vemos, nas cenas selecionadas, que o grupo responsável pela produção do curta-metragem figurativiza o banho de Blau, primeiramente, insinuando que a personagem está tirando a camisa. Para isso, a personagem deixa o ombro à mostra. Em seguida, concretizando a “nudez”, a câmera foca as botas do gaúcho no pasto. Por fim, vemos, na última cena, Blau, supostamente nu, correndo em direção ao rio. Isso é concretizado, ao vermos as pernas (sem a

bombacha), mais especificamente as canelas descobertas, ou seja, a figurativização do banho do narrador-personagem é concretizada com o zoom sobre partes do corpo da personagem e sobre ausência das vestimentas – ombro, canelas...

Já analisando as cenas do curta-metragem de 2015, vemos, nas cenas selecionadas, diferenças de escolhas. Enquanto o primeiro grupo figurativiza o banho do vaqueano utilizando-se da imagem do personagem (tirando a roupa, focando/mostrando as canelas ao correr para a água) para a concretização dessa cena, o segundo grupo de análise focou nas onomatopeias e no áudio, ou seja, no barulho da água comprovando, que há um rio próximo; no som do pisar, sem calçado, do gaúcho nas folhas. Como forma de concretizar a nudez, os educandos utilizaram-se do recurso de focar o gaúcho colocando as roupas na árvore e, posteriormente, dar um *close* – fechar a câmera nessas roupas para, em seguida, colocarem um som como o de alguém se jogando nas águas do rio.

Nos curtas-metragens, vemos também uma diferença de postura dos “alunos-produtores”. Enquanto, no primeiro, Blau apresenta-se com seus diálogos e pensamentos (narração em 1ª pessoa), no segundo, o narrador é quem se encarrega de narrar a cena enquanto a personagem atua (narração em 3ª pessoa).

No conto, existem variações de ritmo, por exemplo, demonstradas pela alternância de momentos de maior ação ou de maior reflexão e descrição permitindo ao leitor/enunciatário a visualização do que está sendo contado por Blau Nunes. No segundo curta, como está sendo narrado o tempo todo, mantêm-se essas variações.

Indicação de sons, tanto objetivos – gerados por fontes presentes na tela – quanto subjetivos (CHION, 2008) – usados para efeito dramático, efeito de suspense, como o batimento cardíaco de uma personagem durante momento de perigo, o trotar de um cavalo, o latido de um cusco⁶², a respiração ofegante, a música – foram as escolhas do grupo que produziu o segundo curta

Os temas e as figuras servem para revestir os esquemas narrativos abstratos. É neste nível de concretização do sentido que se manifestam a ideologia e as intenções do sujeito da enunciação.

Com base na teoria de Greimas, entende-se que “as figuras são organizadas em grupos, encadeadas umas às outras, o percurso figurativo” (PLATÃO & FIORIN,

⁶²Termo, em geral, utilizado no linguajar gaúcho para definir cachorro pequeno e sem raça,

1996, p. 98). Os percursos figurativos dos vídeos, remetem aos temas que vêm revestidos pelos papéis temáticos figurativizadores de Blau, nas sequências destacadas.

Percebe-se que os grupos fizeram escolhas distintas, no que concerne à pessoa, ao tempo e ao espaço, com suas próprias referências de mundo, produzindo diferentes efeitos de sentido. Na produção audiovisual, nas cenas produzidas e não apenas no texto lido, o enunciador dispõe de muitos recursos, além do texto escrito para persuadir o enunciatário. Fazem parte dessa produção o cenário, a iluminação, o som, o figurino e a atuação das personagens. Os elementos são colocados de forma a apaixonar o enunciatário, procurando estabelecer um contrato de veridicção.

Assim, a partir do princípio básico do Percorso Gerativo, estabelecido por Greimas, procuramos explicitar a produção de sentido, partindo do nível mais abstrato até o mais concreto, pela análise de três instâncias: fundamental, narrativa e discursiva, sendo realizada com base nas concepções de mundo do sujeito leitor (produtor) do conto (do curta). Vemos assim, mais uma vez a aprendizagem conceitual decorrente do processo de abstração, da apreensão da ideia principal. Para atingir esses processos mentais, faz-se necessário

Vygotsky (1984) assinala, no processo de aprendizagem conceitual, a capacidade de abstrair como fundamental. Para se chegar a esses processos mentais faz-se necessário afastar-se das ideias secundárias particulares, sublinhando tão somente o que é essencial.

A partir do trabalho proposto, conseguimos perceber as aprendizagens dos estudantes. Eles revelaram um avanço na internalização dos conceitos; demonstraram uma capacidade de pensar teoricamente esses conceitos por meio de ações mentais de construir, transformar e explicar.

Podemos depreender, também, que a metodologia adotada com a mediação da tecnologia foi capaz de motivar os alunos durante a atividade de estudo e de aprendizagem. Vemos que o ensino, orientado pela formação dos conceitos, implica o desenvolvimento do pensamento, das capacidades mentais dos estudantes

Para a aprendizagem promover o desenvolvimento, é necessário estar pautada nos conceitos científicos. Priorizar a aprendizagem de conceitos é o modo de a escola contribuir para o desenvolvimento humano.

Assim, ratifico o que defendo neste trabalho: diferentes atividades de aprendizagem que levem o aluno a pensar, a produzir, a pesquisar, geram o pensamento teórico, geram o desenvolvimento.

É importante levar para a sala de aula gêneros discursivos presentes em diferentes suportes midiáticos, como artefatos mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo na formação de um sujeito-leitor capaz de identificar os mecanismos discursivos, ou seja, ler o que texto diz e encontrar quais estratégias foram utilizadas (ou terá que utilizar no caso de produtor de texto) para dizer o que diz.

4.4.2 O gênero textual emergente meme: das mídias sociais para a sala de aula.

Esta seção foi destinada à análise do gênero midiático “meme”. Como adotado na seção anterior, apresentamos, na tela do *notebook* (Figura 33), diferentes memes produzidos pelos alunos em diversos templates para apreciação do leitor. Não é intenção analisar esse conjunto de textos, objetivamos destacar algumas produções que circularam e, dessas, duas serão semioticamente analisadas mais adiante.



O gênero textual emergente meme: das mídias sociais para a sala de aula

Figura 33: tela de notebook com a publicação de memes
Fonte: elaboração da autora

Inúmeras são as transformações pelas quais a linguagem passa, requerendo, assim, novas formas de comunicação e modalidades textuais no processo da leitura e escrita, como já discutido. Pensando nessa perspectiva de mudanças, tomamos como objeto semiótico de estudo e de análise o gênero meme trabalhado nas AOE.



Figura 34: meme 1 produzido a partir da leitura do conto “No Manantial”
Fonte: retirado dos arquivos de trabalhos da professora-pesquisadora

O meme acima (Figura 34) foi produzido a partir da leitura do conto “No Manantial” da obra em estudo “Contos Gauchescos” Antes de fazer a análise do meme, apresento o resumo do conto para melhor compreensão do contexto e, consequentemente, do texto produzido. Provavelmente um grupo de pessoas conheça, ache graça do meme, mas nem todos os leitores desta tese reconhecem o texto do autor e, como bem afirma Mariana Barros (2021) no artigo “Notas semióticas sobre memes”, é preciso compartilhar crenças, saberes para se rir juntos.

RESUMO⁶³: No Manantial

“Naquele lugar, antes, vivia a moça Maria Altina, com seu pai e sua gente. Ela, que cultivara uma roseira a partir da haste da flor que lhe dera o namorado, levava sempre uma rosa no cabelo; e estava se aprontando para casar. Sofria, entretanto, constante e grosseiro assédio de um vizinho, o Chicão, sempre rechaçado. Até que um dia, estando em casa apenas com a

⁶³Resumo de “No Manantial”. Disponível em: SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, Simões. Contos Gauchescos. 2.ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto. Acesso em set. 2020.

vó e uma negra, Chicão tenta estuprá-la, depois de matar a velha. Maria Altina reage, foge a cavalo e mete-se no sumidouro – onde Chicão, perseguindo-a, atola-se com a montaria. Quando chega gente, há apenas uma rosa boiando no barro; e Chicão, preso ao cavalo tragado pelo lamaçal. O pai de Maria Altina, desesperado, acaba se atirando sobre o criminoso, mas desaparecem ambos no lodo do manantial – o manantial em que Maria Altina também afundara para sempre, deixando na superfície apenas a rosa de seus cabelos (a mesma da qual brotaria a roseira até hoje florida). (SCHLEE, 2011, p.38)

O meme acima, como um texto sincrético que é, pois aciona várias linguagens, traz o Tom, um gato doméstico, famoso personagem do desenho animado Tom e Jerry.⁶⁴ A figura do Tom, ali, representa o Chicão, “enrabichado” por Maria Altina, que não se interessava por ele e lhe tinha medo e, por isso, ele armou uma situação para pegar a moça forçadamente, no momento em que há quase ninguém em casa com Maria Altina.

Essa é a situação que mostra Chicão numa tentativa de querer capturar e, provavelmente, maltratar a avó da de sua amada.

