



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Raphael Cássio de Oliveira Pereira

Estilhaçando o espelho: ação e autorreflexão em uma experiência com o gênero discursivo storyboard no ensino de língua portuguesa

São Gonçalo

2023

Raphael Cássio de Oliveira Pereira

**Estilhaçando o espelho: ação e autorreflexão em uma experiência com o gênero
discursivo storyboard no ensino de língua portuguesa**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P436 TESE	<p>Pereira, Raphael Cássio de Oliveira. Estilhaçando o espelho : ação e autorreflexão em uma experiência com o gênero discursivo storyboard no ensino de língua portuguesa / Raphael Cássio de Oliveira Pereira. – 2023. 126f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Storyboards - Teses. 3. Dialogismo (Análise literária) – Teses. 4. Leitura – Teses. 5. Escrita – Teses. I. Coelho, Victoria Wilson da Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB/7 – 6150	CDU 806.90

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

Assinatura

Data

Raphael Cássio de Oliveira Pereira

**Estilhaçando o espelho: ação e autorreflexão em uma experiência com o gênero
discursivo storyboard no ensino de língua portuguesa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 22 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria do Rosario Roxo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo
2023

DEDICATÓRIA

In memoriam: Aos meu avós Aquilino Barreiros e Fernando Braz Pereira pelos exemplos de perseverança, seriedade e dedicação aos estudos que me deixaram.

A minha avó Elsa David Barreiros, por possibilitar que eu pudesse chegar aqui com sua voz encorajadora e crítica e com o suporte moral e material que se fizeram tão necessários à minha graduação.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Victoria Wilson da Costa Coelho, pela disponibilidade, pela flexibilidade e sensibilidade em perceber os potenciais na minha prática docente, mas sobretudo pela objetividade com que me conduziu ao longo deste trabalho. Sem ela nada aqui seria possível.

A minha mãe Marlene Maria de Oliveira e ao meu pai Nelson José Pereira por sempre me apoiarem nos momentos mais difíceis.

À minha esposa, Suene Sousa da Silva Pereira, por ser minha melhor amiga e confidente, minha base, com generosidade, carinho e compreensão em torno do processo de trabalho necessário à construção desta dissertação.

Aos meus familiares e amigos pela satisfação de compartilharem essa realização comigo. Sem vocês a vida seria muito mais difícil.

A todo corpo docente do PROFLETRAS pela grandeza de espírito e pela competência de ministrar aulas que nos levaram a importantes reflexões, mesmo em meio aos desafios da pandemia de COVID-19.

À equipe de articulação pedagógica da Escola Municipal José de Anchieta, por ter incentivado a realização dessa pesquisa in loco.

Aos meus queridos alunos do Morro do Céu, que me transformaram profissional e pessoalmente ao me conceder o privilégio de aceitarem participar das ideias “malucas” desse professor.

Ao programa PROFLETRAS pela oportunidade de reflexão sobre a necessidade de uma prática docente mais humana, recíproca, ativa, tolerante e autoral. Este curso mudou minha vida como professor de forma definitiva

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo investimento financeiro que permitiu a nossa formação e conclusão da pesquisa.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele, tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

PEREIRA, Raphael. *Estilhaçando o espelho: ação e autorreflexão em uma experiência com o gênero discursivo storyboard no ensino de língua portuguesa*. 2023. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A presente dissertação de mestrado profissional em Letras apresenta um relato autoetnográfico de uma intervenção pedagógica em uma escola pública municipal de Niterói, no Rio de Janeiro. O trabalho em sala de aula, com 48 alunos de duas turmas de sétimo ano, pretendeu dar autonomia criativa aos alunos, através de uma sequência didática centrada no gênero discursivo storyboard. O objetivo foi promover a liberdade criativa e o uso de tecnologia como formas tanto de contribuir para a melhora no convívio escolar como de favorecer o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. O trabalho esteve amparado na ideia de que o processo de ensino e aprendizado deve ser dialógico, prospectando o olhar de quem dele participa, e não mais monológico, centrado tão somente no docente, conforme Bakhtin (2011). Posicionei-me neste trabalho como professor-pesquisador, buscando registrar cada aspecto do dia a dia em sala de aula, em contato intersubjetivo com educandos, pais, equipe de articulação pedagógica, demais professores e com o espaço escolar, criando, com isso, conforme Bortoni-Ricardo (2008), um círculo virtuoso em que a ação do professor no espaço de ensino e aprendizagem gera reflexão. Pude notar que a teoria estudada no PROFLETRAS pode ser aplicada à prática, de onde surgiram ideias para novas ações. Uma dessas ideias foi a de que os estudantes pudessem se ver estimulados a desenvolver textos autorais e vídeos que lhes dessem voz através do gênero discursivo Storyboard dentro de seu contexto de uso real, escolarizado, conforme Wilson (2012). Promoveu-se, assim, no percurso desta pesquisa, o contato dos alunos com o gênero referido em uma sequência didática, conforme Schneuwly e Dolz (2011), por meio de atividades de efetiva prática de linguagem com os gêneros do discurso na escola. Esse trabalho incentivou, também, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (celulares com câmera, editores de texto, editores de vídeo etc.) no espaço escolar (TDIC) como meio de aprendizagem, conforme Morin (2000), para que alunos e professor produzissem material audiovisual para exposição à comunidade local, numa mostra de vídeos. Observou-se nesta pesquisa que as tecnologias promoveram o alcance da dimensão discursiva do gênero referido, que serviu para a efetiva prática de linguagem ativa, em sociedade, por parte dos discentes, numa campanha contra o Bullying na escola. Como fruto dessa jornada, apresenta-se o registro do processo de (re)construção docente em permanente reflexão crítica sobre como promover a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa de forma criativa, autoral e lúdica, posicionando alunos e professor à condição de leitores-autores.

Palavras-chave: Storyboard. TDIC. Dialogismo. Leitura. Escrita. Ensino. Autoetnografia.

ABSTRACT

PEREIRA, Raphael. *Shattering the mirror: action and self-reflection in an experience with the storyboard discursive genre in portuguese language teaching*. 2023. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This professional master's dissertation in Literature presents an autoethnographic account of a pedagogical intervention in a municipal public school in Niterói, Rio de Janeiro. The work in the classroom, with 48 students from two seventh grade classes, intended to give students creative autonomy, through a didactic sequence centered on the storyboard discursive genre. The objective was to promote creative freedom and the use of technology as ways both to contribute to the improvement of school life and to favor the teaching and learning of the Portuguese language. The work was supported by the idea that the teaching and learning process should be dialogical, prospecting the look of those who participate in it, and no longer monological, centered solely on the teacher, according to Bakhtin (2011). I positioned myself in this work as a teacher-researcher, seeking to record every aspect of everyday life in the classroom, in intersubjective contact with students, parents, pedagogical articulation team, other teachers and with the school space, creating, with this, as Bortoni-Ricardo (2008), a virtuous circle in which the teacher's action in the teaching and learning space generates reflection. I could see that the theory studied in PROFLETRAS can be applied to practice, from which they had ideas for new actions. One of these ideas was that students could be encouraged to develop authorial texts and videos that would give them a voice through the Storyboard discursive genre within its context of real, schooled use, according to Wilson (2012). Thus, in the course of this research, students' contact with the referred genre was promoted in a didactic sequence, according to Schneuwly and Dolz (2011), through activities of effective language practice with speech genres at school. This work also encouraged the use of Digital Information and Communication Technologies (cell phones with camera, text editors, video editors, etc.) in the school space (TDIC) as a means of learning, according to Morin (2000), so that students and a professor produces audiovisual material for exposure to the local community, in a video exhibition. It is observed in this research that the technologies promoted the reach of the discursive dimension of the referred genre, which served for the effective practice of active language, in society, by the students, in a campaign against Bullying at school. As a result of this journey, a record of the teaching (re)construction process is presented in permanent critical reflection on how to promote learning in Portuguese language classes in a creative, authorial and playful way, placing students and teachers in the condition of reader-authors.

Keywords: Storyboard. TDIC. Dialogism. Reading. Writing. Teaching. Autoethnography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Relação entre reflexão e ação para o professor-pesquisador	26
Figura 2 –	Vinhetas nos quadrinhos	47
Figura 3 –	Vinhetas em um storyboard	48
Figura 4 –	Representação dos sons nos quadrinhos	49
Figura 5 –	Trabalho com diálogos feito pelo aluno K	49
Figura 6 –	Indicação de movimento no storyboard	50
Figura 7 –	Aluna criando seu texto	53
Figura 8 –	Marca de polifonia no trabalho da aluna J	54
Figura 9 –	Esquema conceitual de uma sequência didática	58
Figura 10 –	Oficina de fotografia	73
Figura 11 –	Turma 7B lendo “Entre magos e cavaleiros”	75
Figura 12 –	Aluno da turma 7B produzindo narrativas a partir de quadros modernistas	76
Figura 13 –	Leitura de “A Face Oculta”	78
Figura 14 –	Lousa sobre o storyboard	79
Figura 15 –	Aluno confeccionando seu trabalho	81
Figura 16 –	Exemplo de exercícios sobre quadrinhos	86
Figura 17 –	Jogos lúdicos com a turma 7A ao final do semestre	87
Figura 18 –	Oficina de fotografia na turma	88
Figura 19 –	Registros fotográficos dos alunos das turmas 7A e 7B na oficina de fotografia	89
Figura 20 –	Capas dos livros à disposição na escola	90
Figura 21 –	Classe elaborando textos narrativos a partir de pinturas	93

Figura 22 – Proposta de escrita criativa a partir de pinturas	94
Figura 23 – Aluna digitalizando o texto criado com base nas ilustrações trazidas pelo professor	95
Figura 24 – Texto da aluna AL, da turma 7A inspirado em quadro	96
Figura 25 – Texto da aluna T, da turma 7B, inspirado em pintura	97
Figura 26 – Turma 7B em processo de leitura em sala	100
Figura 27 – Caderno do aluno G., da turma 7B, com questões originais sobre o livro “A Face Oculta”	101
Figura 28 – Lousa sistematizando o gênero discursivo Storyboard na 7ª	104
Figura 29 – Layouts de storyboard apresentados aos alunos	105
Figura 30 – Alunos da 7A criando os rascunhos em sala	106
Figura 31 – Tela do vídeo tutorial do CAPCUT	108
Figura 32 – Storyboard da aluna T. da turma 7ª	109
Figura 33 – Storyboard das alunas A. S. M. e P. da turma 7ª	110
Figura 34 – Storyboard da aluna J. da turma 7B	111
Figura 35 – Storyboard dos alunos K. J. E. e G. da turma 7B	112
Figura 36 – Trabalho do aluno G. da turma 7B	113
Figura 37 – Prova trimestral de Língua Portuguesa para as turmas 7A e 7B	114
Figura 38 – Turma 7B em conversa animada com o professor	116
Figura 39 – Alunos das turmas 7A e 7B assistindo a seus próprios filmes	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Motivos para a escolha da autoetnografia	23
Tabela 2 –	Hipótese e objetivo geral da pesquisa	27
Tabela 3 –	Eixos para uso das TDIC	63
Tabela 4 –	Habilidades com o uso das TDIC	66
Tabela 5 –	Síntese das etapas da intervenção didática	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	19
1.1	Autoetnografia	19
1.2	A formulação da pesquisa	24
1.3	Espaço e sujeitos da pesquisa	29
1.3.1	<u>A escola</u>	29
1.3.2	<u>O Canal Anchieta</u>	34
1.3.3	<u>As turmas</u>	35
1.3.4	<u>O professor pesquisador</u>	38
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
2.1	Gêneros do discurso e escola	40
2.2	Storyboard como gênero discursivo	45
2.3	Dimensão discursiva do storyboard à luz de Bakhtin	51
2.4	Storyboard e sequências didáticas	56
2.5	TDIC em sala de aula	60
3	PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	67
3.1	Objetivos da intervenção didática	69
3.2	Percurso teórico-metodológico	70
4	“MAS ISSO VAI DAR CERTO PROFESSOR?” UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM SALA DE AULA COM O STORYBOARD CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	83 119
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE – Termo de consentimento livre e esclarecido	125

INTRODUÇÃO

O processo de amadurecimento necessário à tomada de postura como pesquisador não é simples nem indolor. O caminho de construção da presente dissertação possibilitou-me uma mudança de percepção, especialmente sobre o valor do uso de recursos multimodais nos processos de aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita dos alunos, a exemplo das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), como telas inteligentes, softwares de edição de vídeos e computadores.

O problema que se apresentava em minhas turmas era descobrir formas de estimular maior participação dos alunos, a fim de oportunizar uma prática significativa de leitura e escrita ancorada nos gêneros discursivos e reduzir os eventos de indisciplina que afetavam minhas aulas e as de outros professores nas turmas abordadas. Para esse fim, em sala de aula, como professor, decidi me posicionar em relação ao texto como mediador no processo da construção de sentidos, não buscando mais impor modelos prontos e deixando que os alunos elencassem suas percepções ao meu lado, despertando sentidos possíveis para os textos que compartilhamos, sem excluir as suas contribuições. Adotei, deste modo, uma concepção discursiva do texto, tomado como um processo de diálogo em curso, em que o leitor é ativo e não apenas um receptor passivo de informações. Optei também por buscar construir propostas de aulas que oferecessem maior liberdade criativa e autonomia dos alunos.

Essa perspectiva levou-me a escolher, em razão das necessidades acima mencionadas, o storyboard como base para o trabalho aqui apresentado. Tal escolha se deu por esse ser um gênero discursivo que serve como base à ação, pois pode culminar na criação de um vídeo, abarcando, para isso, recursos típicos dos quadrinhos, como ilustrações e elementos de suporte, como os ícones entre as vinhetas e as descrições dos quadros. O storyboard demonstra, na sua natureza, a ideia de que o texto é vivo e depende muito de diversas condições de produção e de recepção para fazer sentido, acompanhando o que afirma Túlio de Mauro, citado por Geraldi (1993):

Em realidade, as formas linguísticas não têm qualquer capacidade semântica intrínseca, elas são instrumentos, expedientes, mais ou menos ingênuos, sem vida e sem valor fora das mãos dos homens, das comunidades históricas que as utilizam [...] o erro está na afirmação e na crença de que as palavras e frases significam qualquer coisa: só os homens, ao contrário, significam por meio de frases e palavras. (MAURO, 1966, apud GERALDI, 2011, p. 9)

As vozes que são construídas pelo autor-criador em um storyboard possuem forte independência. É possível mostrar a voz do racismo, do abuso, do totalitarismo, em interação com a voz do abusado, da vítima, do submisso, com atores enunciando-as em um vídeo escolar, por exemplo, permitindo assim que as vozes distintas se definam na interação entre si e não através da mera vontade do autor, inclusive para tratar da questão da indisciplina e do bullying com as turmas, como foi minha proposta nesta pesquisa.

A escolha do gênero discursivo storyboard para essa dissertação foi possível, também, graças ao acréscimo, ao longo do curso de mestrado, da ideia de que não existem sentidos prontos para ser achados em um texto. Isso não quer dizer, no entanto, como afirma Geraldi (ibid.), que não haja nenhuma regulação ou ordenação na expressão humana; pois, se assim fosse, nem mesmo a construção negociada do sentido seria possível. Há elementos que orientam a construção discursiva dos significados, como a situacionalidade e a intencionalidade dos participantes da interação.

A leitura, como um processo dialógico e componente importante neste trabalho, segundo afirma Bakhtin, (1992) é tanto a interação entre as pessoas quanto entre textos, ideias, sentidos outros e anteriores que se entrelaçam e se manifestam na língua como gêneros discursivos, o que constitui a forma mais natural da linguagem. Tudo que é dito se encontra em diálogo, em troca, com algo que já foi dito ou produz eco em algo que ainda será dito. Essa compreensão transpõe a ideia do texto como monólogo, que guarda apenas em si o que tem a dizer. O que está em um texto, qualquer texto, também esteve e estará em muitos outros. E os storyboards para vídeos curtos na Internet são um exemplo, como um gênero discursivo, desse princípio dialógico.

Surgiu, assim, para mim, a hipótese de que, usando como recurso o storyboard, os estudantes das minhas turmas do sétimo ano pudessem se ver estimulados a desenvolver textos autorais que possibilitassem a expressão de suas vozes através de um gênero discursivo dentro de um contexto um pouco mais próximo de seu uso comum em sociedade. Na escola, o gênero se apresenta geralmente deslocado desse uso, servindo como um dever ou tarefa em aula, onde é lido, compreendido e replicado pelos alunos em situações simuladas propostas pelo professor. Chamamos esse uso de escolarizado. Neste trabalho busca-se o uso mais próximo do real que o gênero mencionado teria em uma produção de um vídeo, por exemplo. Isso porque há, na escola, um canal escolar onde os storyboards dos alunos podem ganhar vida na forma de vídeos curtos. As mudanças que a turma e o professor vivenciaram com esse gênero discursivo em uma sequência didática na sala de aula serão apresentadas, nesta dissertação, por meio de uma pesquisa autoetnográfica, como metodologia.

Outra reflexão que me ocorreu nesse processo de mudança de minha prática docente está relacionada à escrita. Muitas vezes, nas minhas aulas, o que os alunos escreviam era o mero resultado de uma reprodução de outro discurso, uma imitação de modelos de gêneros discursivos que eu lhes apresentava. Compreendi que na troca comunicativa em situações de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa há, sim, a apropriação do discurso alheio, do que já foi dito em outros textos, mas é preciso ir além, de maneira reflexiva e interacional, de forma a tornar a dinâmica da escrita entre os alunos uma atividade na qual terão, de fato, o que dizer. E, principalmente, para quem dizer, o que torna o storyboard uma excelente escolha de gênero discursivo, considerando o alcance das ferramentas de comunicação atuais.

Dessa forma, essa dissertação tem como tema uma proposta de reflexão e de trabalho com o gênero discursivo storyboard entre os alunos de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental II da Escola Municipal José de Anchieta, na rede municipal de Niterói, na comunidade do Morro do Céu, no bairro do Caramujo, em Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento das atividades propostas em torno do gênero referido, por intermédio de sequências didáticas, os estudantes criaram vídeos rápidos sobre um tema comum. Todo esse processo se apresenta a seguir por meio de uma reflexão autoetnográfica em que alunos e professor estão em permanente em diálogo.

Desenvolver um gênero discursivo a partir da criação de sequências didáticas, na escola, foi uma escolha que considerou critérios para o trabalho didático elencados por Dolz e Schneuwly (2011, p.70) da legitimidade, da finalidade e da solidarização. A legitimidade diz respeito não só às competências específicas do sétimo ano de escolaridade elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e organizadas no referencial Curricular da Cidade de Niterói (NITERÓI, 2021) como também às reais necessidades das turmas, seu atual nível de compreensão da leitura de habilidade com a escrita. A finalidade trata da associação entre o trabalho e os objetivos apresentados no Projeto Político e Pedagógico da Unidade Escolar, já que existe um canal escolar local, denominado “Canal Anchieta”, uma ação da escola que desperta o interesse dos alunos e para a qual os storyboards serão produzidos com a finalidade de criar vídeos curtos e publicá-los. Já a solidarização diz respeito ao compartilhamento do conhecimento na esfera escolar, produzindo um ganho global para os docentes e discentes mediata e imediatamente envolvidos.

Sabe-se que, com o progresso das tecnologias digitais da informação e comunicação, em especial a Internet, os computadores, os telefones e as telas inteligentes, a escola pública foi se tornando anacrônica para os estudantes. Surge, com isso, a necessidade da inclusão cada vez mais frequente dessas tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem escolar. Essa demanda

visa a garantir o direito dos estudantes a uma educação que contemple os objetos de conhecimento relacionados às práticas sociais realizadas através das tecnologias digitais que agregam a leitura, a escrita a diferentes gêneros multimodais, tais como a visual e a oral, no que se considera multimodalidade, conforme especificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a subsequente Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018).

E isso conduz a outro importante ponto a ser citado, que é a compreensão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como promotora do trabalho com textos multimodais, em que haja coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, gestos, texto, processamento de imagem etc.

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. (BRASIL, 2018, p.137)

Esse trabalho torna-se, portanto atual e relevante para o contexto em que se insere a escola pública, fato que me motiva bastante a prosseguir; pois, para se mostrar inclusiva, a escola deve recorrer tanto à ludicidade quanto à interação com essas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as chamadas TDIC, que correspondem a todas as tecnologias capazes de atuar como intermediárias nos processos de informação e de comunicação das pessoas, de forma a contribuir, também, com a pesquisa científica e com o processo de ensino e de aprendizagem. Deve também reposicionar os alunos de uma condição mais passiva, como ouvintes em aulas expositivas, por exemplo, para uma posição ativa, como protagonistas, na seleção do que e de como aprender.

Desse modo, há potencial de os storyboard, em sua dimensão discursiva, e de os vídeos criados a partir deles, tornarem-se coerentes com a vida real, fora da escola, integrando de fato os saberes escolares a outros saberes, valores e necessidades, como a possibilidade de intervenção dos próprios alunos em busca de mudança de atitudes no contexto escolar, numa campanha contra o bullying, por exemplo. Como destaca Kleiman (1993), o texto é parte importante de uma prática interativa dentro da escola e pode resultar, como mencionado, no desenvolvimento de competências que servirão como uma parcela da base de saberes necessários ao discente para exercer plenamente sua cidadania e, sobretudo, para continuar a aprender na vida adulta.

Além disso, o avanço tecnológico que vivenciamos recentemente, dos computadores modernos, celulares com alta tecnologia, netbooks, tablets, ipod, dentre tantas outras invenções; exige dos indivíduos domínio sobre as ferramentas e capacidades de leitura das informações trazidas por elas, o que chamamos de letramento digital. Por outro lado, a existência de tais mecanismos tecnológicos não é de amplo acesso, não está disponível, a todas as camadas da população. A desigualdade social se reflete, dessa forma, também em uma desigualdade tecnológica e informacional, e, ainda que os indivíduos tenham acesso aos bens tecnológicos de consumo, não estão plenamente aptos a utilizá-los a seu favor. Falta uma acessibilidade tecnológica realista, de acordo com as necessidades mais básicas dos alunos.

Outra importante face do meu ponto de interesse para esta dissertação parte da escolha de uma abordagem autoetnográfica como enfoque metodológico. Realizei, com minhas turmas, um trabalho contínuo de produção de storyboards para vídeos escolares com os estudantes. Por intermédio dessa escolha, foi possível desenvolver uma reflexão de minha prática educativa em meio ao contexto formal de educação em um espaço público, no enfrentamento, por mim e pelos membros da minha comunidade escolar, a todas as dificuldades de acesso às TDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem. Apesar dessas dificuldades de acesso, as referidas tecnologias deixaram de servir a mim e aos meus alunos como meras ferramentas, passando a exercer uma função agregadora importante que culminou na realização efetiva de vídeos pelos alunos. Essa minha percepção ganha força expressiva na metodologia aqui adotada porque, na autoetnografia, destaca-se:

O próprio sujeito em seu contexto social. Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é uma forma de autonarrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de um determinado contexto social. (BOSSLE; NETO, 2009. p. 133).

No curso dessa pesquisa, observei que as minhas aulas de Língua Portuguesa passaram a ser espaços de construção de saberes de forma não diretiva, com a problematização efetiva e os temas geradores determinados pelo grupo de alunos. Com o uso do storyboard como gênero discursivo central em uma sequência didática, os alunos puderam criar seus próprios vídeos com temáticas escolares selecionadas por eles para publicação em redes sociais.

Como objetivo, a presente dissertação procura revelar o processo de construção do professor em sala com seus alunos em torno de um gênero discursivo que despertou seu interesse. Esse processo se inicia através de propostas de atividades de ensino e de aprendizagem de língua materna elencadas adiante, no capítulo III, de modo que os estudantes possam refletir sobre práticas sociais de leitura e escrita realizadas através das ferramentas

digitais, com foco no gênero discursivo storyboard e em seus desdobramentos, como a produção de curtas-metragens e de vídeos escolares para publicação em redes sociais.

No capítulo IV, está uma narrativa autoetnográfica com reflexões e ecos das vozes dos alunos e do professor-pesquisador alterando o curso das atividades planejadas em torno do gênero storyboard. No capítulo I, encontra-se a metodologia que embasa essa abordagem, amparada na perspectiva da etnografia. Já no capítulo II, apresenta-se o referencial teórico que sustenta as propostas pedagógicas mencionadas e, por fim, no capítulo V desenvolvem-se uma reflexão crítica e as considerações finais do professor sobre sua própria prática, após a realização da sequência didática na escola.

Como objetivos específicos, esta dissertação pretende apresentar uma proposta de intervenção pedagógica com o uso da língua que pudesse ser reaplicada por outros professores. Com isso, espera-se desenvolver a competência da escrita dos alunos por meio das narrativas em storyboards, a partir de sequências didáticas planejadas para esse fim. Há também o objetivo de registrar a interação entre os educandos e o educador na formulação e na reformulação de atividades de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula ao longo da pesquisa, desvelando o processo de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Na presente dissertação proponho-me, ainda, a produzir um registro, ainda que pessoal, de um ponto de vista particular, sobre as possíveis mudanças na dinâmica de interação entre os educandos, a equipe de articulação pedagógica e o professor-pesquisador no curso das atividades propostas. Também será dado destaque, em meu relato, à sequência didática por mim conduzida, em busca de expor minhas mudanças de perspectiva em decorrência da troca intersubjetiva com os alunos. A reflexão sobre a prática e sobre a teoria empregada na pesquisa estão no centro de todas as indagações que trago adiante, com ênfase no alcance que a dimensão discursiva do uso do gênero storyboard teve entre os participantes. Tais percepções estão redigidas tomando como cenário a realidade cotidiana de uma unidade escolar periférica com seus enfrentamentos e limitações impostos pela insuficiência do poder público no local.

1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta dissertação de mestrado profissional em Letras tive como objetivo apresentar um relato autoetnográfico de uma intervenção pedagógica aplicada por mim em uma escola pública municipal de Niterói, no Rio de Janeiro. Participamos dessa intervenção eu, o professor, e os 48 estudantes de duas turmas de sétimo ano da instituição. A intervenção surgiu a partir de propostas didáticas com o gênero discursivo storyboard, que ensejaram a produção final de vídeos curtos escolares, com temática autoral dos discentes.

A referida intervenção permitiu a apresentação posterior das impressões docentes ao longo do progresso do trabalho. Tomando como ponto de partida a ideia bakhtiniana de que o outro nos constitui, tais impressões dos estudantes tomaram corpo na tentativa de exposição do alcance e dos resultados da prática desenvolvida. Isso significa que a própria sequência didática aqui exposta foi pensada para ter seu acabamento dependente da interação com os alunos; isto é, não se quer como um modelo acadêmico acabado a ser aplicado, ou “testado” em suas condições de eficácia, com os estudantes. A ideia foi que a intervenção didática funcionasse como uma elaboração planejada e sistematizada de sugestões metodológicas ajustáveis à realidade do grupo, ao momento histórico dos envolvidos e ao espaço da escola.

É importante salientar que, nesta seção, serão apresentados os objetivos e aspectos metodológicos da pesquisa em si e, em um segundo momento, os objetivos e aspectos da intervenção didática que é parte da pesquisa. Embora embricados, tais aspectos representam instâncias distintas de atuação.

1.1 Autoetnografia

A palavra “autoetnografia” vem do grego e junta os elementos “auto” (de si mesmo) “ethnos” (nação ou grupo de pertencimento) e “graphos” (escrita). O sentido da palavra deixa claro o método: escrever ou relatar sobre o grupo a que o autor pertence a partir de si mesmo, de seu próprio olhar e da influência que esse grupo lhe causa considerando o espaço de interação e o tempo.