Pode-se perceber isso pelas más intenções, por meio das atitudes furtivas dele, entrando, às escondidas, na casa dos personagens. Tal atitude é representada pela posição do corpo do Tom inclinado para frente, indicando movimento, ação e por sua expressão facial.

A inserção do texto verbal no texto imagético preexistente cria novos sentidos, ou seja, o ressignifica, atribui-lhe novos significados. Os estudantes remixaram a imagem original, modificando-a ao acrescentar o texto verbal.

Pode-se destacar a esperteza como característica do personagem por meio da enunciação impressa nos enunciados verbal e não verbal.

A escolha dos alunos por esse personagem parece intencional, pelo fato de o personagem do *cartum* já ter a característica de malandro, que está sempre aprontando para se dar bem. Destaque-se aqui a oposição “malandragem” vs. “integridade”, que permeia tanto os episódios do *cartum* quanto o do meme. A malandragem era a característica de Chicão, personagem do conto, metido a malandro, que não aceitou a recusa da moça. Eles tiveram que capturar a essência

⁶⁴Tom and Jerry é uma popular série de filmes de curtas-metragens americana criado por William Hanna e Joseph Barbera, produzida entre 10 de fevereiro de 1940 e 7 de setembro de 1967 para a Metro-Goldwyn-Mayer. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tom_and_Jerry. Acesso em maio 2021

do personagem do texto para reproduzi-la em outro personagem. Percepção e abstração do ponto essencial. O exercício leva à aprendizagem.

O meme apresenta-se estruturado pela predominância de linhas horizontais e verticais (porta e piso), que reiteram a estrutura retangular, quase quadrada que margeia o ambiente do texto, com destaque à figura central. Quando escolhem esse *template*⁶⁵ e não outro significa que eles se apropriaram da mensagem a ser repassada pelo texto e percebem que o template escolhido é o adequado para resumir e apresentar a ideia principal da narrativa. Vemos que houve aprendizagem, além do desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como capacidades de análise e síntese.

Destaque-se também o uso da locução "Eis que", com sentido temporal de "no momento em que", "quando", concernente ao momento da enunciação. Esse uso da locução adverbial "eis que", uma construção verbal própria de memes que circulam na web, aparentemente de uso formal para contexto, beirando, de certa forma, ao "arcaísmo" e ao desuso, é bem escolhida pelos estudantes que conseguem pensar conscientemente que o uso dessa expressão no meme por eles produzido atribui, de forma debochada e irônica, um sentido de satisfação, de certa alegria, sentimento próprio de Chicão no texto.

Percebe-se a centralização do elemento principal da ação, uma constante nos *templates*, o que não é novidade, visto que a característica desses textos originais é recortar uma cena (muitas delas de um texto em movimento) e ressignificá-la, inserindo um novo texto verbal para originar outra enunciação.

A imagem macro do Tom não foi alterada, visto que o meme é originado a partir de modelos prontos. Porém, foi construído um novo texto verbal, que traz à tona um outro contexto - o da casa de Maria Altina. A remixagem do conteúdo *on-line* originou um novo texto multissemiótico, ou seja, novos sentidos foram criados pelos alunos, por meio da modificação e/ou combinação de textos preexistentes, de forma condensada tentando convencer o enunciatário.

⁶⁵ Um *template* é um modelo a ser seguido, com uma estrutura predefinida que facilita o desenvolvimento e criação do conteúdo a partir de algo construído a priori. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-que-e-template/39828#>. Acesso em set. 2021

A Figura 35 mostra-nos um meme produzido a partir da leitura do conto “Os cabelos da China”.



Figura 35: Meme 2 produzido a partir da leitura do conto “Os Cabelos da China”
Fonte: retirado dos arquivos de trabalhos da professora-pesquisadora

Primeiramente, como procedemos em relação ao meme anterior, iniciaremos, apresentando o resumo do conto “Os Cabelos da China”, para posterior análise do trabalho.

RESUMO:⁶⁶ Os Cabelos da China

Rosa fora seduzida por um capitão farroupilha, que abandonara e andava com um comandante legalista. Procurada pelo pai desonrado e pelo oficial traído, é descoberta por ambos em pleno acampamento inimigo. Agarrada por Picumã e atacada pelo capitão, este tenta degolá-la, segurando-a pela trança, mas antes tomba, atravessado pelo facão do outro. Rosa, presa pelos cabelos, cai junto, lambuzada de sangue. E o pai, para soltar a filha, é obrigado a lhe cortar a trança, rente, “entre a mão do morto e a cabeça viva”, tosquiando-a – “como égua chucra que se cerdeia atalhos brutos”. (SCHLEE, 2011, p.80)

O meme (Figura 35) é produzido a partir de um *template* que mostra a personagem Carly, protagonizada por Miranda Cosgrove, na série de televisão americana de comédia criada por Dan Schneider, iCarly (2007), uma das séries de

⁶⁶Resumo de “Os Cabelos da China”. Disponível em: SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, Simões. Contos Gauchescos. 2.ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto. Acesso em set. 2020

maior audiência da Nickelodeon e, apontada pela mídia, como uma das mais inesquecíveis séries *teen* de todos os tempos.

A partir de uma cena original da série (texto fonte), cuja personagem aparece à frente do computador, foi originado o *template* que deu origem ao meme da Figura 35. Nesse texto, temos a seguinte parte verbal: *“Eu lendo o conto Os Cabelos da China e amando quando a cabocla foi pega por Juca que dizia: Cachorra, laço é o que tu mereces!...”*.

O *template* utilizado mostra a remixagem do conteúdo da série. Embora a foto não tenha sido alterada, houve notadamente um processo de transformação (remixes/remakes), pois foi construído um novo texto verbal, que traz à tona um novo contexto em que a personagem sugere, mediante sua expressão, satisfação pela punição da “china” por ter agido de forma contrária às normas da época.

No que tange à relação entre conteúdo e expressão, concernente à categoria topológica, o texto possui uma estrutura retangular quase quadrada, sem bordas destacadas, com uma figura centralizada que divide espaço com a tela do computador; na categoria cromática os tons rosados evidenciam o tom da blusa um tanto mais escuro. Esse jogo de cores que é apresentado pelo *template* faz parte da escolha do grupo no sentido de destacar a personagem que se coloca numa posição de desprezo pela personagem da história. Para tanto, dá destaque, por meio de sua roupa, num modelo alinhado escolhido com predominância de tons mais claros.

Destaque-se, aí, a lata de Coca-Cola, que transporta o enunciador para o mundo atual; metaforicamente, o refrigerante representa a felicidade, consegue-se fazer uma relação entre o ato de tomar o seu refrigerante e o momento feliz. Percebe-se isso pelo sorriso esboçado no rosto da menina ou se preparando para ingerir o produto ou por já tê-lo ingerido. É uma forma de reprodução que, além de recriar uma cena do cotidiano, que alcança o inconsciente coletivo, dá um tom de familiaridade.

Mesmo sem alterar a fotografia, houve remixagem do conteúdo e do *layout*, uma vez que o tamanho da fonte pode ser controlado pelo autor do meme, que também pode definir qual parte do texto escrito ficará no plano superior (ou optar apenas pelo plano inferior), se será todo em caixa alta, ou apenas a primeira letra do enunciado, como no caso da palavra “interesting” (que faz parte do *template*), colocada na parte inferior do quadro.

Um meme pode ocorrer por meio da resignificação de uma informação, pela releitura de uma imagem, um vídeo ou um texto verbal, originando novos sentidos e

novos textos. Apresenta também, como característica, a linguagem coloquial, com fortes marcas de oralidade.

Na produção dos memes, para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos, foram mobilizados pelos alunos vários recursos semióticos e tecnológicos (digitais), combinando “imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita online” (BARTON; LEE, 2015, p. 33)

Temos, assim, de acordo com as normas estabelecidas pela BNCC, um trabalho em que se soma, à análise linguística, a análise semiótica; não mais ocorre só o trabalho no nível do conteúdo do texto, mas em nível da prática do multiletramento, ou seja, análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações..., a busca por preparar um leitor crítico para a prática social. Para isso, “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica, em suma, novos multiletramentos” (ROJO e MOURA, 2012, p.21).

Pensando, então, no estudo de textos como uma unidade de ensino na perspectiva enunciativa, como prática de multiletramento, como exemplo de textos numa diversidade semiótica, midiática e cultural, vemos o potente trabalho que pode ser desenvolvido com os memes.

O gênero contribuiu para que os alunos desenvolvessem um trabalho de construção discursivo-textual que esse texto apresenta e que, muitas vezes, não é notado (LIMA, 2019, p.179).

Então, o ensino organizado com essa atividade e a mediação do professor foram importantes para levar os alunos a reproduzir mentalmente o conteúdo, aprender os conceitos relativos ao gênero e aplicar essa aprendizagem na produção de seus textos, isto é, construir e ressignificar novos textos.

A sistematização dessa forma de ensino contribuiu para um avanço na ZDP, considerando que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Na produção dos memes, percebem-se alguns benefícios para os estudantes: precisaram desenvolver habilidades como: abstração, poder de síntese, de análise crítica e de humor, aprender a construir novos sentidos, utilizando um texto que, “embora possa parecer banal, sem qualquer importância, é um texto que está entre os gêneros mais conhecidos da cultura digital”.