De acordo com Bossle e Neto (2009, p. 133), autoetnografia é um método de pesquisa que ganha forma nas décadas de 30 e 40 do século XX, a partir da influência do interacionismo

simbólico da escola de Chicago, nos EUA. Sua proposta é uma autonarrativa do pesquisador dentro de determinado contexto social, em que o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor. Há uma gama diversa de possibilidade para o termo, o que demonstra as múltiplas abordagens possíveis quando o indivíduo é levado a expor seus impulsos, sentimentos e emoções em relação ao objeto de pesquisa e a sua cultura: etnografia de si mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia auto interpretativa, etnografia introspectiva e narrativa autoetnográfica etc.

Foram apresentadas, nesta dissertação, as experiências e indagações derivadas da prática em uma narrativa autoetnográfica do processo de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de descoberta e de emponderamento do docente e dos discentes em seu espaço escolar, partindo da concepção de excedente de visão (BAKHTIN, 2003, p.23). Uma busca por uma prática centrada no olhar do outro sobre o processo didático desenvolvido na escola.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23)

As palavras de Bakhtin externalizam a ideia de que o processo de ensino e aprendizado deve ser dialógico, prospectando o olhar de quem dele participa, e não mais monológico, centrado tão somente no que o docente ou o modelo acadêmico trazem. A esse processo “axiológico” pela visão do outro, ou seja, observando valorativamente o que o outro tem a dizer, suas repostas, na alternância natural dos sujeitos que assumem o discurso, soma-se o sentimento de quem sugere a ação didática, no caso, o professor.

Há certa restrição, no cânone acadêmico, quanto ao valor dos relatos de experiências pessoais na educação como fonte de saber aceito. Tal fato se depreende, segundo Wilson (2021, p.194) no acabamento dos gêneros acadêmicos, monológicos por excelência e, algumas vezes, fechados em modelos metodológicos científicos, que devem partir de pressuposto fixos, hipóteses. No entanto, a mesma autora destaca que as práticas de letramento autoetnográficas podem ser tomadas como fontes de saber legítimo:

Assim, espera-se acolher as práticas de letramento como fonte de conhecimento e de saber legítimo, para, a partir desse acolhimento, tratá-las e ensiná-las como fontes de sentido e de experiência, considerando o dialogismo bakhtiniano “como qualquer acontecimento que envolva sujeitos em interação discursiva” (WILSON, 2021, p.188)

A autoetnografia possui um leque limitado de obras em Língua Portuguesa disponíveis. A marca dessa metodologia na área de educação é o reconhecimento do efeito que contatos com as alteridades dos estudantes deixam no docente ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Bossle e Neto (2005) definem essa metodologia de pesquisa pela relevância que as vivências trazem para o processo de produção de conhecimento acadêmico:

[...] a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social. Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é uma forma de autonarrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de um determinado contexto social. (BOSSLE; NETO, 2009. p. 133)

Já a cronotopia trata a dimensão temporal em que os participantes do processo se inserem, como sujeitos históricos, trazendo consigo uma gama de visões de mundo só possíveis de serem compreendidas associadas a esse contexto. A ideia de cronotopia é uma importante informação metodológica para embasar a experiência autoetnográfica no chão de sala de aula, na execução das atividades com storyboard que são o assunto desta dissertação.

A meta da proposta que se apresenta adiante foi trazer para a escola conhecimentos e modelos teóricos trabalhados no mestrado profissional de letras, em especial os conceitos de gêneros do discurso associados às TDIC para utilizá-los, nas aulas, a partir de sequências didáticas planejadas para esse fim, com o propósito de gerar, assim, uma reflexão autoetnográfica.

Nessa reflexão, o professor cumpre o duplo papel de pesquisador e de professor, observando-se a si mesmo no palco que sugere ser ideal, mas deixando-se levar pelas alterações cenográficas e de storyboard propostas pelos estudantes. Não poderia ser outro o gênero discursivo escolhido para despertar o processo, senão o storyboard e sua dimensão dramática, no sentido original da palavra no idioma grego, como “ação”.

O olhar exotópico do professor retroalimenta tanto para aprimorar sua técnica em sala de aula, seu fazer pedagógico, quanto para desenvolver suas capacidades como pesquisador, refletindo e aplicando a teoria adquirida na formação acadêmica em suas intervenções com os alunos e realizando constantes recortes de situações de interação das quais resultem informações relevantes para a partilha em um gênero acadêmico como a dissertação de um mestrado profissional na área de Letras com ênfase na em linguagens e letramentos.

Segundo Chang (2008 *apud* Santos 2017, p. 219), há um tripé de análise sob o qual se sustenta a autoetnografia: o método (a análise em si da experiência humana), a orientação cultural (a interpretação dos fatores vividos, a relação entre o pesquisador e os sujeitos e objetos

da pesquisa e os fenômenos sociais investigados) e, por fim, a orientação do conteúdo (a autobiografia do autor apresentada de forma reflexiva). Para o autor, a reflexão ocupa papel central na autoetnografia, com a constante conscientização e a avaliação e reavaliação das experiências vividas, trazendo por fim os resultados consequentes dessa troca intersubjetiva.

Numa abordagem mais profunda, esse processo envolve uma consciência da influência recíproca entre etnógrafos, suas configurações e informantes. Implica uma introspecção autoconsciente guiada por um desejo de entender melhor tanto o 'Eu' e os 'Outros' através do exame de suas ações e percepções em referência ao e no diálogo com os outros. (Anderson, 2006, p. 382 *apud* Santos, 2017, p. 224)

Na autoetnografia, de acordo com Santos (2017, p.221), o pesquisador, considerando sua experiência no grupo de que faz parte, define tanto o que será pesquisado quanto os recursos de que se valerá para a documentação da pesquisa, como os relatos de memórias, autobiografia e entrevistas e histórias de vida etc. O pesquisador também demarca, em sua trajetória, os fatores relacionais que surgem na pesquisa, tais como a experiência dos outros, as limitações maiores ou menores em razão da proximidade com o tema escolhido etc.

Há especial importância na autoetnografia para a narrativa pessoal e para a exposição das experiências dos sujeitos da pesquisa, o que possibilita ao autor refletir sobre seu papel político, sobre sua influência nas escolhas e nos direcionamentos investigativos, nos avanços e retrocessos. Tudo isso dá a esse método um caráter transformador, possibilitando ao pesquisador dar voz para quem fala e em favor de quem se fala.

Por outro lado, a autoetnografia não busca dar respostas precisas às indagações intelectuais possíveis em torno do tema analisado. Seu papel é outro, é servir como um método, um modo de representação da experiência do indivíduo/autor/pesquisador. Há nesse método uma patente preocupação em representar as interações com os outros sujeitos investigados e com os temas da pesquisa. A pesquisa autoetnográfica não é, entretanto, apenas uma autobiografia do pesquisador, conforme destaca Santos:

quando os pesquisadores escrevem autoetnografias, procuram produzir descrições densas, estéticas e evocativas da experiência pessoal e interpessoal. Assim, o autoetnógrafo não só tenta fazer da experiência pessoal uma experiência envolvente e significativa cultural e socialmente, mas também, através da produção de textos acessíveis, ele ou ela pode alcançar um público mais amplo e diverso, o qual a pesquisa tradicional geralmente "ignora" (ou não atinge) (SANTOS, 2017, p.231)

Além disso, Adams, Ellis e Jones (2015, p. 36) afirmam que por mais que o método esteja claro ao pesquisador que vá produzir uma autoetnografia, devem estar claros também os

motivos dessa metodologia ter sido eleita. De acordo com esses autores, há quatro razões fundamentais para se optar por esse caminho na pesquisa:

Tabela 1 – Motivos para a escolha da autoetnografia

1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente;
2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social;
3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas;
4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos

Fonte: ADAMS, ELIS E JONES, 2015, p. 36.

Para Adams, Elis e Jones (2015), a produção do texto na metodologia autoetnográfica recorre ao modelo de narrativa, que geralmente ocorre em primeira pessoa, com o intuito de relatar os eventos a partir da lente e do posicionamento do pesquisador, que passa a ser o narrador da história. O ponto de vista da primeira pessoa é decididamente subjetivo, porque o narrador relata o que ele ou ela observa (ou observou), as experiências, os saberes e o sentimento que fornece aos leitores sobre seus relatos enquanto uma testemunha ocular do fato vivido.

Os autores afirmam ainda (ibid.) que há a possibilidade de narrar evocando o leitor a partir de uma segunda pessoa, chamada de “você” e convidada a compartilhar os momentos e reflexões do narrador-pesquisador, o que aproxima o leitor da experiência e rompe com a objetividade do trabalho acadêmico. Como opção alternativa, o autor-pesquisador pode trabalhar com o texto em terceira pessoa para descrever as experiências, pensamentos, sentimentos e ações dos personagens. Os narradores com foco na terceira pessoa frequentemente almejam sugerir uma atmosfera de maior objetividade.

1.2 A formulação da pesquisa

A sala de aula é considerada não um lugar meramente de análise de uma prática pedagógica, mas sim um espaço de emoções e vivências, de confrontos e questionamentos, em que o professor é tanto um agente promotor de ações como um paciente sendo influenciado pelas respostas dos discentes e do meio em que o grupo está inserido. O eco desse processo se apresenta nesta dissertação como uma narrativa autoetnográfica ancorada na vivência, em sala, da aplicação de uma sequência didática com um gênero discursivo específico, o storyboard. No entanto, faz-se necessária também a exposição de um método claro, cindido em etapas, para a condução da pesquisa.

Assim sendo, esta monografia buscou a construção do problema a partir de três perguntas de natureza exploratória em relação ao meio e aos sujeitos imbricados na pesquisa, após meses de atuação do professor-pesquisador em suas aulas.

- O que está acontecendo aqui?

R: Os alunos das turmas 7A e 7B da escola Municipal José de Anchieta apresentam sérias questões com a violência que emerge entre eles em sala de aula nas aulas de diversas matérias, inclusive nas minhas, de Língua Portuguesa, com agressões físicas e verbais constantes, exigindo a condução de alguns à coordenação, diariamente, gerando consequências, como como a suspensão do intervalo por parte da gestão escolar. O problema agravou-se bastante após o retorno presencial que se seguiu à Pandemia de COVID-19.

- O que essas ações significam para mim, como professor da turma, e para as pessoas envolvidas?

R: As situações de indisciplina constantes afetam severamente o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, das quais sou regente, obrigando-me a interromper a aula por inúmeras vezes para apaziguar situações de violência que, por vezes, recaem sobre mim também. Os alunos aparentam estar esgotados desse convívio caótico em sala e, ao mesmo tempo, desestimulados perante as atividades de leitura e reflexão em minhas aulas. Os responsáveis, quando acionados, respondiam que era da escola o dever de resolver a questão, não vendo a si próprios como educadores,

surpreendendo-se com o comportamento dos educandos em grupo, uma vez que em casa (em isolamento) eram bem diferentes.

- Como essas ações locais se relacionam com a natureza macrosocial?

R: A pandemia de COVID-19 causou profundos impactos na área da educação. Os anos de ensino remoto e pouco contato entre pessoas, de isolamento social, fez com que jovens no fim da infância e pré-adolescência desaprendessem a lidar uns com os outros, frente a frustrações e desafios. O resultado disso foi um aumento exponencial nos casos de *bullying* e violência nas escolas entre os próprios alunos e entre esses e os professores. Ações para minorar esse cenário e para promover uma educação ativa podem ressignificar o papel da escola para educandos, pais e educadores.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p.44), o professor se aperfeiçoa profissionalmente quando associa a prática docente do chão da escola com a pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista. Trata-se de um processo de ganho tanto para o próprio profissional e para a escola em que o docente atua quanto e, sobretudo, para os educandos, que passam a receber do docente um olhar mais acurado, motivador e menos burocrático no dia a dia escolar.

O docente que consegue associar seu trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

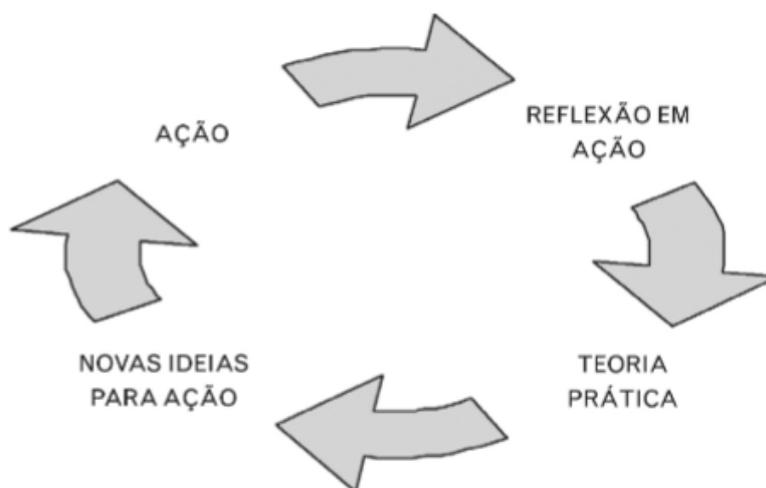
Tendo essa perspectiva como foco, esta dissertação não busca, como o modelo quantitativo de pesquisa preconiza, uma relação de causa e consequência entre fenômenos que possa gerar leis causais e métodos reaplicáveis de teste, com um grau de generalização, mas sim se apresentar como uma pesquisa de cunho qualitativo, interpretativista e de natureza autoetnográfica, na busca de tentar entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

O professor-pesquisador, situando-se em sua condição inicial no processo de pesquisa, buscou registrar cada aspecto do dia a dia em contato intersubjetivo com os demais sujeitos (educandos, pais, equipe de articulação pedagógica, demais professores) e com o espaço escolar, posicionando-se criticamente, na mesma medida em que associa esse processo inicial a elementos trazidos da teoria no mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), com o

objetivo de construir ações propositivas que pudessem ser aplicadas no espaço a fim de dar forma ao problema e às hipóteses para abordá-lo.

Essa abordagem, como sugere Bortoni-Ricardo, é capaz de produzir um círculo virtuoso em que a ação do professor no espaço de ensino e aprendizagem gera reflexão, em que a teoria pode ser aplicada à prática, de onde devem surgir ideias, com base na teoria, para novas ações. A autoetnografia foi combinada com a pesquisa ação de acordo com o seguinte diagrama.

Figura 1 – Relação entre reflexão e ação para o professor-pesquisador



Fonte: BORTONI, 2008 p. 48

A partir das perguntas de ordem exploratórias e da reflexão em ação do professor-pesquisador, calcada na observação contínua dos eventos no microcosmo das classes e da unidade escolar pesquisadas, surge a seguinte questão:

- o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa poderá se beneficiar de um trabalho que conceda aos alunos elevado nível de autonomia criativa para a criação de storyboards e de vídeos escolares com os celulares a fim de levar o grupo a refletir sobre a questão da violência na escola?

Para Gil (2007, p. 35), as questões-problema desenvolvidas a partir da observação assistemática, como é o caso de uma análise qualitativa, calcada nas interpretações de um observador que também é sujeito da pesquisa, podem gerar hipóteses acerca de um problema encontrado, ainda que em geral tais hipóteses não possam oferecer soluções suficientemente gerais e explicativas, já que não poderão ser reaplicadas objetivamente em outras situações

semelhantes. Uma pergunta-problema como a elaborada acima, portanto, possibilitou a construção o objetivo dessa pesquisa qualitativa-interpretativista e das hipóteses subjacentes. Para maior clareza acerca desse processo, apresenta-se o quadro a seguir:

Tabela 2 – Hipóteses e objetivo geral da pesquisa

Hipóteses e objetivo geral da pesquisa	
Hipóteses da pesquisa	<p>A autonomia dada aos alunos, através de uma sequência didática centrada no gênero discursivo storyboard, capaz de promover a liberdade criativa e o uso de tecnologia, poderia contribuir para a melhora no convívio escolar e favorecer ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa?</p> <p>Por intermédio dessa escolha, seria possível, também, desenvolver uma reflexão de minha prática educativa, na busca pelo acesso dos meus alunos a letramentos digitais e multimodais?</p>
Objetivo geral da pesquisa	<p>Revelar o processo de construção do professor em sala de aula em torno de um gênero discursivo que desperte o interesse dos alunos, de modo que possam refletir sobre práticas sociais de leitura e escrita realizadas com suporte das ferramentas digitais, com foco no gênero discursivo storyboard e em seus desdobramentos.</p>

Fonte: O autor, 2022.

A partir da formulação das hipóteses e do objetivo geral, foram elaborados os objetivos específicos, alguns dos quais incluídos ao longo do caminho da interação entre o professor-pesquisador e os educandos, como formas de corrigir e de traçar com maior clareza o caminho.

- Apresentar uma proposta de intervenção pedagógica com o uso da língua mediado por atividades que possam ser reaplicadas por outros professores;

- Desenvolver a competência da escrita por meio das narrativas em storyboards, a partir de sequências didáticas planejadas para esse fim;
- Observar, documentando as possíveis mudanças na dinâmica de interação entre os educandos, a equipe de articulação pedagógica e o professor-pesquisador no curso das atividades propostas;
- Narrar os eventos cotidianos que expressem a reação dos educandos frente à interação entre si, com o professor pesquisador e com a sequência didática por ele conduzida;

Por fim, após a delimitação dos objetivos e das hipóteses, esta pesquisa pretendeu trabalhar com dados oriundos de situações reais passadas em uma unidade escolar. Para tanto, tratou os dados de forma sigilosa, respeitando o nome dos envolvidos e substituindo-o apenas por suas respectivas iniciais. O termo de responsabilidade e ética em pesquisa encontra-se no apêndice A dessa dissertação para embasar o uso dos textos dos alunos. A coleta do material exposto na narrativa autoetnográfica não foi meramente intuitiva, mas deliberada, com o recorte selecionado pela visão do professor-pesquisador que também cumpria o papel de regente das turmas. Isso significa estar dos dois lados de uma cerca, como assinala Erickson (1990, apud Bortoni, 2008, p. 57). De um lado o pesquisador e do outro o pesquisado, interagindo e modificando, pelo olhar e pela ação, o meio pesquisado. Há, portanto, certa reflexividade, no sentido de pensar sobre si mesmo, conforme menciona a mesma autora (ibid. p58).

Os dados produzidos pela interação entre pesquisador-professor e demais participantes foram compilados na forma de uma narrativa autoetnográfica que apresenta as reações, mudanças e considerações sobre os fatos vivenciados. Nesta narrativa estão expostos alguns dos Storyboards produzidos pelos alunos. Os dados coletados ao longo desse processo interativo intenso se apresentam como:

- Observações narradas pelo professor pesquisador;
- Registros de interações e diálogos entre os participantes;
- Reflexões sobre as mudanças de rumos, ajustes e reajustes nas atividades;
- Documentação do processo e não de resultados;
- Fotografias do processo;
- Fotografias de Produções dos alunos;
- Vídeos produzidos pelos alunos.

No decorrer da pesquisa, inúmeras anotações e registros feitos no diário do professor pesquisador convertem-se, por indução, nos registros e narrativas que serão aqui apresentados. As mudanças de rumos e os esclarecimentos necessários às etapas aparecerão como digressões no próprio texto. A proposta aqui não é comprovar a asserção mencionada, fato esse que dependeria de entrevistas e de outras fontes e olhares (de responsáveis, gestão escolar, outros professores etc.) e não apenas a interação do professor-pesquisador com os demais partícipes da pesquisa, mas documentar um processo que, em si e por si, tenta validá-la na mesma medida em que promove significativa melhoria na prática docente desse mesmo professor, legando, ainda, a sugestão das atividades aplicadas na sequência didática criada especificamente para essa situação.

1.3 O espaço e os sujeitos da pesquisa

Os elementos mais importantes de uma pesquisa qualitativa de viés interpretativista são os sujeitos e o espaço, que serão protagonistas da problematização, passando pela análise de dados e pela apresentação de resultados. Em razão da natureza autoetnográfica da pesquisa, o texto aqui exposto, bem como o capítulo em que são narrados os eventos em sala de aula e até as considerações finais, está tecido com sequências em primeira pessoa.

1.3.1 A escola

Quando fui direcionado, em 2018, para a Escola Municipal José de Anchieta, na comunidade do Morro do Céu, no bairro do Caramujo, em Niterói, estava com meu coração repleto de ânimo pela aprovação no Concurso Público para o município e decidido a fazer o meu melhor pelos alunos daquela comunidade escolar. Fiquei positivamente surpreso ao constatar rapidamente que a escola era referência para os moradores locais, muitos dos quais viram seus pais e avós estudarem lá e hoje veem seus filhos, de diferentes idades, frequentarem o mesmo local.

A direção e a coordenação pedagógica são quase parte das famílias que frequentam a escola, e as críticas, divergências e elogios acontecem em clima de muita consideração. Como

professor, busquei criar uma afinidade com a equipe gestora, já há décadas ali estabelecida, para me familiarizar o mais integralmente possível com a comunidade, uma vez que os demais professores da unidade escolar (UE) eram também novos, estavam lá há pouco tempo por meio de contratos ou faziam parte de um grupo já mais antigo e bastante fechado e insatisfeito com as condições de trabalho ali encontradas, tanto que esses professores todos deixaram a unidade nos anos seguintes. Assim, procurei me esforçar para enfrentar uma realidade ainda desconhecida para mim para atender às complexidades das situações daquele novo contexto.

Anos antes de aplicar o presente projeto de intervenção didática e pesquisa docente neste espaço, nos anos de 2018 e 2019, desenvolvi, nessa perspectiva, dois outros projetos, respectivamente o Cineclube José de Anchieta e o Canal Anchieta. Foram ações bastante desafiadoras envolvendo leitura, cinema e produção de vídeos, sobretudo em razão dos poucos recursos disponíveis na unidade, como a ausência de Internet e o péssimo sinal de recepção de celular, a ausência de computadores disponíveis para o trabalho docente, a precariedade do espaço designado quase que provisoriamente como sala de vídeo e a ausência de um agente de leitura e de uma biblioteca, havendo apenas uma sala de leitura constantemente fechada ou servindo como depósito de materiais entregues pela prefeitura, como uniformes e livros didáticos, e com mobiliário destinado a crianças pequenas, do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Frente a tantas questões, o trabalho se deu com o pequeno apoio da Fundação Municipal de Educação através dos chamados “projetos instituintes” que anualmente conferem uma verba limitada, em torno de dois mil reais, a professores e escolas que elaborem propostas didáticas interessantes, verba essa destinada exclusivamente para a compra de material de consumo. A gestão da unidade colaborou com os projetos oferecendo algum pouco suporte, com muitas dificuldades impostas: dificuldades de reorganizar a rotina das turmas para participação no cineclube, dificuldade em negociar a saída dos alunos durante o turno para participar do Canal, falta de tempo e demora excessiva para a compra de livros, dificuldades para o uso de outros espaços na unidade no turno e no contraturno, quase nenhum apoio para consertar ou preparar a sala de vídeo, permissão a contragosto para fazer pipoca durante as sessões de vídeo, descaso com as solicitações para a compra de um notebook e de câmera para o canal, descaso com os incessantes pedidos para providenciar internet 4G para os projetos, descaso com os pedidos para a liberação de uma das salas de almoxarifado, repletas de objetos e mobiliário antigo considerado inservível, que deveria ser recolhido pela prefeitura, para servir de espaço aos projetos etc.

Assim, quando em 2022, após a Pandemia de Covid 19, surge a possibilidade de, agora como mestrando, atuar novamente de forma criativa nesta unidade, vejo o momento como um desafio que precisa levar em consideração a origem da palavra “projeto” (lançar para frente); isso porque é preciso pensar um projeto que não se baste, que esteja em permanente diálogo e em permanente construção e que inclua de fato os educandos como protagonistas. As demandas que encontrei na unidade no retorno às aulas presenciais foram de diversas ordens, mas a que mais me chamou a atenção foi a violência, na forma de agressões verbais e físicas, e a incapacidade de reconhecer o outro por parte dos estudantes de todas as séries, com maior ênfase nas turmas de sétimo ano 7A e 7B, que participaram da presente pesquisa, e na turma de nono ano 9A.

Durante o ano de execução desta pesquisa, outro importante problema, já antigo e agora mais agravado, afetava o espaço escolar: a ausência dos professores por razões de saúde. Com as questões da pandemia e um súbito aumento da violência no entorno da escola, a situação se tornou ainda mais pronunciada, o que deixava enormes espaços vagos na grade do turno da manhã e obrigava-me, por inúmeras vezes, a “adiantar” aulas, regendo mais de uma turma por vez em salas separadas, num movimento pendular de ir e vir de uma sala a outra para conduzir as atividades, o que prejudicou bastante meu planejamento.

Considerando a perspectiva cronotópica, o tempo em que essa pesquisa se insere, é adequado afirmar aqui que vivemos em uma sociedade repleta de choques e de conflitos. A violência, tomada em seu sentido original, está presente em todos os grupos e ambientes sociais, refletindo-se claramente na Escola Municipal José de Anchieta. A violência é capaz de bloquear o encontro natural dos sujeitos entre si, bem como sufocar as possibilidades humanas, formando uma sociedade controlada pelo medo e pela desconfiança. Na escola, esse bloqueio se reflete na perda de possibilidades de contato para o ensino e aprendizagem, enfraquecendo, com isso, a riqueza da troca educacional. Frear a violência está, muitas vezes, além do alcance da escola, pois esta é um fenômeno da sociedade, um fenômeno histórico, no caso do Brasil, resultado do convívio social e da dinâmica de poder de nossa sociedade desde a colônia escravocrata. De acordo com Minayo (1994):

é, hoje, praticamente unânime, por exemplo, a ideia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Trata-se de um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade (Minayo, 1994, p. 28).

A sociedade brasileira é, ainda, extremamente desigual. Trata-se de um problema que afeta o mundo inteiro, mas que aparece com mais força e aparenta ser mais permanente em países em desenvolvimento como o nosso. A própria comunidade do Morro do Céu, situada nos limites de um município extremamente desenvolvido como Niterói, no bairro do Caramujo, é o testemunho dessa desigualdade. Em poucos minutos, saindo do bairro onde está a escola de carro, é possível encontrar ruas iluminadas e pavimentadas, limpas e seguras, em contraste com as moradias precárias e a infraestrutura limitada do Caramujo.

Ainda com ênfase na questão temporal para a compreensão da dinâmica desta pesquisa, ao longo dos anos de 2020 e 2021, uma pandemia global de Coronavírus afetou de modo determinante a dinâmica da sociedade brasileira, em especial a educação pública, em que as aulas presenciais precisaram ser suspensas por razões de segurança e saúde pública, sendo oferecido o ensino remoto aos alunos, que na grande maioria das vezes, não dispunham de recursos tecnológicos para acompanhar as propostas pedagógicas, o que surtiu um enorme impacto em sua aprendizagem.

A falta de perspectiva de futuro entre os jovens no Brasil tornou-se mais grave após a referida pandemia, mas já era preocupante antes dela. Pesquisas recentes, de 2019, como a FGV Social/CPS a partir dos microdados do IBGE, Gallup World Poll e Nações Unidas mostram que 47% dos jovens com idades entre 16 e 24 anos querem deixar o país. Essa marca recorde é reflexo de um cenário econômico desfavorável, com uma estagnação dos postos de trabalho com remuneração mais elevada, que exigem maior tempo de escolaridade, associada à ampliação da consciência política, dada pelo acesso à informação, e um sentimento de forte exclusão e de preconceitos dirigidos aos jovens periféricos, pobres e negros.

Quem atua na escola pública, em especial, precisa considerar que a sociedade que o cerca está descrente no poder público, no alcance do voto, na democracia. Pesquisa divulgada pelo Barômetro das Américas (Lapop), vinculado à Universidade Vanderbilt, nos Estados Unidos, em junho de 2019, apontou que 58% da população brasileira está insatisfeita com o funcionamento da democracia no país. Esse resultado, de acordo com os dados, está ligado aos múltiplos escândalos de corrupção apresentados pela mídia e pela percepção de um empobrecimento da população, com queda na qualidade de vida e aumento do endividamento das famílias, a despeito das mudanças políticas trazidas seja pelo voto ou motivadas pelo próprio sistema, problemas esses bastante agravados pela pandemia.

Em relação ao espaço, a Escola Municipal J. A. foi criada em 1976, na gestão do Prefeito Ronaldo Fabrício. Regularizada pelo Decreto N° 2.789 de 12/11/1977, vem no decorrer desses anos trabalhando para atender crianças e adolescentes do Morro do Céu, Caramujo e

adjacências em um pequeno prédio que foi ampliado ao longo do tempo. Encontra-se localizada no Morro do Céu, um bairro ligado ao bairro do Caramujo e que possui características bastante peculiares, onde se contrastam casarões e casebres, área verde e aterro sanitário, asfalto e barro.

Situa-se nas Ruas B nº 03, do loteamento do Morro do Céu, no bairro de Caramujo na cidade de Niterói. Suas instalações físicas foram inauguradas no governo do prefeito Ronaldo A. C. Fabrício, na gestão do secretário municipal de educação Helter Jeronymo Luiz Barcelos em 1976. Pelo Decreto nº 2.789/77 de 07 de janeiro de 1977 recebe a denominação de “Escola Municipal José de Anchieta” e inicia seu efetivo funcionamento para a comunidade em 24 de agosto do mesmo ano. Sua clientela é basicamente composta pela população do bairro de Caramujo, especialmente, por aqueles que vivem em torno das atividades socioeconômicas nas adjacências do “lixão” do Morro do Céu, atende nove anos de escolaridade, contando com uma turma de cada série, em média, e cerca de 400 alunos com o Ensino Fundamental I no turno da tarde e o Ensino Fundamental II no turno da manhã.

Durante as décadas de funcionamento da lixeira pública municipal, com o despejo de lixo sem controle adequado no aterro sanitário local, a comunidade, que buscava seu sustento basicamente naquele local, atualmente vem buscando outras formas de sobrevivência. Com o passar dos anos, foi possível perceber que as características rurais da comunidade foram se modificando com pessoas vindas de outras áreas da cidade, principalmente com a transformação da lixeira em aterro sanitário controlado e com a chegada do Condomínio Habitacional construído nesta década. Esse aumento populacional trouxe outro impacto para a comunidade: a elevação dos índices de violência do cotidiano local, influenciando no comportamento dos alunos dentro da UE e refletindo em suas expectativas de futuro.

Tal violência, perpetrada por agentes alheios à escola, ocasiona diversos dias com aulas suspensas em razão de tiroteios, bloqueio de vias e incursões da polícia militar com o uso de blindados e helicópteros. Há situações em que tais eventos preocupantes se dão no meio do horário escolar, deixando vulneráveis alunos e professores, uma vez que a escola só apresenta uma via de saída da comunidade. Quando os eventos se sucedem bem cedo ou de madrugada, os alunos ficam apavorados logo cedo, tentando entrar em contato por redes sociais com os professores e direção para saber se devem ou não ir à escola, se esta vai estar aberta ou não. Em geral, a gestão da unidade não publica a informação, deixando a cargo dos professores que permitem que seu contato seja compartilhado na comunidade, como é meu caso, o aviso sobre a abertura da UE.

Ainda existe o fato de a comunidade ser um local de difícil acesso, ficando isolada dos demais bairros da cidade e sendo servida apenas por uma única linha irregular de ônibus. A

escassez de um transporte público com horários alinhados à necessidade dos moradores e trabalhadores da localidade contribui para maior dificuldade da comunidade e torna a vida dos envolvidos ainda mais cansativa.

A escola funciona com uma infraestrutura que conta com os seguintes espaços: 10 salas de aula; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de leitura; sala para os professores com banheiro independente; sala de recursos; sala de vídeo; espaços administrativos (secretaria e direção e banheiro); refeitório; cozinha; despensa; vestiário e banheiro exclusivo para os funcionários; banheiros para alunos adaptados aos portadores de necessidades especiais; almoxarifados; quadra esportiva coberta e área externa (coberta e aberta). A Unidade possui aparelhagens de som, lousa amplificadores, microfone, xerox, retroprojctor, computadores e impressoras.

1.3.2 O Canal Anchieta

Criado no ano de 2019 como projeto da unidade escolar, o canal Anchieta movimentou a escola como uma proposta de criação de vídeos escolares pelos educandos após um processo de trabalho com oficinas de roteiro, captação e edição de vídeo. Esse projeto, centrado nas turmas de nono ano do Ensino Fundamental daquele ano, marcou a unidade escolar ao ponto de, ainda, reverberar anos depois, mesmo após a pandemia de COVID-19, entre os estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

A proposta do Canal Anchieta foi estimular a comunidade escolar a produzir e registrar ações educacionais em vídeo, tais como trabalhos, dramatizações, feiras, exposições etc. com difusão no ambiente digital da Internet, por meio dos sites públicos de vídeos You Tube e Vimeo, de modo a fazer com que a escola não se limite a seus muros e horários, mas esteja acessível aos docentes e discentes e a suas famílias em tempo integral, como parte da vida cotidiana.

O projeto pretendeu tornar o ambiente estimulante aos estudantes por intermédio da ludicidade, além da oportunidade de desenvolver habilidades de oralidade, de escrita, de produção e de criação multimídia, criação de textos publicitários, práticas de socialização, e o contato com diferentes formas de arte e de cultura. Foi objetivo do projeto, também, documentar e estimular boas práticas docentes pela valorização do trabalho dos profissionais da Unidade

Escolar através do registro de suas ações na escola com os alunos. Ainda hoje estão disponíveis na Internet os vídeos produzidos pelos educandos à época.

Os vídeos produzidos pelos estudantes como resultados da presente proposta de pesquisa e dissertação foram expostos no Canal Anchieta de modo que toda a comunidade escolar tivesse acesso. Tal exposição também encorajou os participantes a desenvolver textos atrelados à realidade, storyboards que, de fato, se tornariam vídeos escolares para serem assistidos por outras pessoas e não textos para entrega apenas “ao professor”. Essa é uma importante mudança de paradigma para a comunidade em que está inserida a escola, já que, na prática, as aulas são vistas pelos discentes como apenas “dever” e os professores medidos por eles através dessa baliza: “essa passa mais dever” e “essa passa menos dever”. O trabalho criativo, como o proposto nesta dissertação, desmistifica essa visão do dever para uma escola rica em ideias, criativa, onde se queira estar e realizar, produzir, transformar.

Por essa razão, fica claro o que afirma Morin (2000, p.07), que o processo de educar é papel de todos: responsáveis, alunos e professores, sociedade, gestão escolar e pedagógica etc. A criação de um espaço escolar valorizado por todos como o canal eleva a perspectiva sobre o que é resultado do trabalho na escola, dá tangibilidade às produções dos alunos, reposicionando a escola na realidade como lugar em que há produção de valor e não apenas como espaço para esperar passar o tempo dos jovens de forma burocrática, pouco atraente e repetitiva.

1.3.3 As turmas

As turmas selecionadas para a aplicação da intervenção didática aqui descrita foram os grupos de referência 7A e 7B, as duas únicas turmas de sétimo ano regular da unidade. São turmas bastante semelhantes, compostas por alunos moradores da comunidade, vizinhos, e que estudaram ao longo de sua trajetória na educação básica quase que integralmente na escola, com a inclusão de alguns poucos alunos recém- matriculados vindos de outras unidades em razão de mudança da família para o Morro do Céu.

São jovens ativos, espertos e questionadores, que estiveram remotamente ao longo da pandemia de Coronavírus isolados em ensino remoto por quase todo o quinto e o sexto anos do Ensino Fundamental II. Apresentam, por ocasião da inserção do trabalho desta dissertação, grande desinteresse tanto pela escola quanto pela ideia de um futuro promissor, reservando suas

perspectivas a questões imediatas, como festas, redes sociais e videogame e séries de streaming e TV.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos demonstram grande dificuldade para desenvolver uma escrita autônoma e para ler com confiança, escrevendo ou oralizando sobre o que leram sem ajuda do professor. A compreensão textual da maior parte das turmas apresenta-se no nível básico, sem a realização de inferências ou a percepção de sentidos figurados.

As turmas já atuaram comigo, em 2021, no sexto ano de escolaridade, e hoje são minhas turmas de regência regular. Sinto que possuem afinidade, respeito e admiração por mim, que já estou inserido, como já mencionado, na unidade escolar desde o ano de 2018, lá desenvolvendo diversos projetos, o que desperta neles a crença de que alguma inovação pode vir novamente de mim.

Esses alunos fizeram parte de classes de reforço de Língua Portuguesa no ano de 2021, como uma iniciativa da rede municipal para começar a sanar os problemas legados pelo afastamento da escola durante a Pandemia de COVID 19. Mais adiante, na próxima seção, comento sobre o impacto desse trabalho de reforço em minha visão como professor. Em relação aos alunos das turmas 7A e 7B, pode-se afirmar que eles aproveitaram o reforço para retomar o hábito de ler, uma vez que a maioria disse não ter ‘lido nada’ além de frases curtas em redes sociais e jogos de videogame durante a pandemia.

Assim, no reforço, em 2021, comigo e nas aulas regulares, que aconteciam em rodízio de 15 em 15 alunos, os alunos que hoje são das turmas 7A e 7B redescobriram hábitos salutares para os estudos, como organizar esquematicamente os cadernos, respeitar os turnos de fala para ouvir o professor e os colegas e então se expressarem, organizar os materiais na mochila, tomar cuidados com a higiene, como o uso de máscaras e de álcool em gel, e escrever linearmente, usando a pauta do caderno. Foi um trabalho contínuo que legou turmas um pouco mais habituadas com a escrita e a leitura, em 2022, aos sétimos anos, uma vez que a aprovação foi automática.

Ao retomarem as aulas em 2022, essas turmas encontraram-se ainda em rodízio durante o mês de fevereiro, integralizando-se apenas no mês de março. O ano letivo corrente se iniciou de fato neste mês. Juntos em duas classes inteiras, os alunos da 7A e 7B apresentaram inúmeras questões em torno da indisciplina, com agressões rotineiras entre si próprios e em relação a professores e funcionários.

Assim, os alunos foram convidados pela direção e pelos professores para uma reunião coletiva, onde foram abordados temas diversos para a melhoria do diálogo dentro da Unidade entre docentes, equipe pedagógica, funcionários e discentes. Todos tiveram a oportunidade de

expor suas perspectivas e foi lavrada uma ata para ser lida e assinada por todos com um compromisso de melhoria de todas as partes.

Mas a atitude da gestão escolar não surtiu o efeito esperado, e a indisciplina generalizada permaneceu. Os atos de violência e implicância eram contínuos e afetavam mais intensamente alguns alunos, vítimas de um esquema de bullying, bem como certos professores. Tais práticas ocasionaram dezenas de suspensões, convocações de responsáveis e conversas na coordenação pedagógica em variadas aulas, com os livros de registros de ocorrências escolares só aumentando em volume mês a mês.

Nas reuniões de professores, elencamos que a situação se agravava em razão das limitações estruturais da unidade escolar, com a interdição de parte da quadra e da área aberta da Escola, os alunos perderam espaço de socialização e de atividades esportivas ao ar livre, o que vem impactando severamente em sua disposição, já que a permanência no ambiente escolar se dá quase que em sua totalidade no espaço da sala de aula.

Além disso, a gestão escolar, no afã de “castigar” os alunos e de “ensinar uma lição” retirou o direito ao intervalo das turmas, que passaram, a partir de abril, a ficar integralmente nas salas e a serem liberadas dez minutos antes do horário final do turno. Tal decisão contrariou metade do corpo docente, inclusive a mim, mas foi assumida de forma unilateral pela gestão da unidade.

Em sala, sem intervalo, com inúmeras punições e ameaças por parte dos educadores, as turmas 7A e 7B permaneceram agitadas, descarregando seu descontentamento com a escola em ocasionais episódios de agressões, que reduziram em frequência frente às ameaças de transferência da direção. Foi nessa ocasião que decidi planejar atividade uma atividade de leitura para relaxar e esquecer do “mundo lá fora”. Parei com a aula-padrão e iniciei um percurso de leitura diária em sala. Nosso primeiro livro foi “Entre magos e cavaleiros”, de fantasia. Um livro pequeno e divertido que devoramos em um mês, alternando a leitura, os debates e as atividades de escrita criativas no modelo das que estão citadas a seguir nesta dissertação.

Logo em seguida, frente ao problema de bullying que permanecia, trouxe-lhes o livro “A face oculta” (MALDONADO, 2018), que apresenta uma história de bullying em uma escola fictícia em torno de uma personagem chamada “Luciana”. O livro foi bem recebido e eu propus fazermos da questão do bullying nosso tema para o segundo semestre do ano. A partir desse momento, está situada a narrativa autoetnográfica que alimenta esta pesquisa.

Vale ressaltar aqui, ainda, na apresentação das turmas 7A e 7B, que no começo da intervenção desta dissertação, há nos alunos grande desânimo com a escola e raramente estão

dispostos a participar de atividades propostas para a aula, exigindo dos professores bastante diálogo e estímulo. Há, em sua expectativa, a possibilidade de passeios e de reabertura da quadra com um campeonato escolar, além do que eles passaram a chamar de “projeto de vídeo do professor Raphael”, o tema deste trabalho.

1.3.4 O professor-pesquisador

Formei-me em letras pela UFRJ em 2007, após muitas dificuldades financeiras para me manter nos estudos, oriundo de uma família composta só por minha mãe e irmão, contando com menos de um terço de salário-mínimo per-capita, segui da academia para trabalhar na iniciativa privada, atuando com educação corporativa por longos anos, com medo do magistério público.

Adoro escrever e lidar com a criatividade, daí a escolha do trabalho com o gênero discursivo storyboard. Sempre fui fã de Role Playing Game (RPG) e adorava ler romances e narrativas de mistério e fantasia. Usava minha criatividade para escrever histórias nos jogos de RPG. Logo, acreditei que pudesse inspirar meus alunos a usar sua criatividade na escrita e na criação de pequenas narrativas em vídeo.

Em 2013, fui aprovado em um concurso para o magistério público. Abandonei a iniciativa privada e permaneço, desde então, atuante em diversas redes pelas quais passei em outros concursos. Atuo com foco na transformação dos alunos, pois eu estive no lugar deles, como estudante, e precisei construir longa jornada até ocupar meu atual papel social como professor.

Na Escola Municipal José de Anchieta, palco dessa dissertação, observei entre meus alunos, desde a minha chegada, em 2018, inúmeras questões em torno da escrita e da leitura autônomas. Surpreendi-me ao reger turmas de oitavo e de nono ano em que mais da metade dos alunos lia apenas de forma linear, com pouca ou nenhuma capacidade de reconstrução de sentidos lidos, muito menos de fazer inferências e emitir opiniões sobre os textos. Ainda assim, mesmo diante desse difícil quadro, busquei seguir o padrão do currículo, com algumas tentativas pontuais de auxiliar os alunos que apresentavam maior dificuldade, especialmente com o reforço escolar, uma classe especial oferecida pela prefeitura para reduzir a defasagem entre o esperado em leitura e escrita para a idade e série e o mensurado nos alunos através de avaliações diagnósticas da própria rede.

O resultado das aulas de reforço ministradas nos anos anteriores demonstrou outra questão: apesar do empenho dos professores e dos bons textos e materiais disponibilizados, havia nos alunos um latente desinteresse por ler e escrever. Pensei que traziam isso de casa, da falta de suporte e de exemplo familiar ou do convívio em comunidade. Mas aos poucos fui percebendo, em minhas aulas, que a questão não era apenas essa, mas a falta de um “algo a mais” que despertasse neles o desejo de ir além do que julgavam ser “dever”.

Essa percepção não foi gratuita. Durante esses anos no magistério, antes de travar contato com as aulas no PROFLETRAS, eu buscava lecionar seguindo o roteiro de planejamento dos referenciais curriculares, incluindo aí diversas aulas expositivas e com exercícios de repetição em torno de tópicos de gramática e realizava leituras com o intuito de responder a exercícios já preparados nos livros didáticos. Essa busca de ensinar a escrever bem pela boa gramática se desmonta diante de uma análise mais acurada da realidade de meus alunos, como afirma Ilari:

[...] Esse projeto que poderia ser chamado de boa expressão como subproduto da gramaticalização é problemático. Primeiro porque cabe perguntar se uma prática, um hábito, qualquer que ele seja, deve sempre resultar em uma opção consciente; segundo porque parece claro que o esforço de abstração exigido para adivinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares vai além da capacidade do aluno médio (e vai além da capacidade de boa parte dos linguistas não-dogmáticos) (ILARI, 1985, p. 54-55 apud GERALDI, 2013, p. 89).

Com o mestrado profissional, vi a oportunidade de transformar minha prática, por vezes intuitiva, pela lente da teoria, do conhecimento em linguística aplicada à sala de aula. Surgiu o desejo de inovar, e assim passei a criar as atividades de leitura a partir do debate com os alunos, a atuar tematicamente, por trimestre, de acordo com os temas levantados em sala e a enfatizar bem menos os exercícios repetitivos de gramática tradicional e mais a leitura, oralidade e escrita autônomas. O resultado dessa mudança de olhar é a presente dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo busca introduzir a perspectiva teórica sobre a qual se fundamenta o presente trabalho, na área da Linguística Aplicada. No texto desta seção, o maior enfoque é na conceituação dos gêneros do discurso e sua relação com o enfoque da dissertação: o gênero storyboard na escola, na perspectiva discursiva de base bakhtiniana. Além disso, integram-se referenciais teóricos necessários para subsidiar a proposta de trabalho com gênero discursivo, que é nosso foco, através das propostas de Schneuwly e Dolz a respeito da sequência didática, e uma breve reflexão acerca do uso das TIC em sala de aula.

2.1 Gêneros do discurso e a escola

Os gêneros do discurso podem ser tomados como enunciados situacionalmente pensados, ideologicamente construídos com base em fatos, levando em consideração uma certa consciência de uso da linguagem pelo enunciador. Assim, quando um jornalista vai elaborar uma notícia, para compor seu enunciado escrito, ele tem em mente o fim a que seu texto se destina, o lugar que ele ocupará no contexto comunicativo e a produção de diversas notícias anteriores a sua.

Esse processo dialógico e responsivo está baseado no fato de que um sujeito assume a palavra levando em consideração tudo o que foi dito antes dele e esperando uma resposta de quem vá ouvir ou ler seu enunciado. Isso quer dizer que um enunciado estabelece uma relação dialógica, tanto com seus interlocutores quanto com outros enunciados:

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (Bakhtin, 2011, p. 316).

Um enunciado é, assim, “um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 2011, p.308), em uma constante alternância dos sujeitos falantes. Ou seja, pela alternância dos locutores, todo enunciado tem um início e um fim absoluto, pois, antes de seu início, já existiam os enunciados dos outros e, depois de seu fim, há ainda os enunciados-respostas dos outros.

O que faz um enunciado ganhar contornos que o situem como parte de um gênero do discurso é o seu acabamento. Ao assumir a voz na alternância dos sujeitos falantes, quem produz o enunciado (fala ou escreve) o limita pelo fato de que diz ou escreve o que queria dizer em um momento e em um contexto precisos. Ao finalizar seu enunciado, o locutor deixa aberta a possibilidade de uma atitude responsiva para com ele. Quanto mais padronizado um gênero do discurso for, maior será a percepção do acabamento: uma notícia, por exemplo, ou uma carta e um bilhete, marcam precisamente seu início e fim, bem como textos científicos e outros mais protocolares. De um modo geral, nossa habilidade discursiva nos permite medir quando um enunciado se conclui.

Para Bakhtin, um enunciado nasce, na maioria das vezes, atrelado ao gênero discursivo escolhido por seu sujeito, como reflexo da intenção comunicativa deste, dentro de uma esfera específica da comunicação humana, com determinado conteúdo temático.

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2011, p. 293)

Segundo Bakhtin (ibid. p.269), estudar os enunciados como “unidade real da comunicação discursiva” permitiria uma compreensão mais completa da linguagem humana. O autor evidencia que, em contrapartida a essa perspectiva, a observação das palavras e orações fora do contexto em que deveriam surgir naturalmente não resulta em uma compreensão adequada dos fenômenos da linguagem, pois não são palavras que falamos, mas atos de fala/pragmáticos. Isso significa, na realidade da escola, no âmbito do ensino da língua (e da gramática), que estudar frases soltas arbitrárias, deslocadas da prática humana e comunicativa real, seria de pouca ou nenhuma contribuição à compreensão e à reflexão do fenômeno linguístico.

Por isso, a concepção discursiva nos permite assumir a linguagem, na perspectiva de Bakhtin, como enunciação concreta ou como uma prática social. O ensino de língua materna não pode se dissociar dessa perspectiva. A proposta, neste trabalho, com o storyboard, tenta se aproximar dessa ideia de linguagem como prática concreta, uma vez que enseja a produções em vídeo dos discentes e que também promove a troca viva, criativa, entre os participantes, escapando da limitação da mera decodificação de textos vindos “de fora” da escola,

apresentados como exemplos. A prática docente padronizada e sistematizada em modelos normativos e gramaticais se contrapõe à heterogeneidade dos gêneros do discurso e enfraquece a o trabalho de ensino e aprendizagem da concepção discursiva da linguagem.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p.261-262)

Os três elementos que compõem o gênero do discurso vinculam-se ao conceito de dialogismo, à natureza ativamente responsiva da linguagem. O primeiro desses elementos é o conteúdo temático do gênero discursivo. Para o autor, as palavras possuem capacidade potencial de significação, mas seu sentido de fato, em um estágio inferior da significação, é determinado pelo uso histórico e repetitivo que é feito delas. Nos enunciados, as palavras ganham sentidos que acabam se estabilizando, como fruto de convenções de uso, fato que pode ser provado pelo uso em diferentes enunciações, em variados contextos, com sentidos muito semelhantes. Assim, o tema de um gênero discursivo se estabiliza em razão dessa veiculação recorrente de enunciados que trazem consigo uma ideologia. Segundo Bakhtin:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p.266)

Nesse processo, como menciona o autor, devem ser considerados os elementos verbais e extra verbais que integram a situação de produção, de recepção e de circulação de um gênero discursivo. Assim, por exemplo, uma carta pessoal traz consigo, reiteradamente, enunciados com forte carga emotiva, uma notícia enunciados que buscam maior imparcialidade, neutralidade e informatividade e um storyboard pode assumir determinado conteúdo temático em função de uma situação histórica e contextual do ambiente escolar que se queira veicular em vídeo, o que impacta diretamente em sua organização, como foi o caso, neste trabalho, da temática escolhida pelos estudantes em torno da violência em contexto escolar, o *bullying*.

O segundo elemento que compõe o gênero do discurso, segundo Bakhtin (2011, p.265), é o estilo. Para o autor, os enunciados, em certa medida, refletem a individualidade de quem os

produz. Há gêneros discursivos que apresentam condições mais ou menos propícias para que esse estilo individual se revele. Por exemplo, um documento oficial, como uma circular de um órgão público, possui menos propensão às marcas da individualidade; enquanto um texto literário, ou um storyboard são muito mais propensos a esse efeito. De qualquer forma, para o autor, o estilo individual molda o gênero discursivo ao longo do tempo, uma vez que “as mudanças dos estilos de linguagem estão indissociavelmente ligadas às mudanças nos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 267), o estilo funciona como um importante elemento do gênero discursivo em que se apresenta.

Por outro lado, Brait (2021, p.80) destaca, com base na teoria bakhtiniana, que o estilo não pode ser tomado apenas como atitude subjetiva e individual, uma vez que não é no eu, mas na alteridade, que as múltiplas vozes se defrontam e, como resultado, promovem a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso etc. “O estilo representaria, assim, antes de tudo, uma visão do mundo e, somente depois, uma forma de elaborar um material” (BRAIT, *ibid.* p.88). Isso se prova no problema, apresentado por Bakhtin (2011, p.267), sobre a separação do estilo em relação ao gênero discursivo. O estilo da enunciação literária, de romances e poemas, por exemplo, sofre mudanças que se traduzem diretamente na alteração dos gêneros do discurso que veiculam esses mesmos enunciados:

As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. (BAKHTIN, 2011, p. 267)

Deste modo, em razão de os gêneros do discurso transitarem por todas as áreas de atividade humanas, as próprias esferas da atividade humana implicam estilos que modificam os gêneros e que estão bastante vinculados ao conteúdo temático expresso em cada um. Embora a individualidade seja mais ou menos marcada em dados gêneros (artísticos e literários) do que em outros (oficiais, jurídicos, jornalísticos), o estilo também é adotado no enunciado de acordo com o conhecimento que o enunciador possui tacitamente sobre o gênero que emprega.

O terceiro elemento que compõe o gênero do discurso é a construção composicional. Trata-se do aspecto formal do gênero, a maneira como esse se estrutura no todo, na relação com suas partes, sua conclusão. Esse “molde” formal do gênero, seu envelope, estabelece de certa forma “as regras do jogo” linguístico entre os interlocutores, dando pistas que favoreçam o acionamento da capacidade do interlocutor de perceber o gênero discursivo com o qual interage, uma habilidade desejável nos discentes, que pode ser chamada de competência metagenérica.

Por exemplo, ao notar, na construção de um poema, o ritmo, a rima, a subversão da ordem, da sintaxe, a quebra das frases em versos, os interlocutores já antecipam, em relação ao gênero exemplificado, sua finalidade enquanto ação e seus significados. Vale destacar, no entanto, que essa estrutura não é uma armação fixa e imutável, pelo contrário, é bastante variável em textos de um mesmo gênero, por exemplo.

Com isso, é possível conceber que a natureza formal da construção composicional não é prescritiva, como nada em Bakhtin, pois sempre são resultados de processos dialógicos que permeiam a enunciação. Ao formalizar tais aspectos, o locutor leva em conta questões como “quem são os destinatários?”, “qual é a influência dos destinatários no enunciado?”, “qual percepção dos destinatários?” etc. Assim, aspectos formais de um gênero podem ser alterados no curso da enunciação em favor da adesão dos interlocutores, por associação a gêneros com os quais tenham maior familiaridade, por exemplo. Segundo o autor:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa e naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2011, p.271)

O conceito de estrutura composicional dos gêneros se evidencia, por exemplo, no gênero discursivo storyboard, que possui especial relevância nesta dissertação e que foi apresentado e realizado por docente e discentes na sala de aula não através de uma construção composicional fixa e acabada, mas por meio de interações e trocas que o aproximaram de outros gêneros, como os quadrinhos.

O mesmo ocorreu com outros gêneros decorrentes da enunciação com o storyboard, como os vídeos produzidos para as plataformas digitais, que constantemente exigem mudanças e inovações na construção composicional. Nas mídias digitais, na produção de postagens em vídeo, é comum que determinada estrutura composicional de um gênero se torne datada após o uso reiterado, exigindo, para manter a atenção do público, inovações estruturais e estilísticas, inclusive no uso da linguagem, como recurso a escolhas vocabulares e memes que se aproximem do que se usa na comunicação cotidiana.

2.2 Storyboard como gênero discursivo

Storyboards servem como recursos de planejamento para trabalhos narrativos com vídeo e podem ser utilizados em muitos contextos comunicativos, tais como no cinema, nos desenhos animados, na publicidade e propaganda, para a construção de séries, novelas, programas de TV e de vídeos para a Internet. Esse gênero discursivo nasceu atrelado à animação. Segundo Rosseau & Phillips (2013, p.7), os ilustradores faziam um rascunho visual do desenho que iriam animar para ajudar sua equipe a criar as ilustrações destinadas à animação final. A combinação entre o propósito prático do storyboard, que é contar resumidamente uma história (story), e sua apresentação em quadros (boards) com rascunhos em sequência, legou-nos o gênero discursivo que hoje é base para a indústria audiovisual.