4.4.3 Curtas em Cartaz: funções do gênero.

Para começarmos esta seção, que se encarregará de apresentar a análise do gênero sincrético cartaz cinematográfico, apresentamos um painel (Figura 36) representando uma suposta exposição de uma série de cartazes produzidos pelos educandos com base na obra Contos Gauchescos, que foram publicados para divulgação dos curtas-metragens.

CURTAS EM CARTAZ:



funções do gênero

Figura 36: painel com a publicação de cartazes
Fonte: elaboração da autora

Assim como nas demais produções sincréticas analisadas, objetivamos também explorar e conhecer seus elementos constitutivos, por meio do procedimento de leitura de um *corpus* selecionado, composto de um cartaz de divulgação do curta, corroborando o que é proposto tanto pelos PCN (1998) quanto pela BNCC (2018), os quais defendem novas metodologias de ensino tendo por base variados gêneros textuais/discursivos.

Importante destacar que um cartaz de filme pode ter como função informar sobre ele utilizando apenas uma imagem, que pode ser acompanhada de textos curtos ou frases curtas. Também pode conter somente uma figura para comunicar aspectos do filme, como sua temática ou seu estilo (terror, ação, comédia) ou, até mesmo, para transmitir uma ideia inicial da história.

O cartaz escolhido para análise (Figura 37) é referente ao curta produzido com base no conto “O Menininho do Presépio”. Antes de começarmos efetivamente a análise, apresentamos o resumo do conto para melhor entendimento do texto produzido.

RESUMO⁶⁷ O “Menininho” do Presépio

Nhá Velinda, uma moça “boa como uma santa” e “linda como uma princesa”, fora obrigada a casar com um sujeito sem eira nem beira, um velho mal encarado e meio corcunda. Mas o cadete Vieira, filho do dono da Estância, era apaixonado por ela. No dia de Natal, nos preparos da festa, Velinda e o cadete se encontram por um segundo, no escuro, e trocam um beijo. Depois, reunidos os convidados em torno do presépio, o marido enciumado investe de facão em punho - e só não consegue atingir o peito da moça porque o Menino Jesus subitamente rola do presépio “para o boleado do seio” dela, impedindo o golpe assassino. Vieira e Velinda acabam se casando. O marido “lo mataram numa bochinchada de carreiras”; e o “menininho” do presépio, esse, ainda hoje é o figurão do Oratório. ”.(SCHLEE, 2011, p.150)

⁶⁷Resumo do conto Menininho do Presépio Disponível em: SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, Simões. Contos Gauchescos. 2.ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto. Acesso junho 2020



Figura 37: Cartaz de divulgação de curta

Fonte: retirado dos arquivos de trabalhos da professora-pesquisadora

Esse material produzido permitiu investigar o que ocorre, pois um cartaz de cinema não funciona apenas para publicidade, mas, também como um "leitor" do filme, articulando elementos semióticos verbais e não verbais, traduzindo o filme/ o curta para os códigos que lhes são próprios consoante à produção de sentido a partir da leitura do conto e, consequentemente desse curta produzido.

Partindo do princípio das profundas mudanças conceituais e metodológicas ocorridas no que tange à concepção de leitura e produção, nossa proposta visou a analisar, no viés da SD, tanto o plano de conteúdo quanto o plano da expressão do texto sincrético em questão, cujo discurso é manifestado pela associação de várias linguagens.

Deixando-nos impactar primeiramente pelas possíveis sensações do visual (Figura 37), temos a combinação de elementos que, em princípio, pode chocar o leitor, produzindo uma sensação não muito agradável: o Natal, figurativizado pelo presépio

– que nos remete a um período de alegria, de felicidade de reflexão – e a faca que, da forma disposta no texto, nos remete a algo ruim – à morte.

Essa imagem do cartaz não mostra, exatamente, uma cena do curta; ela foi montada pelos estudantes com elementos do curta. Visualmente, a expressão facial da personagem nos remete a uma situação de terror vivenciada pela protagonista (Nhá Velinda), ao centro, ladeada pelos dois pretendentes. De um lado, o cadete Vieira, filho do Major Vieira, e do outro, o suposto marido, mais velho, cujo casamento foi arranjado pelo pai da moça, um sujeito mau caráter.

Destacando a categoria topológica de análise dos textos visuais, a disposição dos elementos no espaço do cartaz apresenta-se dividida em duas partes. Na parte superior temos os componentes do triângulo amoroso, representado pela protagonista e por seus pretendentes. Percebe-se, no seu olhar, o pavor por algo acontecido ou a acontecer, assim como pelo olhar deles, vê-se a rivalidade, um embate, um conflito entre os dois homens.

Na parte inferior, temos o presépio, o que nos remete ao Natal. Observamos, aí, uma oposição semântica básica de sentido no texto sincrético do cartaz: nascimento *versus* morte. Natal significa nascimento e a faca e outros elementos semióticos do texto nos indicam morte. Essa oposição nos é revelada pela faca, em primeiro plano, com a frase: “uma simples oração pode fazer um milagre” e a imagem do presépio. Temos uma tragédia anunciada. Fica a dúvida: realmente se concretizou?

Na parte verbal, a frase traz uma carga de religiosidade como ponto de destaque: pressupõe-se que a força da oração é capaz de mudar o curso da história, que o pior não aconteceu. Fica no ar o que pode ter acontecido, então?

Percebe-se que são mobilizados recursos verbais e imagéticos que se configuram como estratégias enunciativas de persuasão do enunciatário, ou seja, por meio dessa relação verbal e não verbal, objetivam despertar a atenção do enunciatário no sentido de instigá-lo a assistir ao curta para saber o desenrolar da história.

As imagens foram organizadas pelo grupo de forma a produzir um sentido, e estas imagens constituem-se ou uma representação do real ou uma imagem imaginária no caso da ficção. Dessa forma, o texto visual atua também como instrumento responsável pela formação do leitor.

No que se refere aos efeitos cromáticos, temos os tons esverdeados, azulados algum brilho nas figuras do presépio com a figura do menino Jesus na manjedoura.

Este não se consegue visualizar claramente, em função das informações verbais colocadas sobre a imagem divulgando nome do elenco, lugar de exibição, horário, enfim informações básicas que o cartaz traz no sentido de despertar a atenção do enunciário. Na categoria matériaca a qual está relacionada à sensação tátil das superfícies, parece-nos sentir, na forma como foram dispostas as cortinas no presépio, que estas são de um tecido que aparenta certa suavidade e maciez.

Vemos, assim, mais uma vez a importância da teoria para a análise do texto cartaz. Ela constitui-se um modelo para ler textos verbo-visuais, partindo-se do plano de expressão para o plano de conteúdo, num processo de construção e reconstrução da imagem, extraindo os sentidos do texto.

O cartaz é um gênero que antecipa um pouco do enunciado destinado ao enunciário para que este possa decodificá-lo, partindo da relação semissimbólica de articulação dos dois planos (plano de conteúdo e plano da expressão).

Na produção dos cartazes, conforme esperado, pois partimos da proposta de trabalhos com a perspectiva de um ensino sistematizado, percebemos que houve aprendizagens, os alunos desenvolveram habilidades de observação e compreensão do texto lido. Compreenderam o processo de retextualização, isto é, conseguiram produzir outros textos, a partir da transformação de um gênero em outro.

Verificamos, nas produções, que, assim como o gênero textual curta-metragem manteve, mesmo que parcialmente, o conteúdo do texto-base, o texto em prosa (o conto), com os cartazes produzidos pelos grupos de alunos aconteceu o mesmo. Os textos sincréticos apresentaram, em sua maioria, indícios da obra inicial.

Ademais, podemos destacar que, ao escolherem uma ou outra cor nas imagens, nas fontes, uma ou outra posição das imagens, os estudantes estavam conscientes de suas escolhas, inferindo-se que se tinham apropriado do que estudamos sobre o gênero cartaz no que concerne às cores, ao espaço, às formas. Utilizaram tais estudos com propriedade, pois sabiam que, por exemplo, as cores são elementos expressivos para a produção de sentido em um texto.

Percebem-se, então, desenvolvimento de habilidades e competências, o desenvolvimento de FPS; os alunos foram capazes de identificar e compreender as características do gênero e colocar em prática esse aprendizado bem como sua estrutura, seja ela formada pelo visual e /ou pelo verbal;

Ao desenvolverem habilidades leitoras de inúmeros cartazes de diferentes filmes, os aprendizes foram capazes de colocar as aprendizagens em campo para produzir seus próprios cartazes.

Analizada a produção de sentido do cartaz do curta, analisaremos a produção de sentido que emerge a partir retextualização do conto “No Manantial” em HQ.

4.4.4 Aprendendo a arte das adaptações quadrinísticas: diversão e produção de sentido.

Não importa a idade, as HQ têm o potencial de encantar, envolver. Por isso, começamos esta última seção de análise, apresentando uma montagem com revistas (Figura 38) constituídas de diversos quadrinhos, produzidos pelos educandos, os quais nos permitem traduzir uma aprendizagem prazerosa.