A palavra storyboard, portanto, vem da união de dois vocábulos da língua inglesa “story” e “board” que significam “história” e “painel ou quadro”, isto é, um storyboard é uma espécie de painel visual em que uma história, uma narrativa, é apresentada, por meio de ilustrações e palavras. De acordo com Manhães et al (2018, p.1), o storyboard funciona de modo bastante similar à história em quadrinhos. A grande diferença é que os quadrinhos não nascem necessariamente de um roteiro escrito nem servem como gênero intermediário para outro tipo de produção, como é o caso do storyboard.

O storyboard é uma ferramenta de pré-visualização que apresenta quadro a quadro e em sequência, desenhos adaptados do roteiro de uma animação ou um filme. São ilustrações conceituais que ajudam a esclarecer e a fortalecer a narrativa do roteiro. O objetivo é facilitar para a equipe de produção o trabalho de organização requerido pelo roteiro em uma cena. O Storyboard deve ser necessariamente criado antes de começarem as gravações, de modo que o resultado da cena seja o mais próximo possível do esperado pelo roteirista (HART, 1999 *apud* MANHÃES *et al*, 2018, p.2)

Essa afirmação posiciona o storyboard como um gênero discursivo que serve como interface entre dois outros gêneros: de um lado o roteiro, como texto em prosa, que expõe em detalhes o argumento de um vídeo e, de outro, a produção desse vídeo, que pode ser efetivada em uma série de gêneros discursivos distintos, como seriado, filme, curta ou longa metragem, animação etc. No storyboard, fica a ideia para que o roteiro ganhe vida de modo claro a todos os envolvidos na produção do vídeo.

De acordo com Maingueneau (2006, p.234), há certos rótulos que são conferidos aos gêneros discursivos, remetendo a propriedades formais do texto ou a sua interpretação, que criam um agrupamento que ele próprio define como hipergênero. No caso, o autor exemplifica

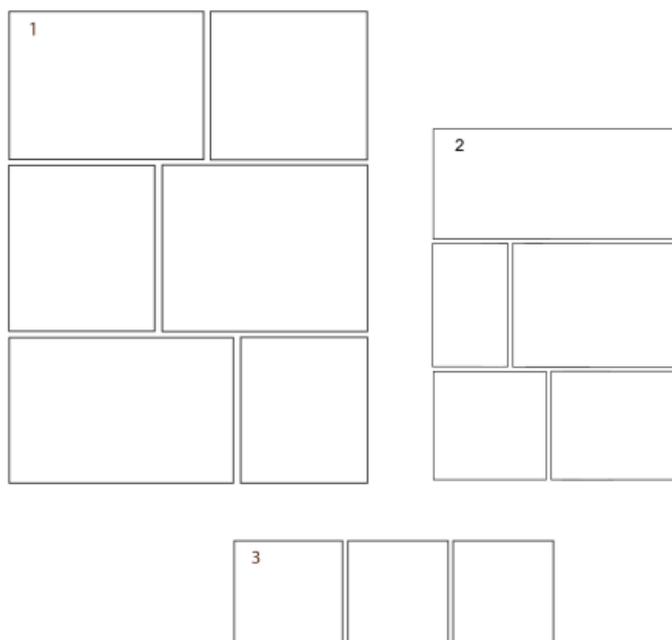
o diálogo como um hipergênero, desde a conversa informal a uma entrevista de rádio informal, por exemplo, passando por epístolas e aos diálogos filosóficos de Platão. A estrutura desses textos permite esse agrupamento geral como uma troca comunicativa em turnos e aparentemente não planejada.

Nesse mesmo sentido, os quadrinhos seriam um hipergênero, do ponto de vista formal, em que estaria inserido o storyboard. De acordo com Ramos (2010, p.20), todos os textos que utilizam ilustrações para compor uma narrativa em sequência, pertenceriam ao hipergênero dos quadrinhos, do qual se excluiriam, por exemplo, a caricatura e a ilustração, já que não há uma sequência narrativa subjazendo esses últimos, como há no storyboard.

Para a inserção de um gênero discursivo em um conjunto de textos denominado hipergênero, segundo Maingueneau (ibid. p. 246), os interlocutores, entre outros elementos, baseiam sua percepção tanto na memória coletiva das obras com as quais já travaram contato, no caso os quadrinhos e sua construção composicional, quanto nas atividades de linguagem que lhes são contemporâneas, como a percepção acerca das etapas da criação de narrativas em vídeo, dentre as quais o esboço para a filmagem de comerciais, videoclipes, filmes e séries.

Assim, os modelos de um storyboard e os de quadrinhos apresentam semelhanças entre os métodos, utilizando ilustrações ou vinhetas, dispostas em sequência, para narrar uma história. Para Manhães (ibid. 2018, p.3), nesse gênero discursivo, bem como nos quadrinhos, as imagens desenhadas são o elemento básico. Elas se apresentam por intermédio de uma sequência de quadros que trazem uma mensagem ao leitor, normalmente uma narrativa, seja ela ficcional (um conto de fadas, uma história infantil, a aventura de um super-herói etc.) ou real (o relato/reportagem sobre fatos ou acontecimentos, a biografia de um personagem ilustre etc.). A unidade mínima da narrativa por imagens é chamada de “quadro” ou “vinheta”. Organizadas em sucessão, as vinhetas, lidas da esquerda para a direita, no Ocidente, e de cima para baixo, permitem o entendimento da mensagem, como é possível perceber nos modelos de disposição dos quadros apresentados a seguir.

Figura 2 – Vinhetas nos quadrinhos

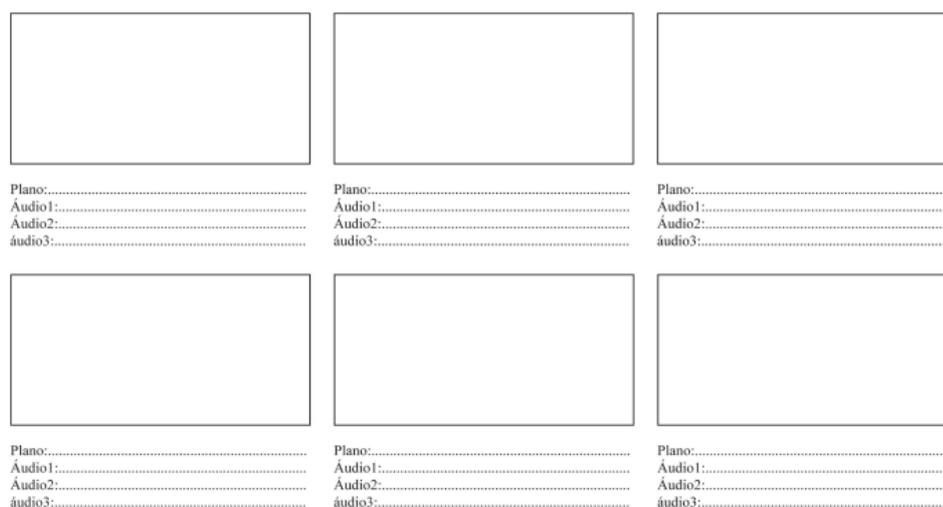


Fonte: MANHÃES, 2018, p.3

A diferença maior entre os dois gêneros está em seu suporte e na finalidade, no objetivo a que se prestam socialmente. Como menciona Moya (1972 apud MANHÃES, 2018, p. 5), os suportes dos quadrinhos são variados (jornais, revistas, livros em versões em quadrinhos etc.) e chegam ao público geral, havendo, portanto, a necessidade de que a narrativa ali se conclua e que apresente os elementos necessários para o entendimento do leitor (balões de fala, metáforas visuais de movimento, onomatopeias etc.). O objetivo social dos quadrinhos é narrar uma história (completa ou parcialmente) ao público geral.

Por sua vez, o storyboard possui como suporte o papel ou um suporte físico, como quadro branco ou digital e não chega ao público geral: seus leitores são muito mais específicos: as pessoas envolvidas com a criação de um vídeo (atores, diretores de arte, figurinistas, iluminadores, cinegrafistas, cenógrafos etc.) e, presume-se, são conhecedores de outro texto a ele prévio: o roteiro. A finalidade do storyboard, diferentemente dos quadrinhos, é apresentar recursos textuais e visuais que simulem movimento e som em uma sequência textual do tipo narrativo para orientar os participantes que irão compor, posteriormente, uma sequência em vídeo. As vinhetas de um storyboard possuem espaço específico para essas orientações.

Figura 3 – Vinhetas em um storyboard



Fonte: MANHÃES, 2018, p.4

Segundo Cesconetto (2006 apud MANHÃES, 2018, P.10), no storyboard os quadros apresentam a sequência de uma cena já em seu formato final de exibição para mostrar a ideia contida no argumento (roteiro) e, por essa razão, os desenhos não precisam estar acabados, como ocorre nos quadrinhos, já que são apenas um esboço do fluxo da história, com as ideias de movimento, enquadramento, posição dos elementos em cena etc.

A diferença evidenciada entre a história em quadrinhos e o storyboard está na finalidade dos dois. Enquanto os quadrinhos são considerados como um produto concreto, o storyboard é uma pré-visualização de um produto que ainda será concretizado em forma de vídeo. Assim, no storyboard, o desenho não precisa estar totalmente acabado, pois representa apenas um esboço do fluxo da história, apresentando os personagens, uma ideia dos enquadramentos, dos movimentos de câmera e dos pontos de vistas (CESCONETTO, *ibid.*, p.10).

Outra distinção entre quadrinhos e storyboard, encontra-se na representação do som. Nos quadrinhos, a representação dos sons aparece no formato de balões (diálogos), caixas com a fala do narrador e de onomatopeias, que são palavras criadas na tentativa de imitar sons do ambiente. Os balões dos quadrinhos, que variam em formato e cor, comportam os diálogos, seguem a ordem da esquerda para a direita e se encontram dentro das vinhetas, fazendo parte da história e ajudando a orientar sua leitura. Assim, “As histórias em quadrinhos se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto. O balão é a intersecção entre imagem e palavra.” (RAMA, VERGUEIRO 2008 p.56).

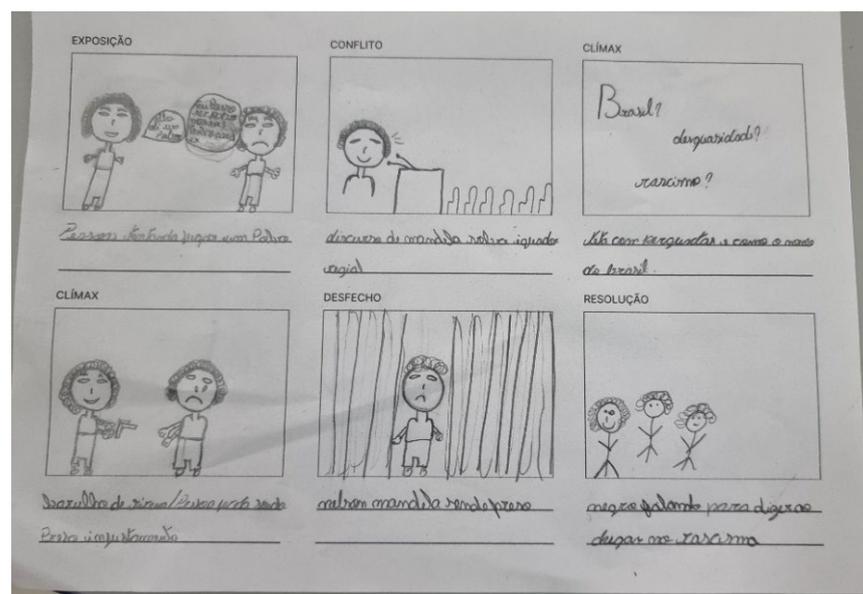
Figura 4 – Representação dos sons nos quadrinhos



Fonte: Estúdio Namquim, 2020. Disponível em: <https://nanquim.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Nos storyboards, o áudio se apresenta como trilha sonora (música), como diálogo, ou como “foleys” (sons do ambiente de uma cena). Dessa forma, o som passa a ser previsto já na concepção de um storyboard, indicado em caixas de texto geralmente abaixo da imagem, uma vez que não há um modelo muito rígido nesse gênero discursivo acerca da posição das informações complementares a cada quadro. A ordem, no caso dos diálogos, se eles estiverem presentes no storyboard, é indicada pela nomenclatura de cada diálogo.

Figura 5 – Trabalho com diálogos feito pela aluna K.



Fonte: O autor, 2022.

O espaço que acompanha cada vinheta, ou quadro, traz informações complementares para a compreensão da cena. Em geral, faz-se uso do texto descritivo para acompanhar o quadro e há, ali, a menção do ângulo da cena, o movimento da câmera etc. Esse espaço é variável entre os diferentes modelos possíveis de storyboard. Vale ressaltar que, quando as ilustrações apresentam diretamente as ideias do autor, sem haver um roteiro prévio, há na verdade a criação de “thumbnails”.

Ainda, são utilizadas setas, que são inseridas na própria imagem ou posicionadas externamente (lateralmente, abaixo e acima), associadas aos quadros ou vinhetas explicitando os movimentos de câmera e de personagens. Pode-se observar o exemplo na Figura 5, em que há uma seta dentro de um quadro, indicando a movimentação. Além disso, pode haver um texto explicando a ação da cena, a fim de facilitar a condução.

Figura 6 – Indicação de movimento no storyboard



Fonte: ROSSEAU; PHILLIPS, 2013, p. 11.

Outro elemento importante é a legenda. Para Rama e Vergueiro (2008, p.24), o narrador de uma história se apresenta no storyboard, bem como nos quadrinhos, por meio da legenda, como a voz que situa o leitor no tempo e no espaço. No vídeo, essa voz aparece também, muitas vezes, apenas na forma de texto, entre uma cena e outra. A legenda pode ser interpretada como a voz do narrador do filme, como uma fala que irá compor a cena. Portanto, é indicada nas linhas do áudio, na parte inferior.

O trabalho com o storyboard e com os quadrinhos, na escola, se justifica porque, segundo Rama e Vergueiro (2008, p.18), os jovens travam contato desde muito cedo com narrativas ilustradas, fazendo da sua leitura, e conseqüente produção, algo muito popular entre

eles. As mesmas autoras (ibid. p.20-23) defendem, ainda, que a união entre imagens e palavras promove maior eficácia na aprendizagem de diferentes objetos de conhecimento, de forma ativa, já que só as palavras ou só as imagens teriam dificuldade de construir saberes complexos como os quadrinhos possibilitam. É diferente, por exemplo, de legendar uma ilustração de um vulcão ou tratar aquele objeto de conhecimento através da criação de uma narrativa ilustrada em quadrinhos, que pode facilmente ser pensada também como um storyboard, a fim de expor o surgimento, o funcionamento e os efeitos de uma erupção.

A narrativa em quadrinhos em um storyboard possui o que Rama e Vergueiro (ibid. p. 25) chamam de caráter elíptico. O autor necessita realizar a seleção de momentos-chave da narrativa para ilustrar e compor o esboço da cena. É importante, nesse processo, selecionar o valor do que se quer dizer e secundarizar que pode ficar apagado no storyboard, fora da ilustração. Desse modo, os estudantes são instados a exercitar o pensamento para complementar mentalmente os momentos da narrativa que não foram expressos visualmente.

Por fim, o aproveitamento da criação em quadrinhos pelos alunos se expande para atingir diferentes níveis de escolarização e de letramento, possibilitando a expressão tanto dos alunos com maior proficiência com a linguagem escrita quanto com aqueles que ainda estão em vias de aquisição dessa linguagem, permitindo sua expressão oral e visual, com as ilustrações e ideias para o esboço das cenas.

2.3 Dimensão discursiva do storyboard à luz da teoria de Bakhtin

A temática abordada no storyboard permite ao autor dar vazão à criatividade posicionando-se no mundo valorativamente, como criador, como parte da obra. Isso quer dizer que, ao compor um storyboard, embora receba informações como a estrutura de storyboards prévios e a norma padrão de uso da língua, o sujeito estabelece uma relação valorativa com o tema, o que lhe permite expressividade única, como afirma Bakhtin “A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2011, p. 310).

Isso quer dizer que palavras e expressões ganham sentido à medida que são usadas efetivamente na prática comunicativa, embora seu uso conte com informações prévias sobre as possibilidades que essas mesmas já tragam no sistema da língua. “Apenas o contato entre a

significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade” (Ibid., p. 310).

É necessário considerar, também, que os enunciados criados em um storyboard possuem a força de um ato cultural, um ato artístico. Para Bakhtin, “no ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventividade e são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados em uma imagem acabada” (MACHADO, 2005, p.130). Os autores-criadores do storyboard, no caso os alunos, não vão apenas imitar passivamente a vida ao roteirizar uma situação, mas vão posicionar-se axiologicamente, valorativamente, frente a uma certa realidade, no caso dessa pesquisa a questão do bullying. Os autores do storyboard fazem um recorte da vida e uma reorganização dos fatos, recontando-os esteticamente.

Como em todo ato cultural, os enunciados em um storyboard assumem uma posição valorativa (axiológica) frente a outras posições também valorativas. Ocorre, no entanto, que como em qualquer obra de arte, o storyboard trabalha sobre sistemas de valores reais para criar outros sistemas de valores, no plano da obra, limitados a ela. Isso quer dizer que, para o círculo de estudiosos de Bakhtin “os processos semióticos ao mesmo tempo que refletem, refratam (distorcem) o mundo (...) um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado” (BEZERRA, 2005, p. 80).

Essa questão da autoria, segundo a visão de Bakhtin, é importante para a compreensão da proposta dessa pesquisa. De acordo com Brait (2021, p.37), existem dois autores: o autor-pessoa, ou seja, o ser humano que inicia, de fato, a enunciação e o autor-criador, que é aquele que inventa a obra de arte e que, assim, se insere nela, apresentando sua visão de mundo. Nesse posicionamento “O autor criador é, assim, quem dá forma ou conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas a partir de uma certa posição axiológica recorta-os e reconta-os” (Brait, 2021, p. 39).

A criação dos storyboard por parte dos alunos exigiu, tacitamente, que eles se posicionassem não somente como autores-pessoas, imitando situações de bullying na escola ou fora dela, mas como criadores, questionando, ironizando, observando melancolicamente ou até reverenciando as experiências humanas por eles narradas nos storyboards e, em seguida, nos vídeos criados.

O autor-criador é, assim, aquele que, mesmo que vá recortar e representar seu mundo e sua própria linguagem em sua criação, como foi o caso da proposição aos estudantes para que encenassem cenas de bullying por eles vividas, deve permanecer fora dela como pessoa. Esse deslocamento criativo permite ao autor trabalhar sua própria linguagem esteticamente. Com

isso, os alunos foram levados a experimentar e criar a voz do outro, a vivência do “estar de fora” daquilo que criam, enxergando além, num excedente de visão sobre o tema, uma ampliação do conhecimento e da reflexão, no caso, acerca da violência sistemática na escola ou fora dela, sobre o bullying. Para Brait, (2021, p.41) esse é o princípio da exterioridade, que exige do escritor que desista de sua própria voz e saia dela, olhando a vida pela voz alheia, dando vida tanto a quem pratica a violência, no exemplo, como a quem recebe.

Figura 7 – Aluna criando seu texto



Fonte: O autor, 2022.

Associada à questão da autoria, no contexto da criação dos storyboard pelos alunos, está a ideia de polifonia, que no storyboard se apresenta por meio da multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada. Um texto é polifônico se os enunciados nele contidos não se consideram acabados, não estão fechados em si mesmos, como se por si sós passassem autoritariamente toda a verdade. Em um texto polifônico, o sujeito “se vê e se reconhece no outro, na imagem que o outro faz de si”. Segundo Bezerra:

A polifonia se define pela interação, em um mesmo espaço da obra de arte, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipotentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (BEZERRA, 2005, p.105).

As vozes que são construídas pelo autor-criador em um storyboard não são objetos do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência do personagem em um storyboard é a consciência do outro, não se objetifica, não é parte do autor, não se abstém ou se

No processo de trabalho com o storyboard houve uma preocupação em evitar a escolarização desse gênero discursivo. Isso ocorre quando tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto as produções resultantes dos alunos acabam concentradas em uma espécie de força unificadora que dita parâmetros de uso da língua e estabelece modelos e exemplos a serem seguidos, isolados das situações sociocomunicativas que lhes dariam vida. É o caso, por exemplo, do professor que trabalha um poema ou um conto e traça a história do gênero mostrando aos alunos modelos ideais que acabam servindo de “base” para as propostas didáticas em torno do mesmo gênero escolhido. Isso acontece porque, segundo Wilson:

De fato, a escola, ao escolarizar os gêneros, torna-os muitas vezes artificiais e mecânicos, transmitindo uma ideia de gêneros puros, prontos e acabados e de língua única. [...] a escrita do aluno é percebida e compreendida como que desvinculada de uma prática sócio discursiva específica. “Tende a ser percebida sobretudo como um objeto autônomo em relação às práticas de produção de linguagem que lhe são mais familiares. A apreensão escolar do texto como um todo composto de unidades discretas manipuláveis segundo esquemas prévios (ou modelos) de composição tanto reflete quanto reforça esse modo de percepção (WILSON, 2012, p.91)

Os gêneros do discurso sempre foram trabalhados na escola. Schneuwly e Dolz (2011, p.65) afirmam que a escola remove o gênero do contexto natural de sua produção e o “desdobra” como um objeto de ensino e aprendizagem, o que traz à tona a problematização da escolarização dos gêneros discursivos. O gênero torna-se, assim, na escola, objeto de ficção e acaba resultando vazio, sem seu contexto no uso de fato em sociedade. Para lidar com esse problema, faz-se necessário que, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, sejam propostas pelos professores atividades diversas, como apresentadas, nesta dissertação, com os gêneros discursivos em situações mais próximas possíveis da linguagem em uso real, em que a expressão ocorre “em relação” aos outros, com objetivos distintos, falhas, hibridizações e retomadas, expectativas. O contrário disso, coloca o aluno como um mero repetidor obrigado a entregar “para” o outro, no caso o professor, um dever que imite, na medida do possível, o “modelo” de comunicação que foi solicitado.

Em paralelo a essa força que Wilson (2012, p.91) chama de centrípeta, há a força em sentido oposto, que mobiliza a criatividade e a expressão da originalidade dos alunos no contexto de interação para o trabalho com os gêneros discursivos. Uma força resultante de demandas reais dos alunos e dos professores, onde há ruptura e descontextualização dos modelos, reposicionamento dos agentes discursivos e refocalizações, em virtude das necessidades reais de comunicação do grupo. Nesse contexto os gêneros discursivos se hibridizam, ou seja, se mesclam, se expandem além das bases modelares, como assinala Wilson:

Se, por um lado, a escola e as práticas escolares revelam-se como práticas modelares, por outro, também refletem estados de tensão e ruptura com os valores e linguagens circundantes. É nessa arena de conflito e hibridização (da língua e dos discursos) e não apenas de estabilidade e unificação que o aluno, dentre outras atividades e funções, aprende a escrever. Ou seja: se a escola e a organização curricular instauram e constituem uma arena de conflito, os gêneros escolares também (se) constituem (como) "um campo de luta, uma arena discursiva" (WILSON, 2012, p.92)

É nessa “arena de conflito” possível na prática escolar, renovadora e transformadora, que é desenrolado o fio condutor do trabalho proposto adiante nesta dissertação. No contexto de produção do gênero do discurso storyboard, as propostas pedagógicas apresentadas aqui buscam promover um contato com a língua em uso, ganhando forma nas situações comunicativas reais em contraposição à artificialidade do estudo da língua em frases, gêneros modelares, palavras e expressões isoladas.

2.4 O storyboard e as sequencias didáticas

Os gêneros do discurso, para Schneuwly e Dolz (2011, p.61), são importantes meios de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, sobretudo no ensino e aprendizagem de textos orais e escritos. O trabalho com esses conceitos deve pressupor a consciência da prática social da linguagem e da atividade de linguagem no ambiente escolar. Enquanto a prática possibilita ao aluno a inserção em um ponto de vista contextual da experiência humana, de produzir um storyboard, por exemplo, de fato para um vídeo escolar, as atividades de linguagem favorecem a internalização dos elementos contextuais da prática.

Para uma prática coerente de linguagem na escola, como a criação de storyboards, as interpretações feitas pelos sujeitos que dela participam são essenciais. Segundo os mesmos autores (ibid. p.62), essas interpretações fornecem pressupostos, tais como: a percepção da identidade social dos envolvidos, as representações que carregam consigo sobre o alcance e as possibilidades de uso da linguagem e os seus desejos comunicativos, calcados em suas próprias trajetórias.

O trabalho com o storyboard para vídeos escolares deve considerar integralmente esses pressupostos: aos discentes e ao docente cabe a imersão, a valoração de seu próprio papel como produtores de enunciados veiculados publicamente, por meio de mídias digitais, assim como seu lugar social na condição de alunos da escola pública. Associado a isso, está a noção do alcance dos vídeos produzidos, a compreensão dos possíveis interlocutores de sua enunciação,

seu público, além da tomada de consciência sobre seu lugar de fala e sobre a potência do que têm a dizer com suas próprias palavras, um empoderamento linguístico. Esse processo, pretendido com as propostas didáticas a seguir, possibilita ao aluno “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais e analisar diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.63).

A atividade de linguagem, por sua vez, se estabelece como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo de representação-comunicação. Embora sejam conscientemente direcionadas, com os objetivos mediatos e imediatos sendo de ciência ou não dos participantes, as atividades permitem o desenvolvimento de habilidades e atitudes, bem como a associação de conhecimentos, por meio do que os autores chamam de “zona de cooperação social determinada” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.63) para o uso da linguagem. Os autores concluem que as atividades com a linguagem, no contexto escolar, permitem a adaptação do aluno às características do contexto e do referente (capacidade de ação), a mobilização de modelos discursivos (capacidade discursiva) e o domínio das ferramentas linguísticas (capacidade linguístico-discursiva).

Os autores observam que o contato, mesmo que inicialmente simulado por meio de atividades que levarão, posteriormente, à prática linguagem, com os gêneros do discurso na escola é uma referência fundamental para a construção de saberes, evitando assim que o discente tenha uma perspectiva limitada, fragmentária, dos gêneros. Para utilizar um gênero do discurso na prática e nas atividades em contexto escolar é necessário considerar:

Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes aos gêneros; [...] e as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa dos enunciados e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p.64)

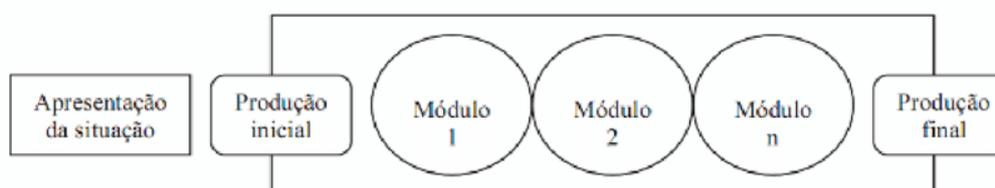
Tomado dessa maneira, a despeito da heterogeneidade nas práticas de linguagem, o gênero emerge por conta da regularidade em seu uso. São exatamente as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero, em especial o storyboard, para essa dissertação, que permitirão ao discente a percepção de uma estabilidade de fato, o que não exclui as possibilidades de ampliação e variação, como será possível observar no relato da prática didática aqui apresentada.

As atividades apresentadas adiante serão organizadas como sequências didáticas, ou seja, “como uma sequência de atividades sistematizadas em torno de um gênero textual”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p.82). As sequências didáticas, de acordo com os autores, favorecem a constatação de regularidades nos textos trabalhados. Assim sendo, esse tipo de trabalho destina-se a ajudar o discente a dominar melhor um gênero do discurso, possibilitando que ele fale ou escreva de maneira mais adequada em uma situação reconhecida de comunicação.

Para que sejam eficazes, as sequências didáticas devem propor um trabalho escolar em torno de gêneros que os discentes não dominem, ou que dominem de maneira insuficiente, especialmente sobre aqueles que sejam dificilmente acessíveis de forma espontânea pelo aluno, como é o caso do storyboard. “As sequencias didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas novas ou dificilmente domináveis”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p.83)

Por isso, a sequência didática apresentada nessa dissertação está embasada no procedimento descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.83) acerca do modelo de sequência didática à luz dos conceitos da Escola de Genebra para o ensino de gêneros:

Figura 9 – Esquema conceitual de uma sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83.

A apresentação da situação, segundo os mesmos autores (ibid.), tem como objetivo mostrar aos alunos o projeto de comunicação, o caminho de atividades e práticas comunicativas que resultará em um gênero do discurso em uso, de fato, na produção final; ou seja, a confecção de um storyboard para um vídeo escolar. Neste momento, é importante apresentar um problema bem definido: no caso o desafio de formular um vídeo que sirva para apresentar percepções legítimas dos alunos à comunidade escolar sobre temas de seu interesse. Essa etapa deve responder às seguintes perguntas: 1) Qual é o gênero abordado? 2) A quem se dirige a produção? 3) Que forma assumirá a produção? 4) Quem participará da produção?

Sempre que possível, o trabalho com uma sequência didática na escola deve se encaixar como um projeto de classe, que transcenda o espectro da disciplina de Língua Portuguesa. Na

situação de apresentação cabe, ainda, elencar todos os conteúdos e o ferramental que será oferecido para superar o desafio proposto, por exemplo, no caso do storyboard, os elementos constitutivos do gênero, rubricas, seções, estrutura da narrativa, discurso direto e indireto, distinção entre personagem e personagem-narrador etc.

A produção inicial, em uma sequência didática, funciona como um termômetro do envolvimento da classe com a proposta comunicativa que será elaborada ao longo da sequência didática. As informações dadas na apresentação da situação servem de arcabouço para que os alunos obtenham um sucesso parcial na primeira empreitada. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p.86), a consecução parcial de produção do gênero proposto é uma condição para o ensino, pois permite ao docente compreender as capacidades de que os alunos já dispõem e aquelas que são suas potencialidades. Nesse estágio da sequência didática, o objetivo fica determinado, e alunos e professor conseguem enxergar melhor os desafios que terão pela frente, de forma mais tangível.

Os módulos foram planejados, dando continuidade à sequência. Em tais etapas, o professor deve trabalhar, com os alunos, “os problemas” e as “potencialidades” que se revelaram na primeira produção, instituindo, conjuntamente os instrumentos, tempos e espaços para a superação do desafio. “O movimento da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples, com cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.88). Na proposta apresentada nesta dissertação, a prática docente e discente em sala teve enfoque no fazer dos alunos, com ações que explorem tanto seus potenciais em desenvolvimento quanto com a proposição de desafios que estimulem suas limitações a ser superadas.

Os autores estabelecem que o trabalho com sequências didáticas deve explorar os já mencionados problemas e dificuldades detectados nos alunos em diferentes níveis. É importante, para isso, recriar a situação de comunicação, apresentando-lhes a correta dimensão do destinatário dos vídeos roteirizados (pais, comunidade escolar, colegas); sua finalidade (trazer formações de relevância escolar ao envolvidos), sua posição autoral e a importância do storyboard nesse processo. Isso porque, nas atividades coletivas em sala, serão compartilhados os conhecimentos necessários para buscar, elaborar e criar storyboards que estejam relacionados criativamente e sistematicamente com as demandas da comunidade escolar e com o ensino dos diferentes componentes curriculares, através de debates, tomadas de nota, citações, pesquisas etc.

As propostas didáticas em sala precisam “oferecer um arsenal diversificado de atividades e exercícios” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.89), considerando níveis como: 1) análise e observação de textos do gênero storyboard, com propostas comparativas e de interpretação e leitura de textos que tratem a temática elencada pela turma para o trabalho; 2) tarefas simplificadas de produção textual, com exercícios que contemplem sequências específicas do gênero escolhido ou que demandem pequenas soluções de ajuste de textos comparados e observados; 3) elaboração de uma metodologia e de uma linguagem comum que possa ser apropriada pelos discentes ao longo dos módulos.

Por fim, para encerrar a sequência, será proposta uma produção textual final de um storyboard que ganhará vida em vídeo destinado à Internet a ser publicado nos canais escolares e da rede Municipal de Ensino de Niterói. A produção final será cindida em vídeos pequenos, de no máximo um minuto de gravação, de forma a contemplar mais de um storyboard produzido pelos grupos de alunos participantes.

2.5 TDIC em sala de aula

palavra “tecnologia” possui origem grega e é formada por duas palavras: “tekne”, que significa “técnica”, e “logos” que significa “conjunto de saberes”. Por associação, é possível tomar a tecnologia como uma tentativa do homem de associar saberes a fim de aprimorar suas técnicas, em especial para satisfazer as necessidades do homem (PINOCHET, 2014, p 1). Entre essas necessidades humanas está a comunicação a fim de transmitir e receber informações. Nesse contexto se inserem as chamadas TIC (tecnologias da informação e comunicação).

Tais tecnologias possuem especial relevância em nossa sociedade, também chamada de sociedade da informação, em que o conhecimento se torna mais valioso do que a força para o trabalho. Para o mesmo autor, (Ibid. p.7), a “sociedade da informação” é um novo modelo de sociedade construído em torno da produção e da distribuição da informação, fatores que sustentam a economia e que mantêm a sociabilidade em escala global.

As TIC não são apenas os smartphones e a Internet: há uma verdadeira revolução tecnológica de fundo que é assim denominada. Nesse conjunto estão inseridos: 1) a ideia de nuvem de computação, em que computadores de outras partes do mundo processam informação de locais distantes em tempo real; 2) a conectividade ampliada, chamada de realidade ampliada, em que dispositivos inteligentes, como os smartphones, geladeiras, assistentes de voz,

cafeteiras, portões vão se tornando capazes de interagir e aprender com nossos hábitos e comandos; 3) a computação em memória, tecnologia que permite que informações previamente processadas por outros seres humanos sejam disponibilizadas futuramente para as mesmas demandas de outras pessoas; 4) Os Big Data, centrais de informação financeira e governamental que armazenam dados essenciais, como valores e documentos, e fornecem em tempo real de acordo com as demandas das pessoas; 5) Os dispositivos móveis, como relógios, automóveis, carros, celulares, tablets, notebooks etc. capazes de receber e enviar informações velozmente; 5) A internet 5.0, em que os navegadores da Internet são capazes de executar aplicativos como editores de vídeo, processadores de texto, planilhas de cálculos, sem a necessidade de instalar programas etc.

Toda essa tecnologia parecia que iria revolucionar a educação assim que chegasse, em especial as facilidades de acesso à Internet, mas esse processo, segundo Morin (2000, p.60) se mostrou muito mais lento do que o esperado. As instituições de ensino, para esse autor, tiveram que decidir o que manter, o que mudar e o que alterar em seu funcionamento, com uma reciclagem, em certa medida, do que já vinha sendo feito. Morin (ibid. p. 61) complementa que não há certeza sobre os resultados do uso das TIC nas escolas; se realmente são positivos, especialmente frente aos desafios que as mudanças trazidas pelas tecnologias deixam diante dos educadores ou não. Para ele:

Tudo que for previsível será cada vez mais realizado por aplicativos, programas, robôs. Nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam. [...] A educação é papel de toda a sociedade – não só da escola – e afeta todas as pessoas o tempo todo [...] E enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de maneira previsível, repetitiva, burocrática e pouco atraente. (MORIN, 2000, p.63-64)

De fato, a escola precisa se construir como um espaço interessante e significativo para manter, até mesmo, sua razão de existir perante o advento cada vez mais intenso da substituição das atividades repetitivas pelas máquinas. A proposta de uso de tecnologias como os editores de vídeo e a Internet no espaço escolar, infelizmente, ainda enfrenta inúmeras limitações, sobretudo na escola pública, em que faltam conectividade, acesso a instrumentos, celulares e tablets, que facilitem a eficácia de propostas tecnológicas e apoio por parte da gestão.

Mudanças recentes na elaboração dos currículos, com a chegada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a necessidade, prevista em lei, de reestruturação dos referenciais curriculares em cada município e estado, deixam claro que a proposta de integração do processo

de ensino e aprendizagem às diferentes tecnologias deixa de ser sugestão para ser obrigação curricular. No entanto, essa perspectiva ainda está em atraso, conforme mencionado, na maioria das escolas públicas brasileiras.

Talvez por essa razão, o trabalho com o gênero discursivo storyboard no ambiente escolar ainda cause estranheza, já que a escola não é o lugar por excelência para a criação de textos multimodais, como a produção de vídeos. A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) estabelece que, entre as competências gerais esperadas pelos estudantes deve haver o contato criativo com a tecnologia e a possibilidade de, a partir dessa, produzir comunicação de forma crítica, como deixa claro a quinta competência para a educação básica como um todo do documento:

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, p. 3)

Por disseminar informações e produzir conhecimento, compreende-se o uso de recursos como o storyboard e outras ferramentas tecnológicas, tais como computadores com acesso à Internet, celulares com câmeras, tablets, redes sociais, projetores multimídia etc. Na área de linguagens da BNCC, o uso das TIC fica ainda mais demarcado nas competências gerais para o Ensino Fundamental, como menciona a sexta e última competência esperada dos alunos.

Além da BNCC, o referencial curricular da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, local em que foi aplicada essa pesquisa, também registra a proposta de trabalho com as TIC na escola, na área de Língua Portuguesa, especificamente no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos. Planejamento e execução de campanha sobre temática que requeira a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros. (NITERÓI, 2022)

Apesar dessa mudança em termos legais, na prática, a escola pública ainda se vê distante de possibilitar aos alunos e professores o recurso cotidiano à tecnologia, que apesar de ser um elemento atrator de atenção e interesse, não pode ser tomada por si só como solução para a questão do desinteresse em torno da escola tradicional. Morin (2000, p. 87) prossegue afirmando que devem ser considerados, no uso das TIC na escola, alguns grandes eixos que,

apoiados pelas ferramentas tecnológicas, seriam capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador. São eles:

Tabela 3 – Eixos para uso das TDIC

Eixo	Descrição
Conhecimento integrador e inovador	As propostas de acesso ao conhecimento criadas na escola devem ser integradoras, ir além dos componentes curriculares e trazer em si algo novo, que desperte interesse dos alunos.
Desenvolvimento da autoestima e valorização de todos	A tecnologia, sobretudo o recurso à internet por meio de blogs, vídeos, áudios e afins serve para promover a autoestima e a valorização dos alunos e dos demais participantes da comunidade escolar.
Formação de alunos empreendedores	A ideia de protagonismo juvenil nunca ficou tão destacada como com a chegada das TIC. O aluno pode e deve buscar caminhos, criar soluções e promover a integração com os colegas.
Construção de alunos cidadãos	Além dos elementos citados, a cidadania, o respeito pelo outro, a inteligência emocional, a capacidade de ouvir e de se colocar no lugar do outro não devem ser esquecidas.

Fonte: MORIN, 2000, p. 82.

Para Morin (2000, p. 142), um dos maiores desafios da educação atual sob o impacto das TIC é o deslocamento do professor e do espaço físico da escola do centro das atenções para dar protagonismo a situações de aprendizagem protagonizadas pelos alunos na sala de aula ou fora dela, em outros espaços da escola, em equipe, na família e na comunidade. A ideia de que a aula não precisa se resolver apenas dentro de sala, sob a supervisão do professor, mas além dela, virtualmente, com recurso a tecnologias de comunicação móvel, pelas quais os alunos possam estar juntos virtualmente, é um ponto de importância.

De acordo com Masseto (2020, p.270), o conceito de aprender possui dois lados: o do sujeito que deseja aprender e o da informação em si, que se tornará de algum modo conhecimento. O sujeito é ator, sobretudo com as TIC, e busca autonomamente sua aprendizagem em contato com os colegas, consigo próprio e com o professor, promovendo assim reflexões, criando significados para o conhecimento, desenvolvendo competências,

atitudes éticas e políticas, mudança de comportamento, contextualizando práticas, ampliando a criticidade, aguçando o olhar para fatos e fenômenos, resolvendo problemas etc. Em suma: o aprendiz cresce e se desenvolve.

E o professor? O mesmo autor prossegue e se pergunta (ibid. p. 271). As TIC surgem, na escola, segundo ele, para reposicionar o professor como mediador entre esse sujeito aprendiz e sua aprendizagem. Verdadeiro papel dos docentes: facilitar, incentivar e motivar o aprendiz, trazer ideias, mostrar caminhos. O uso das TIC favorece esse papel na medida em que possibilita um acesso infinitamente maior à aprendizagem, desengessando o aprendiz do espaço da sala, do caderno e da lousa com a informação limitada ao professor.

Ao professor cabe, ainda para Masseto (ibid. p.273), não fazer do uso dessas tecnologias uma mera ferramenta para substituir recursos analógicos, como usar filmes, Datashow ou celular apenas para expor informação. Há necessidade de se fazer um uso criativo, mediado, respeitando as limitações das classes, seus estágios de desenvolvimento, mas sempre dando ao aluno o poder da iniciativa. Essa é a verdadeira mediação pedagógica por meio das TIC na qual também se apoia essa pesquisa.

Castells (2000, p.40) explica que toda essa tecnologia da informação não é uma força que exerce pressão “de fora” ou que “influencia” as atividades humanas, ela se tornou o próprio tecido dessas atividades. A vida humana está sendo transportada para a rede de informações e lá tem se desenvolvido. Basta observarmos as inúmeras moedas virtuais, transações, redes sociais e até a venda de objetos de arte que só existem virtualmente.

Em um ponto, a grande maioria dos autores que discutem o processo da mudança e o impacto da tecnologia em nosso meio ambiente é unânime: nossa forma de pensar o meio ambiente e a forma de adquirir e de utilizar conhecimento estão passando por drásticas transformações. Transformações que representam uma ruptura com uma forma de pensar adquirida em árduo desenvolvimento intelectual da humanidade e a adoção de um novo modelo ainda não muito claramente formatado, mas que irá nos conduzir a novos caminhos em nosso processo evolutivo [...] (LIMA, 2000, p.2)

Lima (2000) prossegue afirmando que um dos maiores problemas com que nos defrontamos no meio ambiente já não é a falta de informação, mas sim a seleção adequada ou filtragem daquela que pode nos ser efetivamente útil. Precisamos aprender a esquecer e descartar as informações que foram aprendidas ou assimiladas e que já não contribuem para nossa atuação em um determinado contexto.

É pensando nisso que a educação deve abarcar as TIC, como ferramentas para a seleção da informação relevante à aprendizagem, ou como ferramentas que favoreçam sua contextualização das competências a serem desenvolvidas com os alunos. O projeto desta

dissertação pretende que o gênero discursivo storyboard, por meio e após a sequência didática elaborada, seja o ensejo para a produção de vídeos autorais dos estudantes com recurso às TIC, sobretudo às redes sociais, editores de vídeo online e dispositivos móveis.

Tais tecnologias podem atuar também como promotoras da informação e do diálogo no contexto escolar, ampliando horizontes dos discentes e estimulando seu engajamento com a escola. A tecnologia por si mesma não promove a educação, mas sua mediação possui potencial para facilitar a aprendizagem, que acaba por se tornar mais facilmente contextualizada com as demandas dos jovens e da sociedade (PINOCHET, 2014, p 28).

Isso porque há relações sociais contemporâneas que se perfazem no contexto digital, trabalho, renda, demandas da cidadania, como emissão de documentos e requisição de benefícios ao governo etc. A inclusão dos jovens nessas práticas exige maior contato com as TIC, um contato que permita aos discentes o exercício de papel ativo: pesquisar, construir, selecionar, indagar, produzir conteúdo, comunicar efetivamente fazendo uso dos recursos oferecidos pelas TIC.

A sequência de trabalho com o gênero storyboard propõe o uso frequente de dispositivos móveis para o desenvolvimento das propostas didáticas com os discentes. Nesse contexto, espera-se promover certas capacidades com o uso das TIC. São elas:

Tabela 4 – Habilidades com o uso das TDIC

Habilidades promovidas com o uso das TDIC	
Processamento da informação	Localizar e coletar informação relevante, ordenar, classificar, sequenciar, comparar e contrastar; analisar relações entre as partes e no contexto geral;
Raciocínio	Poder explicar as razões de suas opiniões e de suas ações, tirar inferências e fazer deduções, usar linguagem precisa para justificar seu pensamento e fazer julgamentos apoiados em evidências e justificativas;
Indagação	Saber fazer perguntas relevantes, colocar e definir os problemas, planejar quais procedimentos e investigações, prever os possíveis resultados e antecipar as consequências, testar as conclusões e aperfeiçoar as ideias;
Pensamento criativo	Gerar e ampliar as ideias, sugerir hipóteses, aplicar a imaginação e procurar resultados inovadores e alternativos;
Processo de análise e avaliação	Saber avaliar o valor da informação que é lida, desenvolver critérios para a apreciação crítica de seu próprio trabalho e de outros e ter confiança nos seus julgamentos

Fonte: LIMA, 2000, p. 28.

Com o recurso às TIC, há hoje muita informação disponível, daí a proposta de trabalho desta dissertação considerar os alunos como autores ativos de sua aprendizagem, reposicionando o professor da função de portador do saber para o papel de quem elabora caminhos e sugestões que favoreçam a aprendizagem com base na análise dos potenciais e das dificuldades dos alunos.

3 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A grande dificuldade no trabalho com os gêneros do discurso na escola é saber como articular esses, em suas múltiplas possibilidades, à atividade efetiva de ensino e aprendizagem com relevância para o aprendiz. Esse é o ensejo dessa dissertação, a atuação nesta interface, tomando como ferramental a linguística aplicada. “É através dos gêneros do discurso que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p.63).

Pretendeu-se aqui, portanto, levar em conta o interesse dos alunos pelo gênero storyboard, adequando-o à realidade da turma e respeitando as especificidades desse grupo a fim de que o estudante, enquanto sujeito da sua aprendizagem, consiga de forma sistemática reconhecer e produzir tal gênero, tornando a escrita parte desse processo como um ato consciente do uso das práticas sociais de linguagem.

Através de estratégias contextualizadas de leitura e escrita, individuais e coletivas, esperou-se, com essa intervenção pedagógica, promover o uso dos storyboards para a produção sobretudo de pequenos vídeos para a Internet, algo que desperta bastante interesse nos discentes. Para isso, foi necessário acessar os conhecimentos prévios dos alunos e, partindo de textos que sirvam como motivadores, explorar elementos característicos desse gênero.

O gênero storyboard foi escolhido como objeto de estudo para a elaboração de uma proposta metodológica de ensino, pautada na leitura e na escrita feita em sala de aula, tendo em vista o destaque obtido por esse gênero em razão da liberdade criativa para a produção de vídeos dada pelas TDIC que se apresentam disponíveis, como os dispositivos móveis com acesso à Internet e a possibilidade de editar e publicar vídeos em sites e redes sociais. É importante observar a velocidade com que manifestações individuais e coletivas assumem papel de destaque na sociedade atual por meio de vídeos que passam, antes, pela criação e efetivação de um storyboard.

Para roteirizar algo no referido gênero discursivo, é preciso antes ler, se inspirar. A palavra “ler” possui origem no grego “legei” e significa algo semelhante a “colher”, “recolher” ou “juntar”. Trata-se de unir pelo olhar as coisas, sejam elas palavras, imagens ou ações, em um processo que cumpre importante função social, dando ao leitor as informações sobre o mundo que o cerca. Os storyboards, produzidos sobretudo com o recurso da palavra escrita, se inserem nesse contexto servindo de recurso para o desvendamento e para a reflexão, especialmente se pensarmos em crianças e adolescentes.

Ao longo do percurso desta intervenção, pela leitura, os alunos foram conduzidos a perceber quais são os elementos essenciais em uma narrativa: personagens, enredo, tempos e espaço etc. Esse processo foi baseado, aqui nesta dissertação, na leitura de romances infantojuvenis a fim de caracterizar personagens, ações, aspectos do enredo e, passagem do tempo. Tal processo de leitura de storyboards e narrativas, selecionado como módulo inicial do percurso didático, teve como objetivo fazer com que os alunos entendessem como o gênero discursivo em questão se insere na realidade de forma concreta.

Ao longo das aulas, ao apresentar o gênero storyboard em sua função social, esperou-se que os alunos pudessem perceber que a escrita possui um importante papel para o sucesso de publicações em vídeo: comerciais, filmes, séries, postagens em vídeo nas redes, em uma proposta de valorização da escrita e do conhecimento de forma geral, e de forma específica, uma preparação para a formulação do gênero discursivo em questão, em sala. Ao realizar as atividades propostas com o storyboard, foram realizadas dinâmicas de encenação de diálogos criados pelos alunos, em classe, tratando de aspectos parafrásticos, como entonação, gestos, expressão facial etc.

Por fim, vale destacar que o trabalho com o storyboard, um gênero do discurso pensado para a ação, para a fala, privilegiou, no trabalho aqui apresentado, a interface entre oralidade e escrita, valorizando a primeira, e a produção de ilustrações, desenhos e metáforas visuais que descrevam as cenas que os alunos desejam transformar em vídeo por sobre a produção verbal, de textos narrativos ou descritivos, embora esses últimos estejam bastante presentes nos storyboards. Isso porque o processo de escolarização legou a oralidade a um plano secundário em sala de aula, normatizando a escrita como fonte de informação e como medida de aquisição dos saberes. Para Dolz e Schneuwly, a oralidade precisa ser valorizada no processo de ensino e aprendizagem:

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente aspectos da fala, mas antes conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que essas mantêm com a escrita. (Dolz e Schneuwly, 2011 p. 140)

O destaque à oralidade não deixa de reconhecer que qualquer proposta de trabalho de Língua Portuguesa na escola, sobretudo na escola pública, precisa ter como objetivo o contínuo incentivo dos jovens à leitura, especialmente em uma situação elencada por medições recentes do PISA como muito baixa, dados os níveis nessa habilidade: “A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo

dos estudantes dos países da OCDE” (INEP, 2019). Tal situação se torna evidente diante da falta de um projeto social e político que viabilize tanto o acesso a bibliotecas quanto os recursos para aquisição de livros. Legado da leitura, a consciência crítica sobre a forma de compreender a si mesmos e aos outros é o assunto deste trabalho.

3.1 Objetivos da intervenção didática

Os objetivos da proposta didática ora apresentada foram traçados para servir objetivamente à aplicação metodológica descrita na seção subsequente, onde serão ampliados de acordo com cada etapa.

- Apresentar aos estudantes o gênero textual storyboard e sua função social, de forma contextualizada com o ensino de Língua e com a aplicação do gênero nas produções multissemióticas da TV, das redes de streaming, do cinema e teatro e da internet;
- Mobilizar, entre os estudantes, habilidades de comunicação oral e escrita para a recepção de obras literária narrativas, como romances e quadrinhos, que expandam seu universo de expectativas;
- Discutir a expressão dos interesses dos discentes, seja com questões pertinentes às demais disciplinas, seja com necessidades da comunidade escolar ou local, tudo isso na forma de recortes temáticos que possam ensejar storyboards;
- Estimular a leitura e a pesquisa para a criação de storyboards, de diálogos e o aprimoramento de temas nas atividades criativas de storyboards.
- Fundamentar conceitos sobre o texto narrativo;
- Fomentar a habilidade de produzir textos descritivos e narrativos que podem vir a acompanhar os quadros ilustrados dos storyboard.
- Demonstrar, com o recurso a storyboards e a recursos audiovisuais, o entrelaçamento de sentidos entre as cenas, a oralidade e o texto escrito.
- Exercitar, entre os estudantes, aspectos da escrita padrão, como a pontuação e usos formais da escrita, além da sistematização da informação para a produção de textos escritos.

3.2 Percurso teórico-metodológico: desenvolvimento das atividades

Para uma compreensão mais sistemática da proposta, foi elaborado um quadro-síntese com as etapas e a descrição das atividades, os recursos e o tempo utilizados:

Tabela 5 – Síntese das etapas da intervenção didática

Etapa	Descrição	Recursos	Duração
Contextualização	Apresentação dos alunos à possibilidade de criação de vídeos escolares com autoria própria. Contextualização na linguagem dos quadrinhos e da fotografia como narrativas. Apresentação dos usos para as linguagens verbal e não verbal, em conjunto ou separadamente. Conceito do que é usar a linguagem esteticamente. Criação de pequenas histórias em quadrinhos.	Projetor de vídeo Caixas de som Celular com câmera Papel fotográfico Tinta guache	12 encontros (um mês)
Ciclo de leitura e escrita	Criação de ritmo de leitura de narrativas em sala. Conceituação de texto narrativo e produção de narrativa escrita com base em imagens. Conceituação de elementos da narrativa. Estímulo à produção escrita autônoma e debates em sala sobre as narrativas lidas, em busca de dar	Ilustrações em tamanho grande (uma por aluno) Livro com narrativa (um por aluno) Telefones celulares com Internet e câmera.	Variável a depender das narrativas escolhidas e do ritmo da turma: 12-24 encontros (de um a dois meses)

	protagonismo aos alunos e evitar o uso de tarefas “prontas”, viabilizando propostas coletivas.		
Produção inicial	Apresentação do conceito de storyboard, distribuição de modelos de storyboard reais, criação de storyboard sobre um mesmo tema tratado em uma das narrativas da etapa anterior. Pesquisa e tutorial sobre o uso de aplicativos de edição de vídeo.	Modelos de storyboard impressos (exemplos) Modelos de storyboard em branco (A4) Projetor Caixa de som Telefones celulares com Internet e câmera.	3 encontros (uma semana)
Revisão	Ajustes e correções nos storyboard criados. Trabalho com o texto descritivo. Revisão sobre como editar vídeos na Internet. Noções de captação de vídeo (som, imagem, luz, ângulo etc.)	Celulares com Internet e câmera Modelos de storyboard em branco (A4)	3 encontros (uma semana)
Produção final e estréia	Captação de vídeo pelos alunos, auxílio na edição de vídeo, comparação grupo a grupo entre o storyboard e a produção final, transferência dos vídeos ao professor para a organização de apresentação na UE.	Celulares com Internet e câmera Projetor de vídeo Pendrive Caixas de som	6 encontros (duas semanas)

Fonte: O autor, 2022.

A tabela acima apresenta uma estrutura padrão para a aplicação das atividades propostas nesta dissertação. No entanto, existem diversas variáveis num projeto como esse. Ainda mais tratando-se da múltipla possibilidade de se utilizar livros com tamanhos e propostas diferentes.

A etapa chamada de “contextualização”, que inicia a tabela, deve ser percebida como uma espécie de mergulho, em que os alunos vão compreender a importância da imagem como forma de contar histórias. O gênero discursivo storyboard está amparado nessa premissa.

A etapa, intitulada “Ciclo de leitura escrita” é mais extensa. É nela que a maior variação pode ocorrer, em decorrência da escolha dos títulos de livros. Essa etapa tem a importância de criar um contexto temático para o desenvolvimento dos storyboards pelos discentes. Aqui, os alunos foram levados a pensar sobre o tema e a propor, eles próprios, questionamentos e reflexões que possam aprimorar o “mergulho” da turma no processo de escrita e de criatividade. As narrativas que surgem a partir desse procedimento com os alunos são bastante enriquecedoras e podem contribuir bastante com as ideias para os storyboards que serão gerados ao final do processo.