Figura 38: montagem de revistas com trabalhos dos alunos
Fonte: elaboração da autora

A produção de HQ, ou seja, este tipo de tradução intersemiótica a partir de uma narrativa propõe-se a mostrar como uma história em prosa foi elaborada em quadrinhos e quais os efeitos de sentido que tal elaboração proporcionou.

Apesar de muitas vezes as HQ serem produzidas com textos verbais dando força às imagens, na HQ produzida com base na leitura do conto “No Manantial”, é utilizada uma sequência narrativa de quadros associados a poucas passagens verbais. De acordo com Discini (2009), apesar de uma HQ obedecer a uma formatação, ela constitui material flexível o bastante para permitir variadas situações de enunciação, sem perder o efeito de reconhecimento.

Vemos, então, que na maioria dos quadrinhos foi usado o visual para recontar a história. Poucas foram as estruturas verbais utilizadas. Apesar disso, a tradução intersemiótica foi realizada com sucesso, de forma que desperta a atenção do leitor, enunciatário. Para narrar a triste história de Maria Altina (Figura 40), os produtores lançaram mão de muitos diálogos, construíram o texto em sua maioria visual com imagens que falam por si só, como é o caso dos quadros em que se destaca a temática da violência. Essa violência é figurativizada pela faca com sangue, com personagem caído, ensanguentado.

Nessa mesma proporção de momentos de dor, de violência, percebem-se, momentos de alegria, concretizados por uma roda de música figurativizada pelo violão, pela rosa recebida. Os balões e as onomatopeias, elementos típicos da HQ, estão bem utilizados no momento de mostrar confusão: vários balões juntos, o que denota várias pessoas falando juntas, parecendo gritar, assim como o som relacionado à fuga da personagem a cavalo. Percebem-se, os efeitos de sentido produzidos com esses recursos: a gestualidade, a expressão facial indicando que os sujeitos falavam e quando brigavam.

Temos uma construção figurativa da cidade com ladrilhos, da casa, da área rural com muito verde, que nos orienta espacialmente em relação ao lugar onde vive a personagem. Em meio às circunstâncias vividas pela personagem, é possível observar os temas de amor e ódio, vida e morte, temas esses sedimentados em torno de figuras como a rosa e a faca.

Cabe destacar que essa história se realiza em ações baseadas numa relação de conjunção e disjunção, quer com o amor quer com a família. A forma como os alunos utilizaram o sincretismo de linguagens, apesar de não operarem sempre com

as duas linguagens, parece ter o objetivo de gerar sentido no enunciatário, por meio dessa sua alternância de uso da linguagem.

Importante destacar que a atribuição de sentidos necessita de processos que vão além de saber utilizar mecanismos linguísticos, que compõem a superfície textual. É preciso ir além, fazer inferências, ler as entrelinhas do texto e estabelecer relações entre os elementos linguísticos, imagéticos e contextuais. Assim, é preciso promover o desenvolvimento dos conceitos científicos, eles são a matéria prima do nosso trabalho como educadores. As AOE foram importantes para a aprendizagem da leitura literária e dos diferentes gêneros textuais. Além do processo de leitura, objetivo específico deste trabalho, importante se constituiu a apropriação de conceitos científicos estudados. A partir de conceitos conscientes, verbais, sistematizados há o desenvolvimento mental.

Analizadas as categorias e a produção de sentido decorrentes dos textos elaborados, fazemos uma avaliação geral do processo, trazendo excertos dos documentos dos alunos que comprovam isso.

4.5 Avaliação Geral da Intervenção

As avaliações gerais realizadas pelos alunos acerca do trabalho (e ratificadas por minha percepção, observação) indicaram os seguintes pontos positivos: participação de todos; prazer em aprender “novos conhecimentos”, motivação por estar sendo usada a tecnologia (produzindo vídeos, HQ, memes, cartazes...), trabalho “prazeroso e divertido”. A satisfação durante as aulas e as apresentações dos trabalhos também foi menção importante.

Entre os aspectos negativos apontados, encontramos a maioria deles ligados à parte técnica da produção do vídeo e à falta de envolvimento de um número mínimo de alunos, membros dos grupos, o que, em alguns momentos, prejudicou o andamento do trabalho em grupo e sobrecarregou outros, como se pode ver nos relatos a seguir:

[...] tivemos problemas com câmeras digitais, que falhavam e produziam barulhos e chiados intensos na filmagem.

(João 02)

*Em respeito à **qualidade geral dos filmes**, deixaram a desejar, devido à falta de material adequado para execução dos mesmos.*

(Maria 12)

*Certos **desinteresses por partes de alguns** também causaram algumas dificuldades durante o desenvolvimento do trabalho, mas que com **criatividade foi vencido**, e pode ter um bom resultado, que nos surpreendeu, **mostrando o quanto somos capazes** quando nos esforçamos e buscamos superar qualquer tipo de problema.*

(João 01)

Esses aspectos negativos, no entanto, foram menos enfatizados do que os positivos, mostrando que a produção de vídeos, por exemplo, tem a potencialidade de transformar os alunos em agentes do processo, visto que estiveram engajados com os temas pesquisados. Percebe-se, durante todo o desenvolvimento do trabalho, o apoio entre os participantes dos grupos, a afetação, o “prazer” e o incentivo em fazer os trabalhos e ver seu resultado.

Ademais os aprendentes mostraram uma consciência de suas capacidades, de suas potencialidades, o que os surpreendeu por vezes, Tal fato nos leva a acreditar que a escola requer novas formas de ensinar e aprender, e o educador necessita superar esse modelo de ensino tradicional, que se vem perpetuando ao longo dos anos, para poder, efetivamente, levar a cabo um ensino que promova a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento das habilidades mentais.

Isso pode ser constatado nos excertos retirados dos relatórios dos grupos a seguir:

*No dia seguinte, foi o **grande dia** que todos estavam esperando, a Mostra de Cinema todos os filmes estavam incríveis com algumas exceções, a gente ficou com muita vergonha, mas a gente ganhou três prêmios melhor figurino, melhor cartaz e segundo lugar, foi muito bom.*

(relatório do grupo)

*não [foi] apenas um relatório, ele de tudo que nós passamos, ele é uma espécie de **diário do grupo**. Neste relatório falamos tudo, e que foi uma **grande experiência para nós fazer um filme**, e nós ficamos bem contentes com o resultado final. Nós sabemos que isso tudo foi possível por causa da nossa professora Marion, que sempre acreditou no nosso potencial.*

(relatório do grupo)

*começamos a **montar o roteiro**, foi na casa do "João", foi muito engraçado, porém difícil, mas **isso foi bom para o grupo aprender**, já no dia 25 de outubro enviamos o roteiro por E-mail...*

(relatório do grupo)

*Também **tivemos algumas dificuldades** pois não sabíamos mexer no **Power Point para fazer os slides para o seminário** e nem no **Pixton para fazer o HQ** e também não sabíamos fazer o roteiro mais **essas dificuldades foram superadas** pois o grupo foi muito insistente. Nosso grupo de trabalho sempre junto um com o outro, por isso a gente conseguiu fazer todos os trabalhos.*

(relatório do grupo)

Embora o interesse inicial da professora fosse o estímulo à leitura, à produção e ao conhecimento de diferentes gêneros textuais, atingido naquele momento, como pesquisadora, cabe destacar que, durante o desenvolvimento do estudo, surgiram outros pontos importantes que merecem ser elencados aqui, quais sejam: a colaboração na aprendizagem; o controle dos estudantes no desenvolvimento do trabalho de planejamento, execução e avaliação; controle na produção de textos e domínio da oralidade evidenciados na apresentação do Seminário.

Com base em minhas observações, aliadas às avaliações orais e escritas dos alunos, produzidas na ocasião da aplicação da atividade, percebo a manifestação do que Vygotsky (2009) chama de afeto já em relação à primeira atividade relacionada na intervenção. Entendo que a proposta afetou os alunos, gerou a motivação para realizar as tarefas, bem como para produzir aprendizagem.

Além disso, compartilho as ideias de Crestani, Cayser e Santos (2019) e de Lima (2021) sobre um ponto importante na prática pedagógica: o professor precisa superar desafios, para privilegiar também o plano de expressão do texto, os recursos propriamente textuais, de manifestação discursiva e não ficar apenas preso ao exame do conteúdo enfatizando os aspectos puramente gramaticais. É nesse sentido que vejo a contribuição da SD para a abordagem dos textos na prática pedagógica, apontando caminhos capazes de guiar o olhar do professor no ensino da prática leitora para descrever e explicar como os sentidos textuais são produzidos.

5 Algumas considerações

Chegamos ao final da tese... É o momento de apresentar algumas considerações que emergiram a partir de achados analisados à luz de referenciais teóricos que deram sustentação a uma pesquisa de campo que requereu muitas leituras, investigações e reflexões de modo a ser cientificamente validada.

Não julgo que tenhamos esgotado a análise dos dados, mas chega um momento em que o pesquisador precisa parar, por isso minha escolha em não usar “conclusão” como título desta seção. Penso que a proposta de trabalho com AOE que deu origem a esta tese não finaliza aqui. Se não for eu a professora a utilizá-las com outras turmas, com novos alunos, ela está aqui registrada e ao alcance de outros educadores para que possam, quem sabe, “imitar” essas atividades, na concepção vygotskiana da palavra. Ou seja, imitar não no sentido de fazer uma cópia, mas de recriar e, ao recriar, apropriar-se de um conhecimento e o transformar. Penso, assim, esta proposta como prática pedagógica a ser remixada por outros professores para outros alunos.

Um trabalho de pesquisa que atingiu a dimensão comprovada pela quantidade e qualidade de dados coletados e que constituiu o *corpus* aqui apresentado não cabe apenas em uma tese, e o tema não se esgota.

Mas é o final, o momento de retomarmos alguns pontos fundamentais desenvolvidos ao longo desta pesquisa. Não tenho o propósito de repetir o que já foi dito, quero apenas retomar pontos importantes que ficarão em aberto e, com certeza, devido à importância aqui descrita para a motivação para a leitura e produção de gêneros textuais no contexto educacional, contribuirão para gerar outras pesquisas.

Foram mais de 200 páginas nas quais eu pude discorrer sobre uma proposta intervencionista de forma articulada, agrupada por capítulos, subcapítulos e seções, cujas abordagens trazem implicações para a educação: foram estudos referentes à leitura, ao conhecimento, à aprendizagem e à produção de diferentes gêneros textuais, que vão desde os mais tradicionais até os gêneros emergentes midiáticos; discorri sobre a teoria que embasa as AOE, a THCA; também abordei os conhecimentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos da SD; apresentei e expliquei esses diferentes gêneros que compuseram a intervenção; e, por fim, alguns

dos produtos dos alunos foram escolhidos para análise da produção de sentido, uma categoria que emergiu da teoria.

Destacado o que foi amplamente discutido na pesquisa, reservo este espaço para enfatizar dois aspectos: 1) os benefícios da intervenção pedagógica e 2) uma possível e incipiente aproximação entre as duas potentes teorias que dão (ou deram) sustentação a esta tese.

Como já evidenciado na introdução, inúmeras foram as transformações na minha prática profissional para a constituição da professora que sou hoje. Uma constante de pesquisa e estudo fizeram/fazem parte da minha vida sempre visando à aprendizagem dos meus educandos/ aprendizes. Esta é a busca inquietante de uma profissional que procura incessantemente refletir sobre a realidade educativa e está sempre aberta a novas aprendizagens para o seu (re)-fazer pedagógico.

Foi a partir dessa inquietação, que nasceu o fator que deu origem a esta pesquisa de doutorado o qual retomo. Como professora da área das linguagens, inquietava-me ter conhecimento da deficiência leitora dos alunos, ao final do Ensino Fundamental, e eu não ter uma iniciativa para reverter esse quadro problemático. Uma decisão precisou ser tomada e, como afirmei, resolvi incorporar à minha prática atividades que contribuíssem para a aprendizagem da leitura.

Vivendo num contexto amplamente tecnológico no qual há um apelo visual e sonoro, jovens altamente tecnológicos conseguem fazer “n” atividades ao mesmo tempo, assistem a programas de TV enquanto estudam, estudam por meio da tela do celular com o colega ou acompanham uma atividade enviada pelo professor (TEIXEIRA, FARIA e SOUSA, 2014), vi a necessidade de mudar paradigmas na sala de aula para despertar o interesse do meu educando à leitura literária.

Para isso, vi na tecnologia uma aliada. Embora houvesse à época, no início do projeto, uma resistência ao uso de dispositivos eletrônicos móveis (celulares, *smartphones*, *tablets*...) em sala de aula ou, até mesmo, o uso de *netbooks* e *notebooks*, sempre procurei reverter essa situação por meio de uma proposta eficaz e concreta na efetiva incorporação das TDIC (mídias), como suporte de práticas pedagógicas capazes de contribuir na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, pois via que a proibição à tecnologia na escola estava fadada ao fracasso. A melhor proposta era descobrir estratégias de como utilizá-la a fim de atingir meus objetivos pedagógicos.

Retomo o objetivo geral que norteou esta pesquisa: avaliar se o planejamento, a implementação e a avaliação de uma intervenção, com base na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, favoreceram a aprendizagem da leitura e da produção de diferentes gêneros textuais, ou seja, investigar se a intervenção, como atividade de ensino, alcançou o objetivo de levar estratégias para promover a aprendizagem da leitura literária.

Os pressupostos teóricos utilizados foram: 1) a THCA, representada por Vygotsky, Leontiev e Davydov; 2) a SD, por seu expoente máximo, Greimas (2016), assim como Fiorin (2013), Barros (2011), Terra (2018, 2019); e, 3) os documentos que regem, normatizam a educação nacional (LDB, 1996; PCN, 1998; BNCC, 2018), contribuíram para embasar o processo de ensino e de aprendizagem.

Feita a retomada do objetivo geral e da fundamentação teórica, procuro responder às questões (principal e secundárias) que nortearam a pesquisa, quais sejam: quais as aprendizagens e os efeitos de sentido que emergem nas produções escolares dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, a partir da leitura de obras literárias de autores de referência da nossa literatura? As AOE podem contribuir para a organização do trabalho do professor/do ensino? Quais as possibilidades das AOE sustentarem e orientarem ações pedagógicas? As AOE planejadas e implementadas afetaram os alunos de modo a incentivá-los à leitura dos clássicos literários? As AOE podem influenciar qualitativamente o processo de produção de textos e leitura? Qual a contribuição da SD no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das AOE?

Para ratificarmos as AOE como potencializadoras da aprendizagem nesta pesquisa, tomo por base as quatro categorias de análise que emergiram tanto dos dados como da teoria: 1) reação à intervenção; 2) trabalho colaborativo; 3) aprendizagem da leitura e da produção dos gêneros textuais; e 4) construção de sentido.

Os resultados encontrados permitem-me afirmar que a intervenção pedagógica, constituída por AOE, planejada, implementada e avaliada por mim, nesta tese, favoreceu as aprendizagens dos educandos no que tange à leitura e à produção de gêneros diversos.

Embora, por um lado, não possa afirmar, com certeza, por falta de elementos, que as aprendizagens tenham sido promovidas somente pela intervenção, por outro,

os achados fornecem indícios de que o bom resultado da pesquisa deve ser atribuído, também, à intervenção das atividades de ensino efetivadas.

Os achados de nosso estudo sugerem sucesso. Percebi aprendizagens nos sujeitos que participaram ao longo dos anos de projeto de sala de aula. Uma intervenção organizada, sistematizada pela professora-pesquisadora para a leitura e produção de gêneros textuais é fundamental para afetar o estudante e levá-lo a tomar consciência e ter controle na/da leitura. Os resultados também indicam que os estudantes qualificaram as produções dos diferentes gêneros textuais.

Os efeitos da intervenção nos aprendizes podem ser percebidos tanto a partir de mudanças em termos de aprendizagens como também de interesse, motivação. Como frisei, antes de chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental em que eu atuava como professora deles, a reclamação era enorme, todavia, com o trabalho de leitura proposto, percebeu-se uma reação geral positiva ao processo de leitura e conhecimento dos gêneros. Os estudantes foram afetados pelas AOE, apresentando grande engajamento em todo o processo.

Com isso, contestamos a máxima de que nosso aluno não gosta de ler ou não se sente motivado pelas atividades de ler e escrever propostas pela escola. Acreditamos, com base na intervenção composta pelas AOE implementadas, executadas e avaliadas e, a partir dos trabalhos produzidos e analisados, que os alunos anseiam por outras estratégias de aprendizagem diferentes das utilizadas tradicionalmente para ensino da leitura, como a ficha de leitura, ou seja, requerem do educador outras propostas para realizar a atividade educativa.

O educador precisa insistir no trabalho com gêneros textuais verbais, orais ou sincréticos, aproveitá-los para fazer com que o aluno perceba que as imagens, os aspectos visuais mais os elementos verbais formam uma unidade de sentido e possibilitam, com interdependência, as apreensões de sentido. Ressaltamos que, ao propormos um projeto de trabalho em sala de aula, com atividades cuja centralidade sejam os gêneros textuais apontados, observamos que os aprendizes foram capazes de desenvolver habilidades de linguagem indispensáveis à produção desses gêneros.

Os resultados apontam para a importância de o professor apostar no ensino desenvolvimental, um ensino organizado, baseado na atividade de ensino. Essa é uma forma de organizar as atividades de estudo, priorizando o desenvolvimento humano, de modo a alcançar a formação do pensamento teórico, ou seja, contribui para que os alunos aprendam o que é passível de ser aplicado em diferentes

instâncias da vida. Esse pensamento promove o desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento de FPS quais sejam: autonomia; capacidade de abstração de síntese, de generalização; a capacidade de argumentação e de escuta e de ajuda mútua entre os membros do grupo; além da capacidade de aprendizagem dos conceitos científicos.... Vemos, assim, a THCA como uma “luz” para a organização do ensino de conceitos científicos.