As etapas de “produção inicial”, “revisão” e “estreia” dos storyboards são bastante dinâmicas, embora mais curtas. Nelas, os alunos criaram os storyboards em si e terão a possibilidade de utilizar as TIC. Para produzir vídeos curtos a partir de suas próprias criações. Essa sequência didática foi pensada para ser aberta e ajustável, de modo que possa ser utilizada por outros profissionais de língua portuguesa em variados contextos do ensino fundamental II.

O percurso teórico acima foi pensado seguindo a proposta da sequência didática nos moldes pensados por Dolz e Schneuwly (2011) para “permitir o ensino da oralidade e escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado (ibid., p.81). As etapas a seguir representam “um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática” (ibid., p.82), a fim de que um professor seja capaz de adotá-la na íntegra ou em partes para aplicação de acordo com seu contexto escolar, ao trabalhar com o storyboard. Segue-se maior detalhamento das etapas expostas no quadro.

A) Contextualização

A etapa inicial da sequência didática tem o objetivo de estimular a turma a embarcar na jornada criativa mediada pelo professor. Nesta etapa, as turmas 7A e 7B foram levadas à sala de vídeo para assistir a produções em vídeo feitas por alunos de outras escolas, produções localizadas no YouTube sobre assuntos diversos, como higiene pessoal, cuidados com a COVID e Bullying.

Em seguida, houve uma apresentação dos vídeos feitos em anos anteriores por alunos da própria Escola Municipal José de Anchieta para o Canal Anchieta, mencionado neste

capítulo em seção própria. Após as exposições, as turmas debateram com o professor a possibilidade de produzir, eles próprios, vídeos sobre um tema escolhido por todos.

Nos encontros seguintes, o professor propôs que as turmas lessem com ele alguns livros e depois, com mais calma, ao final do processo, escolhessem um tema para o trabalho de vídeo que seria realizado ao final do ano letivo. O objetivo dessa decisão era criar, na perspectiva dos estudantes, um momento de culminância, uma expectativa positiva, sobre algo que criaríamos juntos.

Figura 10 – Oficina de fotografia



Fonte: O autor, 2022.

Em seguida, os alunos foram apresentados a conceitos sobre as histórias em quadrinhos e seu funcionamento, com apoio do livro didático. Esse trabalho ocorreu durante algumas aulas. Eles realizaram trabalhos sobre conceitos como vinheta, formas e usos de balões, presença de narrador, metáforas visuais, onomatopéias etc.

Após as aulas sobre quadrinhos, o professor, ao abordar a questão da imagem como texto, como representação, propôs para o encerramento do semestre uma oficina de fotografia, para debater a questão do uso da imagem para narrar, para contar algo e para revelar sentidos que estão além do óbvio.

No processo criativo da oficina, os alunos usaram o celular do próprio professor para registrar cenas do cotidiano da escola a fim de montar um mural fotográfico com suas fotos impressas em papel fotográfico. A oficina também tratou do uso da linguagem na função estética, ou seja, a linguagem, seja imagem, gesto, som, texto etc. usada com a finalidade de surpreender o leitor, de ampliar sua perspectiva, de promover a reflexão. Uma oportunidade de se fazer autor-criador, criar com a linguagem. Também a chance de fazer o inverso: experimentar a visão criada do outro e, assim, ao regressar ao meu próprio mundo, mudar meu modo de encarar as coisas, como afirma Bakhtin ao tratar da questão da estética como contemplação-ação:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele, tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Na última aula dessa etapa, os estudantes das turmas 7A e 7B participaram de uma oficina de grafismo indígena proposta em parceria com a professora de História. O objetivo dessa etapa de contextualização foi familiarizar os alunos com a possibilidade de narrar visualmente uma história. Uma verdadeira preparação contextual para as etapas que estavam por vir na aplicação dessa sequência didática.

B) Ciclo de leitura e escrita

Nesta etapa do trabalho, a mais longa, as turmas foram conduzidas a uma prática de leitura sistemática em sala de aula, em que foram utilizados livros em quantidade suficiente para que cada aluno trabalhasse com um exemplar. No começo, um livro com uma narrativa de aventura “Entre magos e cavaleiros” foi usado como chamariz para um trabalho temático que viria a seguir, despertado por questões contextuais das próprias turmas.

O objetivo de trazer a leitura para a rotina de sala não era apenas o reconhecimento de sentidos do texto de forma passiva. Nesta etapa, a leitura foi proposta como um processo ativo de produção de sentidos, conforme assinala Geraldi (2013, p. 166), em que os alunos foram convidados a pegar os fios da narrativa e tecer suas próprias leituras entremeadas aos fios das narrativas que já carregavam consigo. As propostas de escrita criativa e de debates sobre os livros lidos partiam do momento, em sala, e não vinham já determinadas pelo professor. O que

cada capítulo do livro tinha a dizer poderia soar completamente diferente entre as classes. E assim as atividades derivadas dessas leituras também poderiam ser outras. O que o professor trouxe para cada etapa da leitura foi um bloco de perguntas instigadoras, a fim de despertar a voz dos discentes e de promover sua criatividade.

Figura 11 – Turma 7B lendo "Entre magos e cavaleiros"



Fonte: O autor, 2022.

Durante as atividades de leitura, os alunos foram convidados a realizar exercícios criativos de produção escrita, para soltar a imaginação, como dar continuidade a sequências lidas, fazer comentários sobre os personagens, caracterizá-los, perceber relações de causa e consequência entre os fatos da narrativa, descrever sentidos figurados usados nos diálogos dos personagens. Tais exercícios também serviram para sistematizar a leitura e melhorar a compreensão da narrativa como um todo, como destaca Ferrarezi Júnior:

O texto criativo não é menos importante que o texto de registro. Uma boa ficção pode ser muito séria em seu conteúdo e ensinar muitas coisas às pessoas. Uma boa poesia pode nos fazer pensar, meditar em aspectos importantes da vida. Não

obrigatoriamente, porém, um texto criativo cumpre uma função educativa ou informativa. (FERRAREZI JÚNIOR, 2015, p. 112)

Para o mesmo autor, o uso de exercícios criativos como os mencionados, expande o senso crítico dos aprendizes, que, segundo ele, estão bastante “travados” em razão da escrita limitada pelo tempo e espaço das redes sociais e dos games, que são os espaços de produção de textos da maioria dos estudantes fora da escola.

Figura 12 – Aluno da turma 7B produzindo narrativas a partir de quadros modernistas



Fonte: O autor, 2022.

Houve também, nesta etapa, a leitura de imagens, quadros do modernismo brasileiro, que foram distribuídos em sala para que, a partir da imagem, os alunos pudessem criar narrativas livremente. A ideia era promover a imagem como um elemento vivo, de onde se pudesse imaginar movimento, som, humanidade. Isso porque, ao pintar uma cena ou fotografar, conforme assinala Ramos (2010, p.89), é o mesmo que registrar o fragmento do momento observado, para o autor é “como se determinado instante fosse congelado, por mais que esse instante sugira movimento, como é o caso de uma foto de um atleta correndo”.

Na proposta de construção de texto narrativo a partir dessa pintura ou ilustração, os alunos foram levados a considerar mais do que uma imagem congelada, já que, segundo o mesmo autor (ibid. p.90), há alto grau de informatividade na imagem tomada como narrativa, há o espaço, o tempo possível, os personagens e vários outros detalhes que contribuem com a formação do todo.

As propostas criativas oferecidas aos aprendizes nesta etapa destacaram, na mediação do professor, que eles deveriam ter a postura de autores, investidos de intenção e pensando no leitor ou ouvinte que as receberia. Narrar a partir da imagem não seria apenas descrever uma sequência de fatos, “empilhá-los” no texto, assumindo a definição de Charaudeau (2012, p.153), que menciona esses fatores como necessários para que uma narrativa exista, e os complementa com a questão do contexto, que deve ser inventado. O empurrão para o surgimento desse contexto narrativo foi a imagem entregue a cada um deles.

Alguns dos textos produzidos nesta etapa estão apresentados na narrativa autoetnográfica do capítulo IV. Os alunos apresentaram seus rascunhos, receberam comentários do professor e dos colegas, reeditaram o texto e, por fim, digitalizaram-no usando seus celulares. A ideia da digitalização surgiu do professor-mediador, que elaboraria um mural com as ilustrações e os textos. Os alunos, então, leram seus textos para a turma e apresentaram as imagens que lhes deram origem.

Durante todo o processo de leitura de narrativas e de produção, os alunos foram sendo levados a refletir sobre os motivos que fazem o ser humano necessitar ler e contar histórias. Tal reflexão se propõe a dar outra luz ao ato criativo que lhes seria solicitado ao final da sequência: um storyboard para um vídeo. A percepção de que a ação de contar, de inventar e narrar histórias é algo elevado, importante, embora seja também uma gostosa brincadeira, foi sendo fundamentada pelo professor-mediador aula a aula nesta etapa, nos moldes do que propõe Charaudeau:

Contar representa uma busca constante e infinita: a da resposta às perguntas fundamentais que o homem se faz “quem nós somos? Qual é a nossa origem? Qual é nosso destino? Dito de outro modo: “qual é a verdade de nosso ser?” Como essa não se deixa descobrir, o homem, através de seu imaginário, produz narrativas, que falando de fatos e gestos dos seres humanos, liberam parcelas desta verdade. (CHARAUDEAU, 2012, p. 154)

Após as experiências de leitura da primeira narrativa e de produção autônoma, o professor fundamentou com a turma conceitos em torno do texto narrativo: tempo, espaço, narrador, personagens, discurso direto e indireto, pontuação e paragrafação etc. Foram

realizados exercícios com base em textos dos próprios estudantes, o que lhes conferiu importante protagonismo e valorização. A turma não quis produzir vídeos com a temática do primeiro livro, o que ocasionou a necessidade de uma segunda leitura.

Por isso, no fim desta etapa, foi apresentado o livro “A Face Oculta”, de Maria Tereza Maldonado (MALDONADO, 2018), tal livro foi usado como base para começar a tratar a questão do bullying, a temática do trimestre final do ano. As leituras em rotina aconteceram em sala, assim como no caso do primeiro livro, e possibilitaram que o professor mediasse com a turma várias questões sobre a representação da adolescência, a violência na escola, o abandono parental, a violência doméstica etc. A voz e as experiências compartilhadas pelos alunos ao longo das aulas foram fundamentais para que as questões propostas pelo professor-mediador ganhassem a forma de tarefas de produção escrita, visando a respostas autônomas dos estudantes, sem buscar “copiar do livro”. O professor afirmava a todo momento que não havia página com a resposta, mas que cada um precisava elaborar sua própria forma de responder às questões que todos levantamos juntos.

Figura 13 – Leitura de “A face oculta”



Fonte: O autor, 2022.

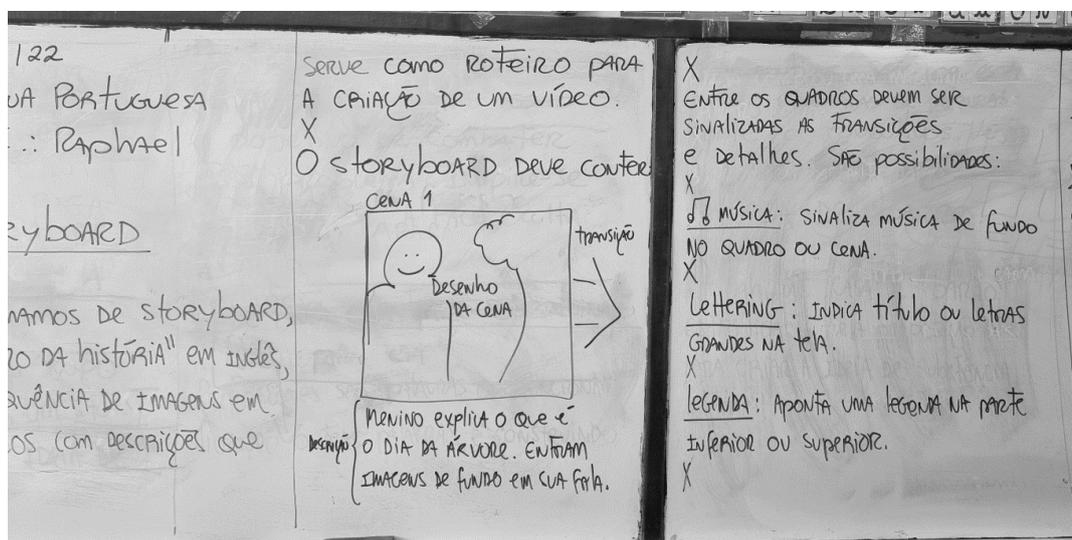
O desenrolar da leitura foi atraindo mais e mais a curiosidade dos alunos. Nesta etapa, o professor focou em tratar a temática que seria a base para a etapa de produção dos storyboard: o bullying e a violência na escola. Também foram levantadas pelo professor mediador questões em torno da identificação que o leitor tem com o herói ou o protagonista da obra, a compaixão pelo seu sofrimento, que é algo humano, a catarse.

Os alunos pesquisaram na Internet, em sala, com seus celulares e os dados distribuídos pelo roteador do professor sobre a definição de bullying, suas formas de ocorrência, as leis em torno do assunto e suas consequências na realidade das pessoas que praticam e sofrem. Uma das questões debatidas foi: “o que leva alguém a praticar o bullying?”, questão essa que esteve premente em toda a narrativa, fugindo assim da tentação de olhar para o tema apenas pelo viés da vítima. O professor se preocupou em trabalhar as razões psicológicas para alguém cometer a violência na busca por levar a turma a refletir sobre sua própria situação.

C) Produção inicial

Após a conclusão da leitura de “A face oculta” (MALDONADO, 2018), última ação da etapa anterior, os alunos receberam modelos de storyboard trazidos pelo professor para que tivessem contato com o gênero. O professor explorou detalhes, como os quadros, as descrições, a preocupação narrativa e o papel desse gênero discursivo no cinema, TV e na produção de vídeos para a Internet.

Figura 14 – Lousa sobre o storyboard



Fonte: O autor, 2022.

No quadro, o professor explorou técnicas para a confecção desse tipo de texto. E os estudantes foram separados em grupos para começar a debater e imaginar que tipo de narrativa sobre o tema Bullying poderiam transformar em um storyboard. Durante a aula, o professor os deixou livres para debater e produzir juntos e transitou entre os grupos ouvindo as ideias dos alunos e os ajudando a refletir sobre o que poderiam produzir.

Após a aula, destinada a esse fim, os alunos concluíram seus storyboards iniciais e apresentaram ao professor, que fez comentários e sugeriu a revisão de alguns aspectos, como será evidenciado a seguir, grupo a grupo. As classes foram instadas, no fim dessa etapa, a pesquisar editores de vídeo para celular, no formato de aplicativos, para que pudessem editar as criações quando fossem filmadas.

A partir dessa busca, o professor preparou um tutorial em vídeo para o uso do “CAPCUT”, o aplicativo que se mostrou mais acessível por ocasião das pesquisas dos alunos. As telas do aplicativo escolhidos pelos alunos com o tutorial do professor apresentam-se no capítulo a seguir, na narrativa autoetnográfica que detalha a experiência vivenciada em sala de aula com os discentes. O tutorial em vídeo sobre como utilizar o aplicativo de edição foi exibido como aula final desta etapa de produção inicial na sala de vídeo da escola.

D) Revisão:

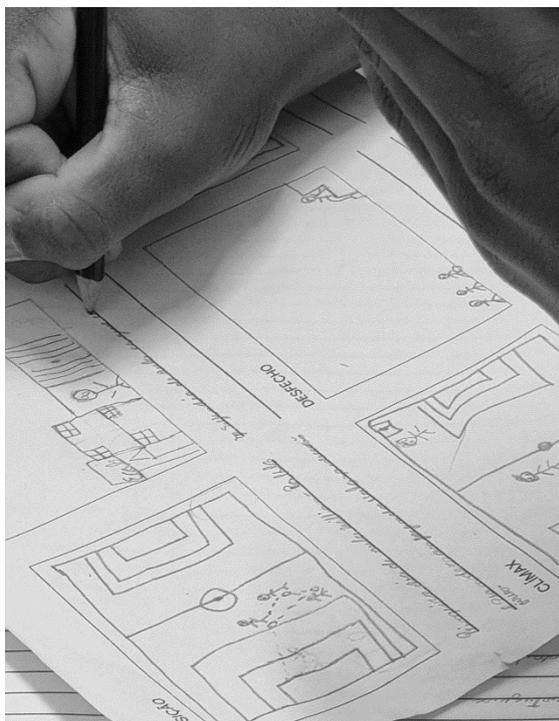
A etapa de revisão dos storyboard foi pensada para que as classes pudessem fazer uso de sua criatividade a fim de melhorar as produções iniciais e chegar a roteiros que, de fato, pudessem ser usados para a produção de vídeos. A aula inicial dessa etapa traz à cena novamente as ilustrações modernistas, já usadas em etapa anterior, para tratar do texto descritivo.

Nesta aula, os alunos receberam novamente as imagens e tiveram que descrever apenas o que estava contido na cena. Essa estratégia visava a possibilitar o uso do texto descritivo nos storyboard, a fim de deixar mais claras as ideias dos aprendizes.

Na aula seguinte, os alunos puderam ficar livres novamente para ilustrar e imaginar suas cenas para a construção do vídeo e aprimorar seus storyboards. Cada grupo preparou seu trabalho e o professor teceu considerações. Os alunos, então, organizaram em grupos as datas de gravação, os itens de que necessitariam e o papel de cada um na produção do vídeo, com a orientação do professor. Um dos objetivos mais importantes dessa pesquisa era verificar como a liberdade criativa poderia impactar no senso de coletividade e reconhecimento e respeito pelo outro, para que tarefas em grupo contribuam decisivamente.

A última aula dessa etapa tratou sobre a questão da captação de vídeo. Retomando conceitos da oficina de fotografia aplicada na etapa de contextualização, o professor tratou sobre luz, ângulo de câmera, som e imagem. Os alunos puderam rever, então, o tutorial de edição de vídeo.

Figura 15 – Aluno confeccionando seu trabalho



Fonte: O autor, 2022.

Na aula seguinte, os alunos puderam ficar livres novamente para ilustrar e imaginar suas cenas para a construção do vídeo e aprimorar seus storyboards. Cada grupo preparou seu trabalho e o professor teceu considerações. Os alunos, então, organizaram em grupos as datas de gravação, os itens de que necessitariam e o papel de cada um na produção do vídeo, com a orientação do professor. Um dos objetivos mais importantes dessa pesquisa era verificar como a liberdade criativa poderia impactar no senso de coletividade e reconhecimento e respeito pelo outro, para que tarefas em grupo contribuam decisivamente.

A última aula dessa etapa tratou sobre a questão da captação de vídeo. Retomando conceitos da oficina de fotografia aplicada na etapa de contextualização, o professor tratou sobre luz, ângulo de câmera, som e imagem. Os alunos puderam rever, então, o tutorial de edição de vídeo.

E) Produção final e estreia

A fase de produção final disponibilizou aulas para que as classes pudessem mostrar ao professor os vídeos realizados em comparação com os storyboards, pedissem dicas e ajuda com edição e realizassem uma revisão sobre o tema do bullying e sobre a narrativa lida em sala.

Foi organizada uma estreia dos vídeos dos alunos na escola, na última semana de aula, de modo que todas as demais turmas puderam ver suas criações. Os vídeos foram disponibilizados no Canal Anchieta para que pais e comunidade tivessem acesso.

4 “MAS ISSO VAI DAR CERTO PROFESSOR?” CONSTRUINDO UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM SALA DE AULA COM O STORYBOARD

Mas isso vai dar certo professor?” Essa pergunta, realizada por um aluno da turma 7A em sala de aula, me serviu como desafio, no dia em que apresentei à turma a ideia de criarmos juntos pequenos vídeos escolares. Os estudantes ali naquela escola viam as atividades como algo a ser realizado na forma de “dever”, dentro de sala de aula, e jamais pensariam que pudessem ser protagonistas de uma história que começasse com a ideia de fazer vídeos a partir de um tema escolhido por todos nós, alunos e professor.

Eu prossegui afirmando que sim, que nós conseguiríamos fazer vídeos com um tema da nossa escolha. Os alunos logo ficaram preocupados. Quem assistiria a esses vídeos? E eu disse: “toda a escola”. Seriam o nosso público toda a comunidade escolar, os pais e até quem estivesse de fora da comunidade através do Canal Anchieta. Esse era o nome dado ao canal que a escola já possuía numa plataforma de vídeo famosa. Naquele momento, percebi nos rostinhos deles e em suas falas que realmente eles não acreditavam nessa ideia, não se viam capazes de fazer vídeos interessantes. E acharam até que aquilo seria uma grande vergonha, uma grande bobagem inventada por mim.

Mas eu não me intimidei. Foi nesta ocasião, quando passávamos por rotineiras situações de indisciplina nas duas turmas de sétimo ano (7A e 7B), que eu decidi mostrar a eles que era possível. Então, comecei a falar sobre como pessoas famosas faziam vídeos, por exemplo, para as redes sociais. Falei também sobre como surgiam os clipes de música, os filmes, os seriados e até mesmo as novelas que eles assistiam na televisão. Antes, deveria haver um planejamento, criar-se uma ideia, formar-se um modelo para que todos na equipe de gravação (câmera, atores, figurinistas, cenografistas etc.) entendessem o que iriam fazer juntos e pudessem fazer vídeos com qualidade para chamar a atenção do público, que é o objetivo das pessoas que criam vídeos. Chamar a atenção não para nós, mas para o nosso tema, para nossa proposta. Esse modelo tinha o nome de “Storyboard”. “O que é isso, professor?” Mais para a frente eu iria explicar. Deixei a ideia no ar.

Eu já havia lido com a turma, semanas antes, um livro em sala de aula “Entre magos e cavaleiros” (VEREZA, 2013). Foi uma experiência salutar, interessante. Todos os alunos puderam fazer comentários durante as leituras e até mesmo fazer perguntas que acabaram parando nos deveres, exercícios e nos testes que fizemos usando como base o livro lido. Essa proposta só ganhou vida porque eu passei a acreditar, com o PROFLETRAS, que as atividades

de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II podem sim, às vezes, também contar com a colaboração de quem vai participar delas para a elaboração.

Os alunos podiam pensar as perguntas que eles próprios iriam responder, de forma autônoma, sobre um livro lido em sala junto com o professor. Foi muito interessante criar essas atividades com eles. A partir dessa experiência, que decidi repetir no trabalho com o gênero discursivo Storyboard, compreendi que, apesar de as atividades plenamente prontas, preparadas previamente, serem uma opção ao professor e possuírem suas vantagens; é possível, também, criar, formular e reformular atividades originais junto com as classes. Segui por esse caminho com muita apreensão, já que nunca, em meus anos de magistério, havia feito isso. Ainda assim, ciente dos conceitos acadêmicos no campo da linguística aplicada, especialmente as teorias de Bakhtin que embasam essa dissertação, por mim trabalhadas no PROFLETRAS e considerando as propostas em torno do uso das tecnologias em sala de aula, procurei observar a ideia de ser um professor-pesquisador, aplicando a teoria àquele espaço, com bastante consciência crítica, como destaca Geraldi:

De um lado o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico a que tem acesso em sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar. O professor, e sua escola, está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (GERALDI, 2011, p.88)

Quem diria, eu, um professor que até então se preocupava quase que somente com a ideia de “dar conta de todo o currículo”, tão preocupado com a transmissão do conhecimento aos alunos, principalmente sobre a gramática tradicional. Um professor que aplicava propostas que estavam pré-estabelecidas nos livros didáticos, que se esmerava em fazer com que a turma aprendesse sobre assuntos como “substantivos”, “verbos”, “tipos de sujeito e predicado”, “frase, período, oração” e coisas semelhantes, que são importantes, mas que não devem ser os assuntos únicos das aulas; agora estava ali, diante das minhas classes de sétimo ano, criando com elas, com meus próprios alunos, as propostas de atividades a partir de uma leitura fluida, compartilhada e coletiva. Propostas essas que me arrepiavam pela força que tinham para promover a escrita autônoma, tanto a deles quanto a minha.

E assim prosseguimos. Na aula seguinte à nossa conversa sobre a ideia de criar vídeos, cheguei em sala com os livros didáticos do sétimo ano e comecei a abordar a linguagem dos

quadrinhos. Sabia que, para embasar meu trabalho e apresentar futuramente o gênero discursivo storyboard, a partir do qual esperava que a classe pudesse criar seus próprios vídeos, antes os alunos precisariam saber o que são quadrinhos, um outro gênero bastante semelhante, considerado até a semente para o primeiro. Escolhi o caminho comparativo, relacionar os quadrinhos ao storyboard. Para mim, essa era a melhor opção para aproximar os nossos alunos da ideia de contar uma história ou transmitir uma mensagem com imagens e texto trabalhando juntos. Os quadrinhos são caracterizados por desenhos estilizados, balões de fala, e outros elementos visuais que complementam o texto e ajudam a transmitir a história e as emoções dos personagens, assim como os storyboards.

Durante a aula, expliquei às turmas que os quadrinhos são um tipo de texto altamente versátil e pode ser usado para contar uma ampla gama de histórias, desde dramas sérios a comédias leves, e pode ser apreciado por um público amplo, desde crianças a adultos. Além disso, os quadrinhos são uma forma de expressão artística que valoriza a imaginação e a criatividade, permitindo que os artistas e roteiristas criem mundos e personagens únicos e inesquecíveis, de modo eficaz e atraente. Esses conceitos pareceram interessantes a eles nas primeiras aulas, mas com os exercícios e leituras de quadrinhos, foram deixando de atrair interesse.

Acho que isso aconteceu porque, nesta etapa de atuação com a turma, optei por usar atividades adaptadas do livro didático e outras criadas por mim para expor o gênero discursivo quadrinhos. O resultado foram algumas aulas pouco atraentes, mais expositivas sobre o tema, em que exercícios sobre gramática normativa foram por mim inseridos também. Neste momento, o primeiro semestre do ano letivo de 2022 se encaminhava para o fim, e era necessário que eu tivesse “conteúdo” lançado no diário para a prova.

Além disso, é importante colocar aqui que, ao longo do processo de apresentação dos quadrinhos, houve situações de indisciplina sérias nas turmas 7A e 7B. Por exemplo, a aluna F. precisou ser transferida por agredir uma colega fisicamente, e o aluno G. quase teve a mesma sanção em razão das reiteradas atitudes de agressão aos colegas com lápis, bolas de papel e xingamentos. Essas situações me deixavam preocupado com relação a um dos objetivos do meu trabalho de mestrado: fazer com que, através da ludicidade e da autonomia das atividades em torno do gênero discursivo por mim selecionado, as situações de indisciplina fossem minoradas.

As propostas com o gênero discursivo quadrinhos foram fundamentadas quase todas em atividades do livro didático, mas não surtiram muito efeito positivo como propostas criativas que dessem aos alunos, de certa forma, autonomia, como eu gostaria. Logo em seguida a esse início de trabalho, vieram as cobranças por parte da equipe de articulação pedagógica da

Unidade Escolar para a produção de conteúdo que fosse aplicado às provas e repassado aos pais nas cadernetas dos alunos. Tais fatos levaram-me a sentir-me preso, sem poder expandir a ideia inicial de um trabalho verdadeiramente criativo, com propostas de ensino e aprendizagem ativa, promovendo a ideia de protagonismo dos alunos. E eu queria muito que esse trabalho “diferente” ganhasse logo forma até para verificar se as questões de indisciplina seriam mesmo amenizadas. A todo momento eu precisava avisar às turmas “olha, pessoal, vamos estudar os quadrinhos, pois vai cair na prova”. Experimentamos uma certa inércia e, em seguida, a semana de provas aconteceu.