Assim, no processo de apropriação dos conhecimentos, a organização do ensino e a mediação são imprescindíveis e uma valiosa contribuição para o ensino da leitura literária. No caso específico, dentro dessa organização, estão as atividades aqui analisadas: a tradução intersemiótica, a criação de cartaz, a produção de HQ, a geração de memes, ou seja, a produção de textos que se utilizam de diferentes linguagens da tecnologia. Concordamos com Lima (2019) que uma das tarefas do professor é colocar o aluno em contato com diferentes gêneros oriundos de diferentes esferas de circulação, sejam elas política, midiática, jurídica, literária, escolar e cotidiana.

Diante disso, nesse contexto de mudança, em que essa tecnologia ganha cada vez mais espaço, considero imprescindível a incorporação de recursos educacionais baseados na interatividade, mobilidade e conectividade, características do contexto atual. Assim, por meio deste projeto de sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com produções midiáticas, fazer ligações entre obras literárias e narrativas audiovisuais.

Os resultados foram positivos e, por vezes, surpreendentes. Apontaram que o uso das tecnologias, por estas fazerem parte do mundo dos alunos, motiva e favorece a mediação de processos colaborativos de aprendizagem, estimulando a troca de saberes entre os alunos e valorizando a criatividade na resolução de problemas.

A intervenção adotada evidenciou que produção de curtas, HQ, memes, poesias de cordel etc. traz inúmeras vantagens no processo educativo, potencializando os conhecimentos e viabilizando inúmeras articulações no âmbito educacional, constituindo-se em efetivas estratégias metodológicas de aprendizagem.

Tal processo de organização das atividades surge como uma nova possibilidade de apropriação e internalização do conhecimento, bem como mecanismo de extrema importância para a renovação do contexto escolar, com o intuito de chamar a atenção para o fato de que a “educação formal” é necessária,

todavia, com o advento das tecnologias, tornam-se imprescindíveis outros mecanismos no processo educativo.

Parafraseando Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, como professora da área das linguagens, penso em uma nova proposta de aula como um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Eu desejo que meus alunos cansem, mas não durmam. Quero que eles cansem por acompanharem as idas e vindas de meu pensamento (FREIRE, 1996).

Da mesma forma, compartilho as ideias de Davydov (1988): precisamos de uma escola que ensine os alunos a se orientar, ou seja, que os ensine a pensar, um ensino que impulse/promova o desenvolvimento mental. Para isso, o professor precisa planejar, implementar a atividade antes idealizada e, posteriormente, avaliar o resultado. É papel dele agir como orientador de processos formativos, ele precisa criar no aprendiz a necessidade da busca pela resolução do problema, cuja solução envolve a apropriação do conhecimento.

Sendo a SD um constructo cujo diferencial é de ser uma proposta teórico-metodológica, preocupada com a descrição e compreensão das construções de produção dos sentidos, compartilho as ideias de Pereira (2019) quanto à relevância do ensino dessa teoria para a formação e instrumentalização de professores. Esse conhecimento é importante para posterior trabalho docente, como forma de melhorar a competência leitora dos alunos.

A SD é considerada uma teoria da linguagem, do texto, preocupada com o que o texto diz e, principalmente, como ele faz para dizer o que diz, por isso se constitui uma importante contribuição para a educação básica, na formação profissional de professores, na ação docente, procurando mostrar que, por aumentar a competência de análise dos diferentes gêneros de texto, como uma proposta teórico-metodológica, pode contribuir, de forma eficaz, com o trabalho do professor em sala de aula.

Mas como se efetiva o trabalho com texto que dê conta de explicar todos os processos? Mesmo que a teoria semiótica dê conta de explicar aspectos linguísticos, semânticos, discursivos, é por meio de uma teoria da aprendizagem que vimos, aqui, como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, ou seja, como se desenvolvem as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem por meio da atenção voluntária, percepção voluntária, memória voluntária e pensamento, habilidades humanas que se desenvolvem na produção de cada gênero textual.

A SD pode contribuir de várias maneiras para auxiliar o professor nos processos de ensino e de aprendizagem. Dentre elas, destacamos competências múltiplas de que ele precisaria ter como: explicar a seu aluno como produzir adequadamente um texto sincrético, verbo-visual, respeitando as categorias topológicas, eidéticas e cromáticas para produzir este ou aquele sentido, ou seja, alertar que a construção de sentido depende de escolhas na produção do texto

Partindo do pressuposto de que estudo da relação entre linguagem e pensamento foi um dos interesses de estudo de Vygotsky na THCA, vemos como possível uma aproximação entre uma teoria do texto e uma teoria da aprendizagem para explicar os processos de leitura e produção de gêneros textuais.

Acredito que esse embasamento que, como professora, adquiri permitiu que eu trabalhasse de forma a propiciar aos alunos o desenvolvimento, a autonomia e a competência necessários para o uso de estratégias de leitura e de produção de textos dos mais variados gêneros. Nessa perspectiva, tanto a THCA quanto a SD constituem-se perspectivas teóricas potentes e aliadas do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. A primeira, por ser uma teoria da aprendizagem, contribuiu com a minha efetiva tarefa de professora, ou seja, a de encontrar estratégias para atingir os objetivos de ensino, enquanto a segunda é uma importante aliada do professor “para diagnosticar [as] dificuldades de leitura e [produção] do aluno e propor novas abordagens que produzam sentido nos processos de ensino e de aprendizagem” (DARIZ et al, 2018, p. 363)

Essa base semiótica me forneceu subsídios para que, como mediadora, orientadora do trabalho, pudesse auxiliar meu aluno a qualificar o que ele estava produzindo, orientá-lo sobre que estratégias coesivas, semânticas, visuais, discursivas... poderiam/deveriam ser utilizadas no sentido de produzir este ou aquele sentido. Instruí-lo de forma que, por meio da forma do discurso, de como a mensagem é enunciada, fosse possível convencer, manipular o sujeito (interlocutor) para qual o discurso se dirige no sentido de que ele seja persuadido a entrar em conjunção ou não com o objeto de valor – o conhecimento referente aos gêneros textuais e à aprendizagem da leitura, no caso deste projeto.

Vemos, então, que a THCA, uma teoria da aprendizagem que contribui para direcionar o trabalho da professora-pesquisadora, que parte da perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e a dimensão social são considerados na formação da consciência (funções psicológicas superiores) e do desenvolvimento humano a

partir da compreensão de leitura e produção e conhecimento de diferentes gêneros textuais como práticas sociais.

Valendo-me da dificuldade enfrentada pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, tendo em vista meu objeto de pesquisa, isto é, a aprendizagem dos alunos quanto aos processos da leitura e da produção dos diferentes gêneros textuais a partir da leitura de narrativas curtas de autores de referência da literatura brasileira, é possível atribuir a esses gêneros a função de instrumentos mediadores da aprendizagem.

Embora, cada educador deva estar ciente das possibilidades e individualidades de cada abordagem pedagógica e seus benefícios em diferentes contextos educacionais, muitos teóricos têm trabalhado na perspectiva da THCA a qual tem sido apontada como modelo a ser utilizado pelos educadores desde a implantação da LDB (LDB 9.394/96), PCN e, mais recentemente, a BNCC.

Mesmo com o caráter normativo da BNCC, tanto ela quanto os PCN não são currículos, constituem-se instrumentos que buscam orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição.

Embora tivessem/tenham o objetivo de criar condições que permitam o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania dos alunos, a diferença existe: os PCN se constituem um documento norteador/orientador, já a BNCC é um documento apresentado, de forma detalhada e objetiva, que surge para normatizar a educação, surge como uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos.

Finalmente, necessário se faz destacar que, fazendo uma avaliação geral do trabalho com o uso de AOE, com base nos relatos individuais bem como coletivos, com base nas minhas percepções durante as aulas e nas percepções colhidas nas produções dos alunos participantes, permito-me pensar que as estratégias propostas se constituíram uma proposta valiosa, no que tange à aprendizagem, ao interesse e à motivação dos alunos no trabalho com a leitura literária.

Por isso que, no contexto pedagógico, temos defendido que a Atividade Organizadora de Ensino – AOE – configura-se como uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento do pensamento teórico, para quem ensina e para quem aprende. Essas Atividades objetivam a apropriação do conhecimento e contribuem para maior entusiasmo e curiosidade do aprendiz. Constituem-se uma forma de

reverter a situação do fracasso na sala de aula, pois permitem o desenvolvimento de meios que contribuam para uma atuação propositiva.

Por fim, e certa de que com uso de Atividades Organizadoras de Ensino sou instigada a seguir contestando a tese de que nossos educandos não gostam de ler. Os resultados nos mostraram exatamente o contrário. É claro que fica o questionamento: e meu aluno se tornou um leitor com essas atividades?

Não é possível responder satisfatoriamente a essa pergunta, mas confirmo que, naquele momento da pesquisa, as estratégias educativas permitiram que os sujeitos se interessassem, e muito, pelas leituras e atividades propostas. Apoiada em Barton e Lee (2015), acredito que um dos motivos para o interesse dos aprendentes foi a exigência do uso das mídias, das tecnologias no desenvolvimento das atividades, pois como bem destacam os autores essas novas mídias exercem, quando bem incorporadas à prática pedagógica, um papel central seja nas produções textuais como na construção de sentido dos estudantes.

Referências

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: linguagens. Porto Alegre: SEE, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de Normas UFPel para Trabalhos Acadêmicos**. Pelotas, 2013. Revisão técnica de Aline Herbstrith Batista, Carmen Lúcia Lobo Giusti e Elionara Giovana Rech. Disponível em: <http://sisbi.ufpel.edu.br/?p=documentos&i=7>. Acesso em fev. 2023

ALCÂNTARA Jean Carlos Dourado de. **Curta-Metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT.

ALVES, Clarice Vaz Peres **A Escrita no Contexto Acadêmico**: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotski. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, (UFPel). Pelotas-RS

ALVIM Vanessa Titonelli, MAGALHÃES Tânia Guedes. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In MAGALHÃES e FERREIRA, Caroline Souza Tânia Guedes (Org) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara, Letraria, 2019

AMOÊDO, Rafael Seixas de; SOARES, Neiva Maria Machado. Curta-metragem em ação: painel multimodal e discursivo. **Estudos Semióticos** [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. São Paulo, dez. 2019. p. 240-261. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em dez. 2022

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: _____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky**, quem Diria?! Em Minha Sala de Aula. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Fereira. **Sentido Pessoal e Projeto Político Pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005 Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

BAKHTIN, Mikhail [1977]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (2003). p.261-305.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2011.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem Online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELOTI, Adriana; VIGNOLI, Jacqueline Sanches. Sobre linguagem e a “liberdade das almas”; Entrevista com José Luiz Fiorin. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2018. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1541/1093>. Acesso maio de 2020.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** - lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRITO, Gustavo André Táriba. **A Construção Semiótica do Ator da Enunciação nos Memes Verbo-visuais de Orientação Política**: o estilo de um gênero midiático. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2020.

BRUNER, Jerome. **Actos de Significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes: uma linguagem lúdica. **Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

CASTRO Rafael Fonseca de; DAMIANI Magda Floriana; SELAU Bento. **Consciência e Controle**: uma intervenção histórico-cultural sobre a escrita de acadêmicas de Pedagogia a distância Educação (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s66-s75, dez. 2016

CENCI, Adriane. **Inclusão é uma utopia**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016 Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (UFPel).

CHION, Michel. **A Audiovisão**: som e imagem no Cinema. Trad. Pedro Eloi Duarte. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

CORTINA, Arnaldo. **O Príncipe de Maquiavel e seus Leitores**: uma investigação sobre o processo de leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CORTINA, Arnaldo. O projeto didático de José Luiz Fiorin para o ensino de leitura e de produção de texto. **Bakhtiniana**, São Paulo, 10 (3): 27-45, set./dez. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2176-457322183>

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006

CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; SANTOS, João Ricardo Fagundes dos O sincretismo na publicidade social: a construção solidária de sentidos **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 293-309, jan./mar. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf> Acesso em set. 2020

DAMIANI, Magda Floriana. O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. **Trabalho Colaborativo/Cooperativo em Educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. Brasília: Líber Livros, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. - ENDIPE Campinas: UNICAMP, 2012. p.1- 9.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas., n. 45, p. 57 – 67, maio/agosto, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. **A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt13-2139-int.pdf>

D`AMBROSIO, Ubiratan. Prefácio - Professor e vídeo aliados no processo Educacional. In PEREIRA, Josias; DAL PONT, Vânia. **Como fazer vídeo infantil na prática de sala de aula**. Editora - ErdFilmes. Pelotas, 2018. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/gp2ve/2020/10/21/livro-como-fazer-video-estudantil-na-pratica-da-sala-de-aula/>. Acesso em set. 2020.

DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Vídeo Educativo-interativo**: uma intervenção à luz da Teoria Histórico-Cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical. 2013 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (UFPel).

DARIZ, Marion Rodrigues; SANTOS, Tanier Botelho dos; MARRONI, Fabiane Villela. Semiótica sincrética: breve análise da biografia em quadrinhos de Machado de Assis produzida por alunos do ensino fundamental. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.1, p. 341-366, jan./jun. 2018

DARIZ, Marion Rodrigues; MARRONI, Fabiane Villela. A construção da imagem do gaúcho Blau Nunes em curtas-metragens produzidos por estudantes do Ensino Fundamental. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 21, p. 367-386, 2018.

DAVIDOV, V., (1988). **La enseñanza escolar y el Desarrollo Psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso

DAVYDOV, V. V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Editorial Pueblo y Educación, Moscú, 1982. 2. reimpressão.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvidor** – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

DISCINI, Norma. História em Quadrinhos: um enunciado sincrético; in TEIXEIRA e OLIVEIRA: **Linguagens na Comunicação**. São Paulo, Editora Estação das Letras e Cores, 2009.

DISCINI, Norma. **A Comunicação nos Textos**. 2.ed. São Paulo: contexto, 2018

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY; Bernard **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da Enunciação**. As categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999

FIORIN, José Luiz. A Noção de Texto na Semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995 (2012). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FIORIN, José Luiz.; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 16.ed., São Paulo: Ática, 2003, p.71-73.

FIORIN, José Luiz.; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de Texto**: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.99.

FISCHER, Luís Augusto. **Literatura Gaúcha**. Porto Alegre: Ed Leitura XXI, 2004.

FISCHER, Luís Augusto. Vida e obra de Simões Lopes Neto. In: LOPES NETO, João Simões. **Contos Gauchescos e Lendas do Sul**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

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

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo: EDUC, n. 10/11, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**. v. 34, n 2. p. 198-206, maio/ago. 2011. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>. Acesso em mar 2022.

FRUET, Fabiane Sarmiento Oliveira. **Estratégias Didático-pedagógicas Hipermidiáticas para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica na Modalidade a distância**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (UFPel).

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo Ática, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016.

GUERRA Christiane e BOTTA Mariana Giacomini O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. p. 1859-1877 **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, vol. 12, n. 3, jul. - set. 2018

HERNANDES, Hilton. “Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo”. In LOPES, Ivã Carlos e HERNANDES, Hilton (orgs). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227-244

HORTA, Natália Botelho. **O Meme como Linguagem da Internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

JEWITT, Carey. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, Sara; JEWITT, Carey; BROWN, Barry (Eds.). **The Sage Handbook of Digital Technology Research**. Thousand Oaks: Sage, 2013. p. 250-265.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7.ed. Campinas: Editora Papirus. 2010.

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. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em jan. 2022

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LANDOWSKI, Eric. **A Sociedade Refletida**. Ensaios de Sociossemiótica. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

LANDOWSKI, Eric. **Interações Arriscadas**. São Paulo, Estação das Letras e das Cores, 2014.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEONTIEV, Alexis N: Artículo de introducción sobre o labor creadora de L.S. Vygotski In: Vygotski, L.S **Obras Escogidas. Tomo I**. Madri: Aprendizaje/Visor. (1991).

LEONTIEV, Alexis N., **Actividad, Conciencia, Personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1983

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexei. **O Desenvolvimento do Psiquismo Humano**. Lisboa: Horizonte universitário. 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In **Revista Brasileira Educação**. n. 27. Rio de Janeiro. set. /out./nov./dez. 2004.

LIMA, Frederico Osanam Amorim. **Uma Câmera na Mão e uma Ideia na Cabeça: Glauber Rocha e a invenção do cinema brasileiro moderno**. Prismas. 2015

LIMA, Eliane Soares de (Multi)Letramentos na Escola: Proposições Da Semiótica Discursiva à Ação Didática. **Revista do GEL**, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019.

LINHARES, Thelma R. S. **A História da Literatura de Cordel**. Disponível em: <http://www.camarabrasileira.com.br/cordel90.htm>. Acesso em: mar.2022.

LOPES NETO, João Simões. **Contos Gauchescos & Lendas do Sul**. Introdução, fixação de texto e notas de Luís Augusto Fischer. Porto Alegre: L&PM, 2012.

LOPES NETO, João Simões. **Casos do Romualdo**. Porto Alegre. Pradense, 2011.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. ano XXI, nº 74, abril/2001. p. 77 – 96.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. In. **EccoS - Revista Científica**. SP, v.7, n.2, jul./dez. 2005, p.333- 349.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUYTEN, S. M. B. In: Quadrinhos em sala de aula. Salto para o futuro. **Boletim 01**; ano XXI, 2011. p.21 e 22.

MACIEL, Ruberval Franco.; TAKAKI, Nara Hiroko. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: MACIEL, R. F.; JESUS, D. M. (org.). **Olhares sobre Tecnologias Digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes, 2015. p. 53-82.

MAGALHÃES, Mario Osorio. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). 2.ed. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas; Coedição Livraria Mundial, 1993.

MAGRO, Adriana R. **A Significação do Espaço Escolar**. Vitória: UFES, 2010. Tese de Doutorado em Educação.

MANCINI, Renata; ALT, João. Quadrinhos: do papel à internet. In: TEIXEIRA, L.; CARMO JR., J. R. do (Org.). **Linguagens na Cibercultura**. São Paulo: Estação das Letras e Cores. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e Gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

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

MARRONI, Fabiane Villela. **Pelotas (re)vista**: a Belle Époque da cidade através da mídia impressa. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. 271p.