Figura 16 – Exemplo de exercício sobre quadrinhos

	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ANCHIETA	
	SETIMO ANO	
	ATIVIDADE EM SALA	
	PROFESSOR: Raphael Pereira	TURMAS: 7A e 7B

Leia os quadrinhos a seguir:



1) Agora responda às questões no caderno:

- Que texto é este?
- Quem são os personagens que aparecem nele?
- Para que serve esse texto?
- Quem são os leitores desse tipo de texto?
- Você costuma ler textos como este?
- Onde esses textos são encontrados?
- Todos os textos como este são com os mesmos personagens?
- As histórias são todas do mesmo tamanho deste?
- Como sabemos o que incomodou o senhor Cebola se cebolinha não disse nada?
- Sem os desenhos seria possível entender esse texto?

Fonte: O autor, 2022.

Hora de entender: Quadrinhos

As histórias em quadrinhos são **narrativas gráficas** compostas por **textos e imagens**. Apresentam diversidades de publicações e tom humorístico, contribuindo para uma visão crítica da sociedade e interpretação de contextos atemporais. As histórias em quadrinhos podem ser vistas em jornais, revistas, sites e outros suportes.

Nos quadrinhos, a **linguagem verbal** (as palavras) e a **não verbal** (as imagens) trabalham juntas para o sentido do texto. Chamamos essa união de **linguagem mista**, que ocorre também nos filmes, séries e até nos videogames.

São elementos presentes nos quadrinhos:

Quadro ou vinheta - chamados também de quadrinhos é o espaço no qual acontece uma ou mais ações. Geralmente de forma retangular ou quadrangular, funciona como moldura de um momento de ação.

Legendas - aparecem, frequentemente, em forma retangular, no alto da vinheta e têm a função de delimitar o texto que representa a “voz” do narrador.

Balões - espaço onde aparece a fala, pensamento, etc.

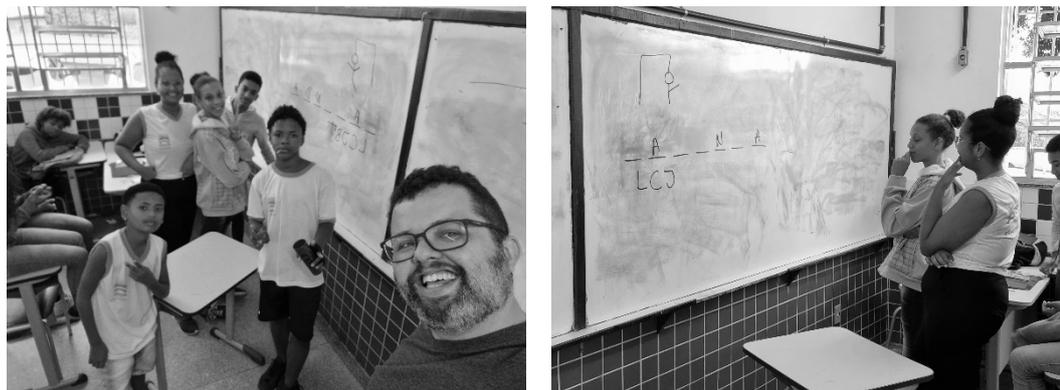


Metáforas visuais: Figuras cinéticas: Produzem uma sensação de movimento.

Onomatopéias: São palavras que imitam a voz de animais ou ruídos de objetos. Ex: BUUM!!! (explosão), TOC-TOC! (batendo à porta), etc.

Logo após a semana de provas, houve uma semana de recuperação de estudos, quando pude, finalmente, propor a criação de pequenas histórias em quadrinhos aos alunos, seguindo um modelo. Infelizmente, a atividade não aconteceu como eu esperava em razão da baixa frequência pela proximidade das férias de meio de ano. Vários alunos não realizaram a proposta, e aqueles que vieram não a desenvolveram como eu esperava, deixando as histórias inconclusas ou fora do padrão. Aproveitei, então, o momento final de recuperação para discutir com os alunos o que poderíamos fazer na volta das férias e para exercitar alguns jogos de linguagem como o jogo da forca, na tentativa de fazer com que eles passassem a ver novamente a minha aula com certa ludicidade e alegria.

Figura 17 – Jogos lúdicos com a turma 7ª no fim do semestre



Fonte: O autor, 2022.

Senti, naquele momento, que a escola pode esterilizar a relação aluno-professor, que poderia ser muito mais saudável se não fossem tantas as cobranças formais que são impostas pelo sistema, inclusive em relação à questão das provas e notas. A educação da cidade de Niterói, onde esse trabalho foi aplicado, funciona por ciclos: no ensino fundamental II, os alunos podem ser retidos por nota no sétimo ano e no nono ano, e são aprovados automaticamente no sexto ano e no oitavo ano. Por saberem da possibilidade de reprovação, os alunos do sétimo ano acabam ficando bastante preocupados em relação às tarefas escolares. Esse debate sobre a questão da avaliação já era discutido por Hoffmann:

Avalia-se para aprovar e promover? Por que ainda se consideram mais eficientes professores e escolas que reprovam alunos? Avalia-se para promover a aprendizagem? Por que se gasta tanto tempo com registros e resultados e tão pouco para refletir sobre as questões de aprendizagem? Avalia-se o desenvolvimento pleno do aluno? Por que se somam resultados parciais sem analisar processos? (HOFFMANN, 2001, p.23)

Tive, então, a ideia de perguntar às turmas: “por que tivemos tantas brigas e tantas notas ruins este semestre?”, “Ah, professor, essa turma só faz bagunça”, “ninguém quer nada”, “bando de burros”. Senti ali que os alunos se culpavam pelo aparente fracasso escolar. “E as minhas aulas? O que acham das aulas? Falem sinceramente”, “Ah, professor, sendo sincera, às vezes dá sono”, “O senhor é legal, mas a sua aula que é chata, entendeu?” Essa última frase me deixou com a pulga atrás da orelha sobre o que seria possível fazer para tornar nossas tarefas mais atraentes e contribuir de fato com a melhoria da percepção deles sobre si mesmos e sobre mim.

Dias depois, no conselho de encerramento do semestre, levei aos professores as falas dos alunos e questionei: como poderíamos fazer para tornar o retorno após as férias mais

atraente para eles? Decidimos que realizaríamos algumas atividades diferenciadas. Alguns professores pensaram na possibilidade de criar uma semana pedagógica, uma semana de acolhimento em que os alunos teriam à disposição oficinas e atividades criadas pelos professores. Nossos objetivos eram cativar os alunos e tentar, pelo lúdico, minimizar os impactos que os problemas de indisciplina vinham trazendo à aprendizagem.

Após as férias preparei uma oficina para trabalhar com fotografia. Minha intenção era apresentar aos alunos o impacto possível da linguagem visual no leitor, era mostrar como a imagem pode ser usada para contar histórias. Tentei, assim, ampliar a discussão que já tinha sido introduzida com as atividades que apliquei em torno do gênero discursivo quadrinhos. Meu propósito era promover uma atividade lúdica e, junto a isso, fundamentar a ideia de que a linguagem, de uma maneira geral, pode servir também para a criatividade e para a diversão, “ao fazermos isso”, disse a eles, “podemos usar a linguagem de forma estética”.

Figura 18 – Oficina de fotografia na turma 7A



Fonte: O autor, 2022.

Durante a oficina, apresentei o uso estético da linguagem verbal, numa introdução com o poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade. Mostrei que, naquele texto, as palavras, frases e construções linguísticas são usadas para criar efeitos estéticos e artísticos. Isso acontece em obras literárias e outras formas de expressão artística. Isso inclui a seleção de palavras, a estruturação de frases/versos, o ritmo e a cadência da linguagem, bem como a utilização de figuras de linguagem, como metáforas, antíteses e assonâncias etc.

Em seguida, ampliei a questão para mostrar que o uso estético da linguagem é uma das formas mais importantes de se expressar e comunicar ideias e emoções na literatura e em outras formas de arte, como a fotografia. Por exemplo, a escolha cuidadosa de palavras pode ajudar a criar uma atmosfera sombria e sinistra, um ângulo diferente em uma fotografia pode causar

vertigem, medo, reflexão, melancolia etc. Na oficina, aproveitei para explicar algumas técnicas de fotografia. O exercício final da aula era que saíssem pela escola para captar imagens que usassem as técnicas de enquadramento e luz aprendidas e que tivessem uma finalidade estética, que buscassem impactar quem visse.

Figura 19 – Registros fotográficos dos alunos das turmas 7A e 7B na oficina



Fonte: O autor, 2022.

Os alunos se divertiram bastante na oficina: “muito maneiro, Raphael”, “tinha que ter mais aula assim”, “cadê minha foto? Mostra, professor”. Eles usaram seus próprios aparelhos de celular para fotografar. Os que não dispunham de aparelho, usaram o meu, já que não há tablets nem câmera na escola. A tarefa da oficina foi realizada em duplas ou trios. Suas fotografias, após esta etapa, compuseram um mural que ficou exposto na entrada da Unidade

Escolar. Senti ali que estava assumindo o caminho “correto”, com atividades que de fato dessem voz aos alunos, que os colocassem em uma postura ativa.

Na semana seguinte, com o turno voltando à rotina regular, cheguei em sala carregando uma pilha de livros. Mostrei a eles as possibilidades que tínhamos na escola de obras que pudessem ser lidas por todos nós juntos, dada a quantidade de exemplares disponíveis. Trouxe três livros: um sobre o meio ambiente, cujo título é “O menino verde”, de Tony Brandão, quadrinhos sobre “O diário de Anne Frank”, de Ary Folman e David Polonsky, e havia também um livro chamado “A face oculta”, da autora Maria Tereza Maldonado, que trabalhava com a questão do bullying. Eu li para a turma as contracapas das três obras. Expliquei, mais ou menos, o que cada uma trazia. Naquele momento, decidiríamos juntos qual seria o livro que iríamos ler. E eles já estavam preparados para isso.

Figura 20 – Capas dos livros à disposição na escola



Fonte: O autor, 2022.

A aula que serviu de escolha do livro foi complexa. Diferentemente da primeira ocasião, em que eu trouxe o livro “Entre magos e cavaleiros” (VENEZA, 2013) e não dei às turmas opção de escolha, apenas realizamos a leitura do livro. Dessa vez, quando eles puderam escolher o que queriam ler, a atividade ganhou outra dimensão. Os problemas relacionados à violência, aos ataques verbais e físicos de uns alunos em relação aos outros ganharam forma quando coloquei a controvérsia em sala. Muitos alunos começaram a se questionar a discutir, falar alto uns com os outros. “Seu burro”, “livro de gay”, “que idiota”. Precisei acalmar os ânimos. “Pessoal, essa é uma aula para escolhermos um livro e nos divertirmos com ele, não para brigarmos mais. Se não gostarmos do livro, mudamos, ok?”. Pareceu razoável a eles esse ponto.

Mas, durante a votação, os ânimos se acirraram novamente. De repente, decidi parar o processo de escolha e votação para dialogar com eles sobre o que estava acontecendo em sala mais uma vez e falei: “Gente, não vamos conseguir escolher juntos um livro?”. “Ah professor, escolhe você”. “Vocês não estão acostumados a escolher, né?” E nessa hora muitos disseram que não. Ali, na escola, a opinião dos alunos era pouco ouvida, pensei comigo. Quantas vezes nem queremos saber o que pensam? Insisti, então, na questão dos xingamentos e ataques aos colegas. A direção, coordenação pedagógica e outros professores já vinham tocando nessa mesma tecla da violência entre eles. Naquele momento, mostrei que havia três obras para que escolhêssemos, mas uma delas trazia um assunto que era nosso, que era um problema nosso, o problema de como lidar com os outros.

“O problema de como respeitar os outros é uma questão seríssima”, afirmei. Em seguida, perguntei alto: “O que é o bullying?”. Alguns responderam “zoação”, “brincadeira”, “é quando chamamos a T. de limoneith”, “para, M! Seu idiota!”. E ali, no meio dos ataques e xingamentos da 7B eu falei alto novamente. “Bullying não é nada disso!”. “Nesse livro vamos descobrir o que é, vocês topam?” E, assim, terminamos por escolher, sem votação, o livro “A face oculta” (MALDONADO, 2018). Parece que, nessa escolha, no fundo, percebiam que precisavam pensar sobre o assunto. Não comecei a leitura do livro de imediato naquele dia. Aproveitamos aquela aula para debater sobre o que entendíamos que fosse o bullying. Estabelecemos uma diferença entre o que seria uma mera brincadeira ocasional e a agressão sistemática, contínua, persistente. Em seguida, pedi que os alunos escrevessem sobre situações de bullying que tivessem vivenciado e me mostrassem nos cadernos, na forma de redação. Na turma 7A, a escolha ocorreu por tabela, como as aulas lá eram no fim da semana, já sabiam da escolha da 7B e não quiseram ficar para trás. Lá também debatemos e os alunos escreveram textos com relatos de Bullying.

Ao ler os textos, me dei conta de que praticamente toda a turma havia sofrido situações que poderiam ser consideradas, de alguma maneira, bullying. E de que essa temática precisava sim ser tratada. Os alunos, eles próprios, questionavam-se em sua escrita sobre como era praticar a violência uns contra os outros. Eles assumiam que era errada essa atitude e até se arrependiam. E, ainda assim, apesar desse reconhecimento do problema, as questões envolvendo os problemas de indisciplina das duas turmas continuaram a acontecer. Como professor, eu passei a me questionar sobre como abordar essa temática, escolhida pela turma, de forma que pudesse, através dessa abordagem, trazer benefícios para todos. Isso me deixou um pouco preocupado. Como fazer para não cair numa abordagem meramente panfletária sobre

o tema, sem causar nenhum impacto real? Como fazer para tocar de fato os pensamentos e os sentimentos daqueles alunos?

Além disso, outra preocupação me ocupava a mente. Eu não estava tratando somente o bullying. Havia ali a necessidade de o professor-pesquisador implementar uma sequência didática clara, eficaz, que pudesse trabalhar a questão do gênero discursivo Storyboard. Que pudesse mostrar aos alunos a possibilidade de usar uma sistematização textual por trás da confecção de vídeos. E que pudesse levá-los a uma culminância na produção audiovisual a partir dos processos de uso reflexivo da escrita e da leitura em sala.

Na aula seguinte, por conta desse questionamento, decidi não abordar, ainda, a leitura do livro “A Face Oculta” (MALDONADO, 2018). Pensei em conceituar, antes, alguns pontos que julguei importantes para que as classes compreendessem melhor o funcionamento da linguagem presente no gênero discursivo storyboard. Apostei em uma breve retomada nos conceitos que vimos sobre as histórias em quadrinhos e propus novamente que criassem uma tirinha com três quadros ou vinhetas. No entanto, percebi que os alunos, apesar do embasamento teórico por mim já exposto anteriormente, ainda estavam bastante perdidos em relação ao tema. Senti ali que, de fato, as aulas expositivas não são suficientes para atingir, muitas vezes, os adolescentes. Era como se, em alguns momentos, tudo que eu tivesse falado de forma bastante organizada sobre os quadrinhos ficasse perdido, ou em segundo plano, frente ao exercício proposto de criação das tirinhas. Alguns alunos falavam “como assim, tio?”, “o que é para desenhar?”, “que história?”, “é para fazer a fala dentro do quadrinho?” Os alunos criaram, em dupla ou trio, os quadrinhos e entregaram ao longo da aula, mas as histórias ficaram incoerentes ou incompletas, em sua grande maioria. Entendi, com essas colocações deles e com o resultado da tarefa, que o maior desafio era fazer com que percebessem que a imagem, a linguagem visual, poderia contar uma história em associação com a linguagem verbal. Foi então que eu pensei em mudar de rumo.

Antes de propor que idealizassem a imagem, que a criassem, como havia pedido, comecei a pensar sobre como poderia trazer a ideia de imagem como a base para um texto. Minha ideia agora era partir da imagem para contar uma história, o que é basicamente a essência do storyboard. Então, fui à biblioteca da escola procurar revistas e livros com ilustrações que pudessem servir de base para a produção de uma narrativa e deparei-me com uma velha caixa empoeirada num canto. Nessa caixa, havia dezenas de pinturas expressionistas brasileiras com as descrições dos nomes dos artistas e seus títulos. Limpei a poeira da caixa e fiquei bastante interessado por ela. No meu planejamento, decidi levá-la para a sala de aula de forma que os alunos pudessem, a partir daquelas imagens, produzir narrativas que estivessem relacionadas

ao que pudesse ser visualizado em cada um dos quadros. Essa seria uma tarefa individual em que cada aluno escolheria uma pintura e, a partir dela, escreveria sua narrativa pessoal.

Levei a caixa com as figuras para a sala. Os alunos ficaram surpresos e curiosos: o que seria aquilo que o professor trazia? Levei também uma caixa de som para tentar amenizar o burburinho, o falatório e fazer com que eles se acalmassem e conseguissem se concentrar na proposta. Expliquei que, a partir de cada imagem, os alunos contariam uma história. Coloquei no quadro um exemplo e deixei que fizessem essa tarefa de forma bastante intuitiva, sem sequer ter conceituado os elementos da narrativa, tópico esse que eu julgava importante para prosseguir com nossa jornada de leitura em sala.

Figura 21 – Classe elaborando narrativas a partir de pinturas



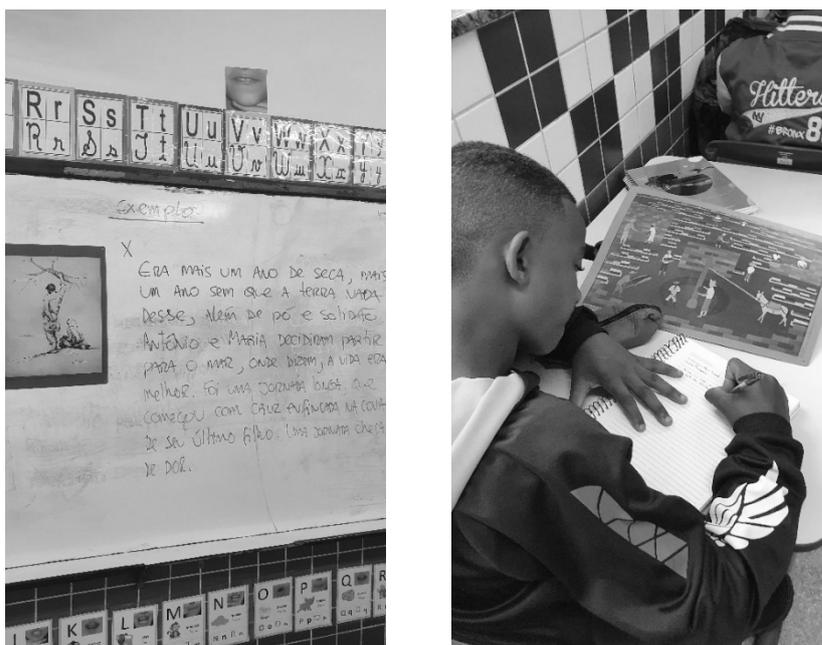
Fonte: O autor, 2022.

As classes produziram os textos primeiramente nos cadernos e, ao longo de duas aulas, foram convidadas a revisar os escritos com as minhas sugestões de adaptações. Depois de corrigidas e adaptadas, as narrativas foram enviadas por meio de aplicativos de mensagens instantâneas ou redes sociais para o professor. A minha ideia e dos alunos, que ficaram animados, era que as histórias fossem impressas e expostas no mural para que todos os demais alunos da unidade escolar as conhecessem, mais uma vez com foco em dar a eles uma posição ativa, autoral. E eles diziam: “Maneiro professor, vamos fazer um livro”, gostou mesmo do meu texto, Raphael?”, “Ah, não achei que teve nada a ver o que escrevi”, ao que assinaliei: “ficou ótimo, T., você tem potencial, você é muito criativa!”. As histórias dos alunos foram ancoradas

em cada uma das ilustrações. Esse mural infelizmente acabou não se tornando realidade em razão de uma licença médica que precisei tirar, o que encurtou o tempo do trimestre.

Outro problema que afetou essa etapa da sequência didática foi a falta de internet na unidade escolar. Além do fato de que muitos alunos não possuíam aparelhos de telefone celular para digitar e enviar o texto. Mas a ausência da Internet na escola impossibilitava que essa tarefa fosse concluída até mesmo pelos que já tinham telefone. Contatei a direção da unidade para tentar encontrar uma solução que pudesse me ajudar a desenvolver o trabalho; mas havia problemas estruturais que impediam a instalação da Internet na unidade. Além disso havia também uma dificuldade da gestão em viabilizar alternativas, como o uso de internet 4G através de modem fixo, como proposto no planejamento de projetos para a unidade no ano de 2022 pelos professores.

Figura 22 – Proposta de escrita criativa a partir de pinturas



Fonte: O autor, 2022.

Para contornar o problema, eu disponibilizei minha própria internet 4G para que os alunos fizessem uso, através do roteador do meu telefone celular, e assim pudessem enviar-me os textos por eles produzidos. Os colegas que não tinham celular fizeram uso do aparelho dos outros, por empréstimo, apenas para digitar suas produções. Outros alunos optaram por levar seus textos para casa, de onde enviariam.

Nessa ocasião, os alunos sentiram-se protagonistas do trabalho. E eu, como professor, fiquei bastante empolgado com os resultados. Finalmente, os meus alunos estavam escrevendo

por conta própria, sem copiar nada, como eu desejava que estivessem desde o começo do ano letivo. Os jovens estavam curiosos para saber se eu iria aprovar ou não o resultado de suas narrativas. Em uma das turmas, na 7A, os alunos fizeram uma fila na mesa do professor para apresentar os textos. Foi bastante valioso e enriquecedor para todos nós. Neste momento, eu entendi que continuava no rumo certo e que compartilhar com eles as minhas preocupações, dúvidas e ideias era mais valioso do que guardá-las para mim. Ao final da aula, eu conversei com a turma rapidamente e obtive um feedback extremamente positivo sobre o que tínhamos feito até o momento e eu senti que eles gostaram muito.

Figura 23 – Aluna digitalizando texto criado com base nas ilustrações



Fonte: O autor, 2022.

O processo de digitação dos textos utilizou um famoso aplicativo de mensagens como base. Não houve a oportunidade de apresentar aos alunos outros editores de texto que favorecessem a escrita revisada de seus textos. Ainda assim, a tarefa fez com que eles ficassem bastante interessados, talvez por ser algo diferente, que fizesse uso dos aparelhos de telefone celular. A seguir, apresento dois dos textos construídos pelos alunos nesta atividade. Apesar da análise formal, o olhar de pesquisador possibilitou a análise de dimensões discursivas do trabalho dos alunos.

Figura 24 – Texto da aluna AL, da turma 7^a, inspirado em quadro



→ Encaminhada
A Baiana

Era uma mulher muito simples, humilde, que não tinha muito dinheiro e tinha que sustentar a família. Ela tinha 4 filhos e era mãe solteira, ela sempre fazia acarajé para vender no centro para ela conseguir sustentar a família, sempre andava acabada com um olhar de triste, mas era tudo ela. O marido dela vivia bebendo, sempre estava bebendo, ele não ajudava em nada, gastava todo o dinheiro só com bebida e sempre que a mulher não fazia o que ele queria, ele batia nela até ela quase desmaiar, mas ela não se separava porque ela tinha

dependência emocional nele e também por conta dos seus filhos. Assim que Maria sofria, outras mulheres também sofriam apanhando do marido e elas não queriam denunciar, achando que isso é normal, que isso é amor, que isso está certo.

Maria não tinha pra onde correr. Uma vez seu marido chegou tão bêbado em casa e Maria não tinha feito comida ainda. Ele se revoltou e começou a bater nela e ela gritando pedindo socorro, seus filhos não podiam fazer nada para ajudar ela porque eles eram muito pequenos para entender o que tá acontecendo e ela gritando socorro até que chegou uma hora que um dos vizinhos escutou ela gritando e o vizinho foi lá para ajudar. Quando o vizinho entrou pra ver o que tava acontecendo, a mulher estava no chão sangrando muito.

19:34 ✓

Legenda: Aluna A.L., turma 7A, 2022.

Fonte: DI CAVANCANTI, 1936.

Figura 25 – Texto da aluna T, da turma 7B, inspirado em pintura



→Encaminhada

Essa é a história de um menino chamado Miguel. Ele tinha acabado de completar 18anos e possuía um sonho de ser um palhaço. Mas o pai dele ,o governador da cidade, não permitia que ele tivesse um emprego desse.

19:46 ✓

→Encaminhada

Até que um dia ele fez uma surpresa para seu pai .ele se maquiou e se vestiu de palhaço e esperou o pai chegar para o jantar. O pai dele chegando em casa viu bolas pelo chão ,enfeites de circo e disse ----Miguel o que está acontecendo aqui?

19:46 ✓

→Encaminhada

Que bobeira e essa ? Miguel respondeu pai, não é uma bobeira como o senhor está vendo, isso é uma arte eo senhor deveria valorizar. Esse é o meu sonho e eu não vou desistir dele por causa do senhor

19:46 ✓

→Encaminhada

Até então, depois desse dia, Miguel decidiu sair de casa e mora com seu avô pois ele sim apoiava Miguel

19:46 ✓

→Encaminhada

Passado um tempo, Miguel já tinha tinha saído de casa seu avô, E voltou pra casa do seus pais. Seu pai ainda não aceitava que ele fosse um palhaço. Miguel já estava preparado uma apresentação com a mesada que o pai dava ,tudo escondido, pois ele não ia desistir do seu sonho tão fácil

19:46 ✓

Legenda: Aluna T., turma 7B, 2022.

Fonte: GUIGNARD, 1950.

Os dois trabalhos aqui apresentados, digitados por duas alunas das turmas 7A e 7B, demonstram uma preocupação em organizar o texto em parágrafos e em sistematizar a narrativa

de maneira que o leitor, que não possui informações prévias sobre o que está sendo contado, possa compreender claramente a ideia. Há uma estruturação básica da narrativa em etapas, como situação inicial, problema, clímax e desfecho e a clara escolha de uma perspectiva narrativa de terceira pessoa, como o olhar de quem observa um quadro. Os textos têm inspiração direta nas obras de arte plástica e utilizam, para a formulação de suas respectivas narrativas, elementos visuais ali presentes que representam figuras humanas: vestuário, olhar, cenário e título do quadro, entre outros

O aspecto discursivo dos textos revela a polifonia em que o narrador, pelo discurso indireto, traz à tona as vozes de dois personagens oprimidos, que pelo simples fato de ganharem vida, terminam questionando o universo em que estão inseridas: a baiana e o menino que desejava ser artista circense.

Primeiramente, a baiana, que é uma personagem mulher cujo sofrimento é captado pelo narrador nos traços físicos e nas atitudes de submissão. Do outro lado é apresentada a voz das condições sociais opressoras. O texto reverbera a voz de várias mulheres que se veem presas à necessidade de garantir o sustento da família. Ao suscitar o marido bêbado e agressor, o narrador abre com um diálogo crítico em sociedade, sendo esse marido a voz opressora que afirma às mulheres a obrigação majoritária com a família, em comparação ao gênero masculino, de modo que precisem passar por angústias e sofrimentos para representar tal papel que lhes é imposto. O enfrentamento não se resolve, apesar de a baiana ter sofrido mais um ato de violência, pois ela não se liberta nem é evidentemente consumida pelo antagonismo de sua condição precarizada. O fim do texto não traz solução e, por essa razão, coaduna-se à triste realidade vivida por várias famílias, num permanente impasse com a figura feminina.