MARRONI, Fabiane Villela. O fazer persuasivo em mídias digitais: um estudo de caso. In. **As Interações Sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski/ ed. Ana Claudia de Oliveira. - São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

MARRONI, Fabiane Villela. Um estudo a partir da semiótica visual da pintura A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 29-41, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.81013>

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes e redes. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIZUKAMI, Maria de Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU/EDUSP: 1986.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**: Bauru-SP, v.9, n.2, p.191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**: Bauru-SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. In **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista de Comunicação e Educação**. Vol. II. Número 27 a 35. jan. / abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>.

MORAN, José Manuel. (1995). O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, (2), 27-35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual. In **Saberes e Linguagens de Educação e Comunicação**. Organização: Tânia Maria E. Porto. Pelotas, Editora da UFPel, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (et al). **Objetivação e Apropriação de Conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino**. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15674/8500>.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO Elaine Sampaio; MORETTI Vanessa Dias PANOSSIAN, Maria Lúcia, RIBEIRO Flávia Dias. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOURA Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO Elaine Sampaio (Org.). Dossiê Atividade Orientadora de Ensino. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 2: maio /ago.2020.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília-DF: Liber Livro Editora Ltda, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (et. Al). A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber, 2010. P. 81-110

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 2001. p.143-162.

MOURA, Regina Celi Alvarenga de. Trabalho em Grupo na Sala de Aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.13, n. 78, nov/dez 2007.

MOURA JÚNIOR, Gildo Antonio. O gênero discursivo curta-metragem e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Crátilo**, 11(2): 33-42, dez. 2018

MOSÉ, Viviane. **A Escola e os Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Org.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER Henrique Moraes. **Concepções de Validade em Pesquisas Qualitativas**. Educação e Pesquisa. 2012; v. 38. n.1. 229-242

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visibilidade e identidade de São Paulo. Rearranjos figurativo-plásticos na ressignificação dos valores. **Revista INTERIN**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/i/article/view/623/pdf>. Acesso em abril 2019.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de.; TAMBARA, Elomar; AMARAL, Giana Lange do. As fotografias do arquivo do Grupo Escolar Dr. Joaquim Assumpção: imagens de práticas escolares no Grupo Escolar modelo do Governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928) em Pelotas, RS. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 19- 36, 2009. Disponível em https://www.academia.edu/4584637/Fotografias_do_Arquivo_do_Grupo_Escolar_Dr._Joaquim_Assump%C3%A7%C3%A3o. Acesso em dez. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. **Linguagens na Comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. Luz na escuridão: da leitura à apreensão de sentidos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 100-116, jan./abr. 2018 100 <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.80943>

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques **Semiótica Discursiva na Educação**: caminhos possíveis. Estudos semióticos (USP), vol. 15, n. 2, dez. 2019.

PESSOA, Camila Turati; PRUDENTE Caroline Reis Costa. Significado social, sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista FT**. 121.ed. abr. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7867750. Disponível em: <https://revistaft.com.br/significado-social-sentido-pessoal-e-atividade-de-estudo-na-psicologia-historico-cultural/> Acesso em jun. 2023

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise textual da História em Quadrinhos**: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê. São Paulo: Annablume. 2009

PINHEIRO, Helder. **Poesia na Sala de Aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem. 2007

PINHEIRO, Helder; MARINHO, Ana Cristina. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; JUNIOR, Jair Lopes. A História em Quadrinhos como recurso didático no ensino de indicadores da alfabetização científica nas séries iniciais. In: **VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2009, Florianópolis – UFSC.

PORTELA, Jean Cristtus. **Práticas Didáticas**: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara, 2008.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.

PRESTES, Zoia. (2012). O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**, 19(2), 403-407.

PRUDENTE

RECUERO, Raquel da Cunha. **Memes em Weblogs**: proposta de uma taxonomia. Conexões nas Redes Midiáticas. Revista FAMECOS, 2008. Porto Alegre, n. 32, p. 23-31.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky, uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

ROCHEFORT, Renato Siqueira. **Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar!** As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade. 2012. 348f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (UFPel).

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANNINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n.5.

SCHLEE, Aldyr Garcia. (org) Lopes Neto, João Simões. **Contos Gauchescos e Lendas do Sul**. Porto Alegre: Instituto Universal do Livro: UNISINOS, 2006. 2v

SCHLEE, Aldyr Garcia. Lopes Neto, João Simões. **Contos Gauchescos**. Introdução, comentários, vocabulário e estabelecimento do texto. 2.ed., Porto Alegre: Leitura XXI, 2011.

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 1, n.1, 33-42, set. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TEIXEIRA, Lucia. Pesquisa Linguística: modos de usar e de fazer. **Raído**, Dourados, MS, v.4, n.8, p.75-83, jul/dez 2010. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/download/1378/790. Acesso em: maio 2017.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbo-visuais. In: OLIVEIRA, A. C. de.; TEIXEIRA, L. (org.). **Linguagens na Comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

TEIXEIRA, Lucia., FARIA, Karla & DE SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista Desenredo**. 2014.

TEIXEIRA, Lucia. Achados e Perdidos: Análise semiótica de cartazes de cinema. In: Lara, G. M. P.; Machado, I. L. & Emediato, W. (Orgs.) **Análises do Discurso Hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**. Niterói: UFF, 2004

TERRA, Ernani. **Blogue do Ernani Terra**. Um espaço para falar de Língua e Literatura. Reflexões sobre a noção de texto I <https://www.ernaniterracom.br/reflexoes-sobre-a-nocao-de-texto-i/>. Acesso em jun. 2019.

TERRA, Ernani. **Blogue do Ernani Terra** - Um espaço para falar de Língua e Literatura. Reflexões sobre a noção de texto II. Disponível em:

<https://www.ernaniterra.com.br/reflexoes-sobre-a-nocao-de-texto-ii/> Acesso em jun. 2019.

TERRA, Ernani. Leitura do texto literário. **Revista Metalinguagens**, v.5, Número 1, p.13-25, 2018.

TERRA Ernani. **Construção de Sentido do Texto Literário**: uma análise semiótica. Entretextos, Londrina, v. 16, n. 2, p. 199-220, jul./dez. 2016

TERRA Ernani; PACHECO Jessyca. **O Conto na Sala de Aula**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TERRA Ernani. **Da Leitura Literária à Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TIETZMANN, Roberto; FURINI, Liana Gross. Os quadrinhos de Scott Pilgrim como storyboard do filme Scott Pilgrim contra o Mundo. RUA. **Revista Universitária do Audiovisual**, 2012. p.12.

TUSSI, Graziela Bergonsi.; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski. A História em Quadrinhos como prática pedagógica no ensino de Geografia. In: **12º Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2009, Montevideu, Uruguai.

VERDOLINI, Thais Helena Affonso. **Turma da Mônica**: trajetória intertextual em 40 anos de história. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde>. Acesso em: 15 mai. 2018.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Ângela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, Tomo I**, Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos. Madri Editorial Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, Tomo II**, Pensamiento y Lenguaje. Madri, Editorial Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas, Tomo III**, Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri, Editorial Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001

WEILL, Alain. **Graphics**: a century of poster and advertising design. Londres: Thames & Hudson. 2004.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. 2.ed. São Paulo: Global, 2008.

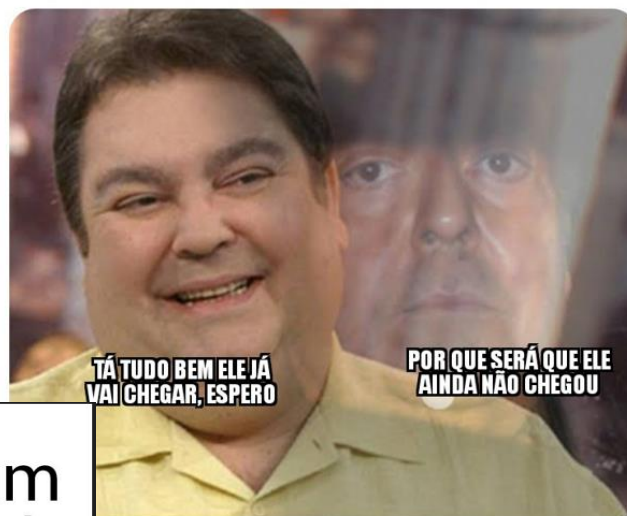
ARMANDINHO. Armandinho. [S. l.], 24 jul. 2017. Armandinho @tirasarmandinho · **Site de Artes e Humanidades**. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1625220414189925/?type=3&theater>. Acesso em jan. 2022.

Derrubando muros e construindo pontes. Disponível em <https://1.bp.blogspot.com/-YjSPMeCeOMw/UiDvFRbbWGI/AAAAAAAAAIRY/DSMQFQCdYOW/s1600>. Acesso em jan. 2022.



quando talapa
descobre que vai
casar com Ineu

Filha de Jango não sabendo se
ficava feliz ou triste porque seu
pai não voltava com o seu enxoval



TÁ TUDO BEM ELE JÁ
VAI CHEGAR, ESPERO

POR QUE SERÁ QUE ELE
AINDA NÃO CHEGOU



Fazer um
enxoval
em casa



contrabandear
o enxoval

UM TALHO

por Alunos Fictel