O segundo texto traz Miguel, o menino que sonhava em ser palhaço mas se ressentia de sequer tentar seguir seu sonho pelo preconceito. A apropriação por parte do autor-criador dessa voz abre espaço ao diálogo sobre os papéis sociais aceitos e os não aceitos, podendo a função de palhaço ser substituída por qualquer outro papel dissonante do padrão, inclusive em relação ao gênero. A recusa familiar à condição escolhida por Miguel representa uma segunda voz, opressora, que se manifesta no desejo da sociedade em manter padrões e excluir a diversidade em nome de conservar uma visão de mundo estável e imutável, segura.

É possível perceber, também, nos textos expostos que, apesar do processo de revisão contínuo realizado pelo professor com os alunos em sala, a aquisição da ortografia e de aspectos de ordem linguística e textual demandam tempo e prática. Mesmo na hora de digitar o texto já revisado e corrigido, os alunos apresentam algumas palavras com ortografia fora do padrão. Palavras como “mora” em vez de “morar” no texto da aluna T. ou o uso da expressão coloquial

“tá” pela aluna A.L. Essa mesma aluna ainda deixou a narrativa em aberto, sem um desfecho claro. Ao receber os textos na minha rede social de mensagens com tais questões, passei a pensar bastante sobre a importância de fazer da escrita ativa e da leitura um trabalho de rotina em sala de aula.

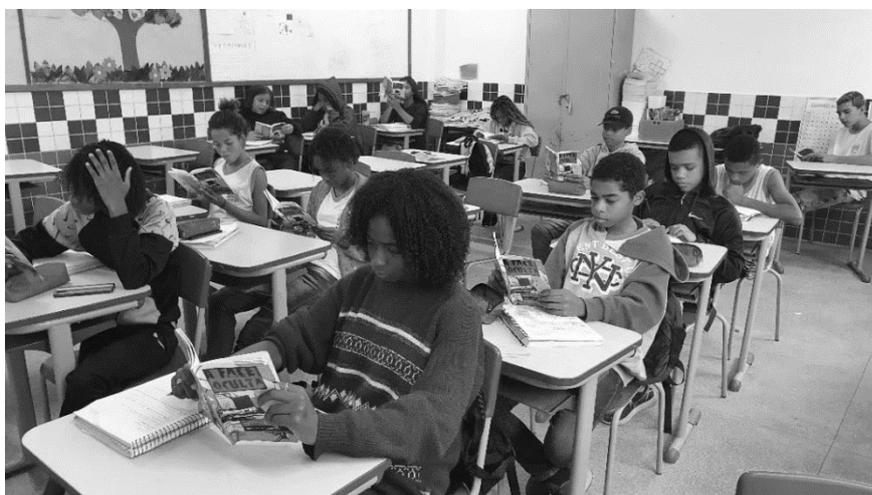
Após o trabalho criativo com os textos e as pinturas em sala, eu trouxe aos alunos algumas informações padronizadas e sistematizadas sobre os elementos da narrativa, que incluem: o enredo, que é a sequência de eventos que formam a história; os personagens: seres fictícios que participam da ação da história; o conflito: um problema ou luta que precisa ser resolvido pelos personagens; o clímax: o ponto de mais tensão da história; o desfecho: o resultado ou resolução do conflito; o tempo: a sequência de eventos e a duração da história; o espaço: o local onde a história acontece e o ponto de vista narrativo: a perspectiva narrativa desde a qual a história é contada. Também tratei com as turmas questões sobre o tema: o assunto ou mensagens subjacentes da história e sobre o estilo: a forma como a história é contada, incluindo a linguagem usada e a estrutura do texto.

Para isso, usei duas aulas expositivas e trouxe exemplos tanto do livro didático quanto impressos por mim de textos narrativos pequenos, como contos e fábulas, e percebi, neste momento, que os alunos estavam mais interessados pelo assunto, embora estivessem ainda bastante agitados. Falei que nós iríamos começar a leitura do livro. A agitação e o desinteresse começaram a crescer novamente e, para atrair a atenção deles, precisei informar mais uma vez e infelizmente que o livro seria base para a prova final. “Parece que a questão da nota é cultural” eu conversava com meus colegas professores nos corredores. Vai além da ideia de os alunos simplesmente aprenderem, já que é preciso superar algum desafio, traduzido em uma nota. “Acho que isso é algo humano” me respondeu a colega de Educação Física.

Na semana seguinte, trouxe finalmente o livro “A face oculta” (MALDONADO, 2018) para começarmos a ler. Distribuí um exemplar para cada aluno e, assim como antes havia ocorrido com outro livro, a turma rapidamente mergulhou na narrativa, ficando bastante curiosa com o que iria acontecer com a personagem “Luciana”, protagonista da obra, que estava sendo apresentada e construída diante dos olhos deles. Os alunos simplesmente passaram a fazer completo silêncio enquanto eu lia. Eu realizava essa tarefa com vontade, dramatizando algumas partes. Fiz a experiência de pedir que os alunos também lessem; mas isso quebrava o ritmo da turma e aumentava o desinteresse. Enquanto um aluno lia, os demais colegas falavam: “lê você professor”, “você lê melhor”, “lê você, professor, por favor”. Mesmo assim, quando algum aluno pedia para ler, eu prontamente permitia.

Entendi, com isso, que a leitura em voz alta, que muitas vezes exigimos em sala dos nossos alunos não é algo rotineiro nem cotidiano na vida de ninguém. Na maior parte das vezes, um leitor eficiente será um leitor silencioso. Ler em voz alta envolve uma série de outras habilidades que estão além da leitura, como as habilidades sociais de interação e de falar em público, entre outras. Essa pressão exercida pela obrigação de ler em voz alta, muitas vezes imposta pelo professor, não contribui em nada com a aquisição de uma leitura fluida por parte dos alunos. Muito pelo contrário, isso acaba atrapalhando. Com isso em mente, decidi eu mesmo ler, e eles me acompanhavam silenciosa e atentamente.

Figura 26 – Turma 7B em processo de leitura em sala

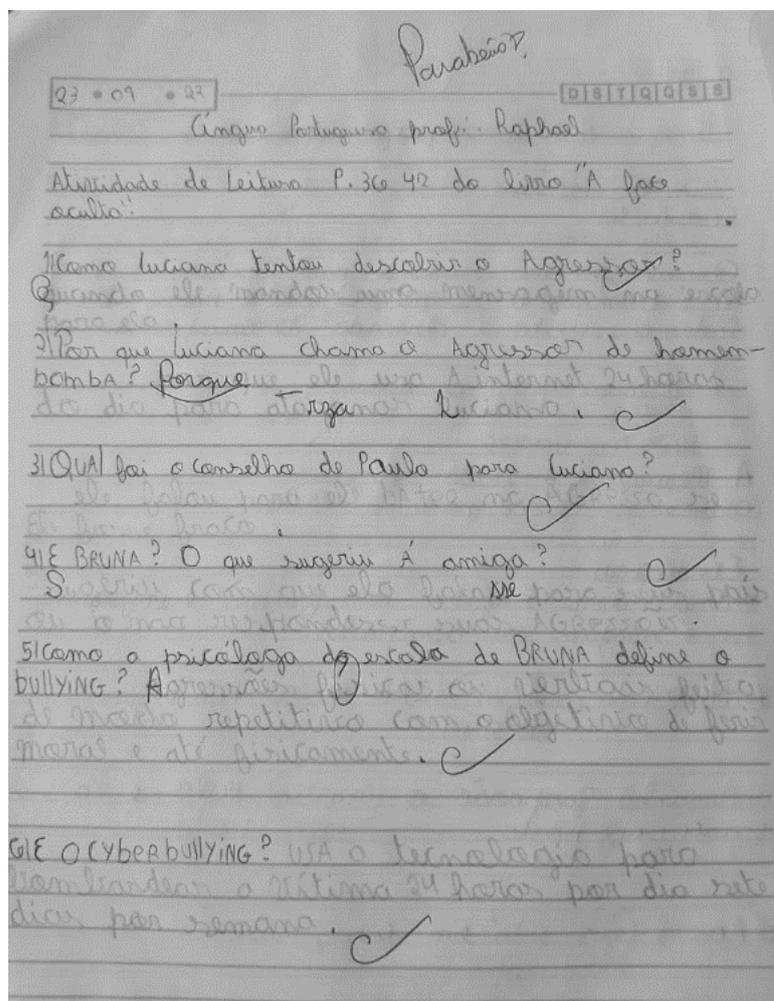


Fonte: O autor, 2022.

Ao final de cada capítulo, nós parávamos para conversar sobre o que havíamos lido. Questionávamos os personagens, o espaço em algumas cenas, as falas etc. Eu conversava com eles momentaneamente sobre o que estávamos vendo, e eles davam suas opiniões, expressavam suas emoções. Muitas vezes, os próprios alunos me interrompiam também para fazer algum tipo de comentário sobre os personagens da história. “Professor, Marcelo é o maior vacilão”, “Luciana só dá mole, também”, “Eca, que menina nojenta essa falsiane da amiga dela!”.

Essa foi uma troca muito enriquecedora porque foi original, foi nossa, partiu autonomamente dos alunos e só foi possível, dessa maneira, naquele momento e naquele espaço. A partir dessa conversa sobre a leitura com os alunos, eu formulava perguntas e, em seguida, as colocava no quadro. A seguir há um exemplo do tipo de pergunta que eu elaborava pela interação com a turma.

Figura 27 – Caderno do aluno G., da turma 7B, com questões originais sobre o livro “A face oculta”



Fonte: O autor, 2022.

Essas perguntas exigiam que os alunos escrevessem de forma autoral sobre o que estavam entendendo da leitura em sala. Em muitas ocasiões, não era possível copiar o texto ou obter no livro uma resposta pronta. Embora muitos dos alunos me perguntassem: “onde está a pergunta 2, professor? Aqui?”; “Professor, essa pergunta não está no livro”; “Como que vou responder? Não acho a resposta no livro”. Tais falas deles mostram a cultura da leitura que eu já ouvi chamarem informalmente de “pescaria”, que é aquela leitura em que o leitor “pesca” a informação no texto sem pensar muito sobre e transcreve o próprio texto como resposta.

Para evitar esse tipo de acontecimento, eu buscava criar as perguntas a partir da nossa discussão em sala sobre a leitura e a partir dos conceitos mais importantes que a obra trazia. Tentava formulá-las na mesma hora em que os alunos iam falando. Usava, para isso, um caderninho separado. Depois elaborava melhor os comandos e os colocava no quadro. Na correção, buscava ser afirmativo, positivo, mesmo que as respostas deles às vezes apenas

tangenciassem a informação correta, como se pode ver no exemplo acima na questão 1. Essa positividade tinha o objetivo de elevar a autoestima dos estudantes e de fazer com que eles se sentissem capazes de responder livremente sobre o que leram através da escrita, já que na oralidade eles eram bem mais precisos nas respostas.

A importância de realizar debates com os discentes ao longo de um processo de leitura está no fato de a oralidade ganhar destaque dentro do que afirma Bakhtin: “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2009, p.293). Muitas vezes, em minha sala de aula, deixei a oralidade, a fala dos alunos, em segundo plano, como um elemento meramente passageiro. No entanto, com a experiência que tive ao longo deste trabalho aplicado à sala de aula, percebi que oralmente os alunos conseguem desempenhar muito melhor suas respostas. A grande dificuldade está na codificação de sua fala em escrita, ou seja, quando precisam transcrever para o papel aquilo que disseram. A clareza com que falam não condiz com as respostas escritas. No entanto, ao longo do trabalho, procurei explorar a oralidade para valorizá-los, para fazer com que percebessem que são capazes de responder de forma livre e autônoma e perceber que são capazes de compreender muito bem o texto. Por isso, o tempo todo eu os elogiava nas respostas orais e escritas, buscando reforçar positivamente suas capacidades. Como afirma Lemov:

As pessoas são mais motivadas pelo positivo do que pelo negativo. Buscar o sucesso e a felicidade estimulará uma ação mais vigorosa do que tentar evitar a punição. O poder da orientação positiva deve influenciar o modo como você ensina. [...] o reforço positivo diz respeito, portanto, ao enquadramento de suas interações (particularmente as correções acadêmicas e de comportamento) de modo que elas reforcem esse contexto de fé e confiança, mesmo quando você precisa dizer aos alunos que há atitudes e respostas melhores que aquelas por eles adotadas. (LEMOV, 2015, p.349)

Quando terminavam de responder às questões no caderno, vinham até minha mesa mostrar para que eu fizesse a correção: caderno a caderno, aluno a aluno. Foram momentos de troca muito intensa, em que os estudantes sentiam que estavam sendo valorizados, que suas repostas eram importantes. A riqueza de trabalhar um livro inteiro em sala em um processo de leitura mais duradouro através do tempo, como esse que fiz nas turmas 7A e 7B, reside no fato de que alunos e professor constroem uma história juntos e acabam se afinando mais a partir dela. Mal comparando, é como se fossem amigos discutindo sobre uma série, livro ou filme de comum interesse. Essa troca, pude sentir em sala, é valiosa para a aprendizagem.

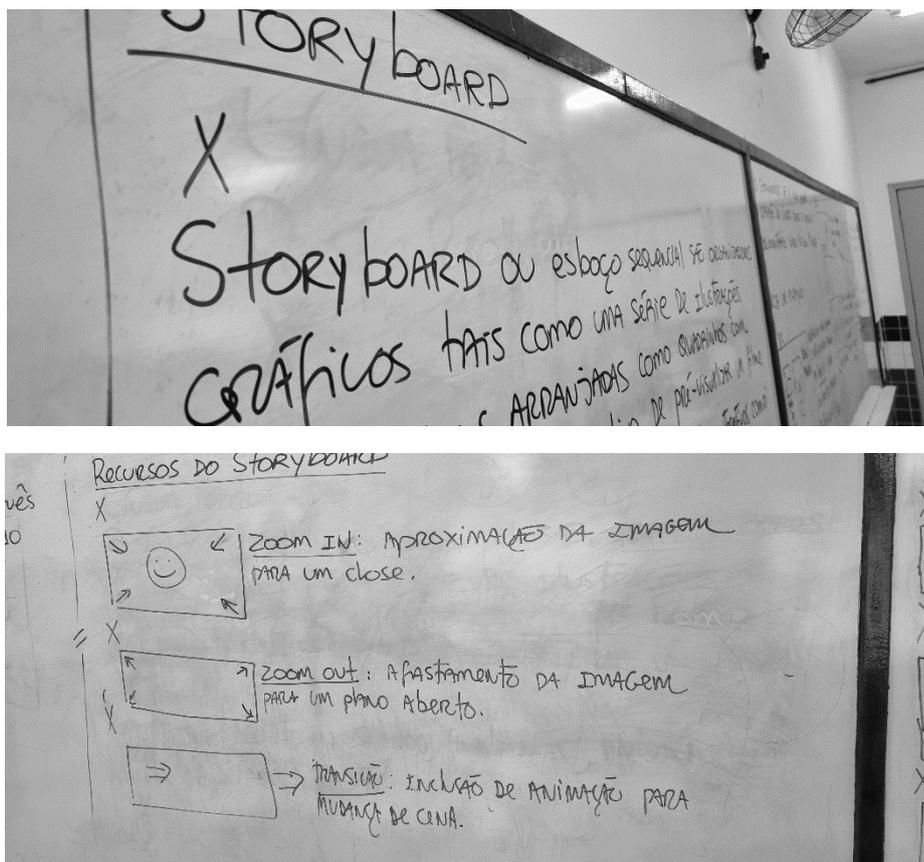
Logo depois do término da leitura do livro “A face oculta” (MALDONADO, 2018), planejei e trouxe para a sala de aula, finalmente, os conceitos relativos ao Storyboard. Foi um momento delicado, pois eu havia ficado algumas semanas longe da escola em decorrência de

problemas de saúde severos que me afetavam desde a pandemia de COVID-19. Os alunos estavam preocupados com minha saúde quando retornei. Isso demonstrou a aproximação e o afeto que vínhamos construindo ao longo de nossa jornada de leitura juntos. Naquela manhã, trouxe para eles papéis para que colassem no caderno sobre o conteúdo que iria abordar e os modelos de storyboard em branco. Eles ficaram surpresos e tive que lembrar qual era o nosso objetivo: produzir vídeos com tema do “bullying”. A maioria dos alunos ficou em polvorosa. Achavam que eu havia esquecido essa “ideia maluca”: “mas como assim, professor? Como vamos fazer um vídeo?”, “Ah não, isso é muito chato!”, “Raphael, não pode ser outra coisa? Passa um dever!”. Apesar das reclamações generalizadas nas duas turmas, nós ríamos em sala e brincávamos uns com os outros com maior naturalidade e leveza. Senti que o clima de indisciplina ia sendo minimizado.

Numa primeira aula, sistematizei os conhecimentos sobre storyboard no quadro mostrei a eles os efeitos possíveis de apresentar naquele gênero discursivo que tinha a finalidade de servir à produção de um vídeo, como, por exemplo, trilha sonora, “letterings” ou títulos, legendas, figurino, cenário, movimento etc. Usei o quadro branco para apresentar em detalhes o esquema de um storyboard possível e fizemos alguns rascunhos com as ideias iniciais para dar forma e vida ao tema do bullying a quem viesse a nos assistir. Reforcei muito esse ponto: nossos storyboard deveriam sensibilizar os leitores: demais alunos da escola, familiares, professores etc. sobre a temática abordada.

Na aula seguinte, pedi que as turmas se organizassem em grupos para fazermos um rascunho de storyboard com base no modelo que havia trazido para a sala. Foi quando começou o burburinho: “não quero fazer com ele, não!” “não vai dar certo, ela não faz nada!”. Cortei as falas pessimistas e disse que, naquele primeiro momento iríamos criar, em sala, apenas os storyboard. Que iríamos ter ideias de cenas e que ainda não seria o momento para produzir o vídeo. Primeiro eles organizariam tudo no papel para só depois, com os ajustes pedidos por mim, fazer os vídeos. Eles poderiam, em outro momento, organizar duplas para os vídeos e até contar com a ajuda de pessoas externas à turma, como pais e amigos, responsáveis que pudessem ajudar a fazer o vídeo etc. Fizemos alguns rascunhos ali antes de a aula acabar e conversamos bastante sobre os recursos de que eles iriam precisar para filmar: celular, cenário, roupas etc.

Figura 28 – Lousa sistematizando o gênero storyboard na 7A



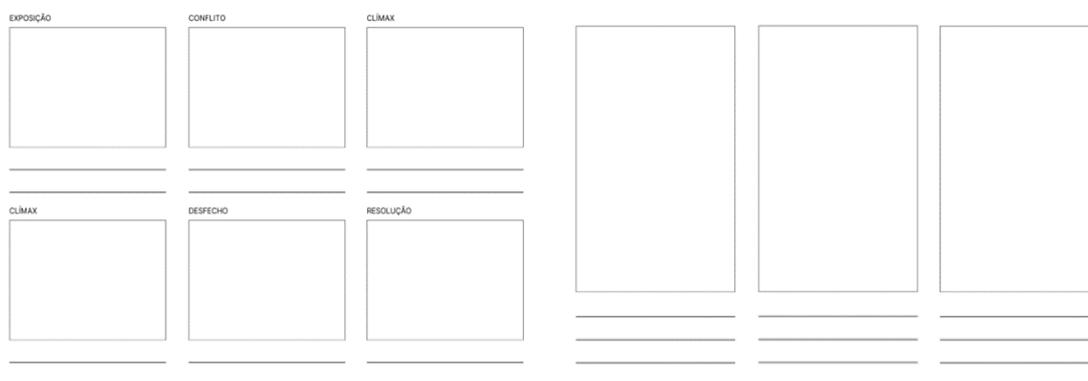
Fonte: O autor, 2022.

Na aula seguinte, pedi que as turmas se organizassem em grupos para fazermos um rascunho de storyboard com base no modelo que havia trazido para a sala. Foi quando começou o burburinho: “não quero fazer com ele, não!” “não vai dar certo, ela não faz nada!”. Cortei as falas pessimistas e disse que, naquele primeiro momento iríamos criar, em sala, apenas os storyboard. Que iríamos ter ideias de cenas e que ainda não seria o momento para produzir o vídeo. Primeiro eles organizariam tudo no papel para só depois, com os ajustes pedidos por mim, fazer os vídeos. Eles poderiam, em outro momento, organizar duplas para os vídeos e até contar com a ajuda de pessoas externas à turma, como pais e amigos, responsáveis que pudessem ajudar a fazer o vídeo etc. Fizemos alguns rascunhos ali antes de a aula acabar e conversamos bastante sobre os recursos de que eles iriam precisar para filmar: celular, cenário, roupas etc.

Na aula seguinte, me surpreendi ao trazer mais modelos de storyboard, agora sim para tentarmos criar em grupos. Os alunos mantiveram os grupos, de modo geral, e começaram a se animar com a ideia. Deixei-os livres em sala. Após uma breve exposição oral minha,

relembrando as características de um storyboard, conforme vimos anteriormente e estava no caderno, os alunos decidiram começar a produzir. Coloquei uma música e deixei a aula livre.

Figura 29 – Layouts de storyboards apresentados aos alunos



Fonte: O autor, 2022.

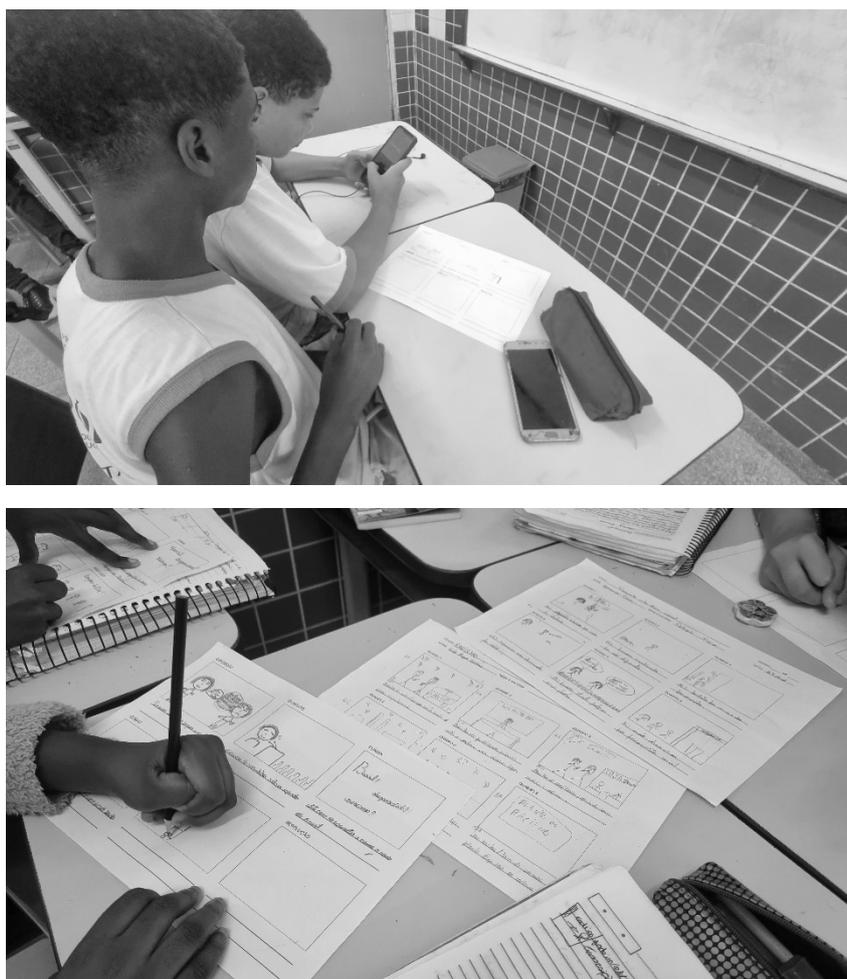
O clima em sala foi de muita tranquilidade. Conforme iam terminando, os alunos me mostravam suas criações. Eu ia, mesa a mesa, incentivado a criatividade, mencionando o fato de que algumas cenas e ideias eram difíceis de realizar com os recursos que tínhamos à disposição. Mantive, em meu discurso, sempre o “pé no chão” de incentivá-los a criar vídeos que fossem possíveis sem muitos efeitos, sem excessos de informações que pudessem atrapalhar a produtividade e a compreensão dos espectadores. Comecei a ver que estavam realmente envolvidos, uma vez que me chamavam a todo tempo às suas mesas. Eu precisava ajudá-los e orientá-los. Fiquei animado, junto com eles, para realizar o trabalho.

Durante essa etapa de criação do storyboard, os alunos estiveram livres para utilizar também seus celulares em sala. Com eles, fizeram pesquisas, assistiram a vídeos na Internet sobre a temática do bullying, sobre racismo e sobre outros temas de seu interesse. Em duplas, trios ou quartetos, eles acessaram a rede Wi-Fi disponibilizada mais uma vez pelo professor. Essa liberdade de uso do aparelho celular é pouco comum na unidade escolar, já que a maioria dos professores opta por seguir as diretrizes da direção e por recolher os celulares em caso de uso irregular em sala, além de ordenar que os alunos guardem seus aparelhos o tempo todo, sendo essa uma queixa frequente entre os docentes. A maioria das aulas é realizada apenas com recursos analógicos, como cadernos e lousa.

Nesse momento de extrema criatividade, junto com os meus alunos, pude perceber que os celulares já são parte indissociável não só da realidade deles como também da nossa. É muito difícil lutar contra essa realidade em sala. Compreendi com essa interação que, apesar de os

celulares roubarem muitas vezes o foco deles, também podem ser usados de forma criativa e direcionada pelo professor. Eu nunca permitia uso dos celulares, mas a partir de agora vi que minhas aulas precisavam incluir cada vez mais os recursos digitais e as TIC como forma de despertar o interesse dos alunos. Foi impressionante como eles se sentiram à vontade em sala para criar, para pesquisar com seus celulares aquilo que desejavam colocar no papel.

Figura 30 – Alunos da 7A criando rascunhos em sala



Fonte: O autor, 2022.

Conforme os grupos iam terminando seus storyboards, eu fazia algumas observações. Eles puderam levar os modelos criados em sala para casa e já começaram a se organizar para a produção do vídeo e a pensar no lugar, no figurino, nos horários para se encontrar e gravar juntos. Expliquei, ao final da aula, que eu traria algumas informações sobre os aplicativos que poderiam ser usados para gravar e editar os vídeos. Muitos já conheciam os aplicativos que mencionei. Sugeri que eles também trouxessem ideias de programas com esse fim, que já conhecessem, para apresentar à turma.

Na aula seguinte, listei, no quadro, alguns possíveis programas de edição gratuitos que pudessem ser usados no celular. Relembrei minha exposição sobre as técnicas de captação de vídeo, trazendo informações da oficina de fotografia que havíamos realizado. Na aula, destaquei a questão do som, que por vezes não consegue ser bem capturado na gravação feita com o celular e que, por isso, precisa ser legendado com o programa de edição ou registrado separadamente. Mencionei, ainda, a questão da iluminação, uma vez que a luz é fundamental para que o vídeo tenha qualidade e seja perceptível por todos. Os alunos falavam: “ninguém vai ver!”, “que vergonha a gente sair em vídeo!”, “ah, eu não quero aparecer, não”. Apesar das falas, estavam pensando nos possíveis espectadores/leitores de seus vídeos e mostravam-se bastante interessados em fazer o melhor.

Com a lista de programas e aplicativos no quadro, fiz uma votação e decidimos utilizar o aplicativo CAPCUT como base para o nosso trabalho. Essa escolha não os obrigava a usar esse aplicativo específico e não impedia que os alunos pudessem utilizar outros programas a sua livre escolha. Mas eu iria preparar um “tutorial” em vídeo para ensinar a usar o aplicativo mencionado. O ideal seria que os alunos tivessem acesso a uma sala com computadores e internet onde pudessem editar os vídeos e ser orientados, ao vivo, pelo professor, mas infelizmente a sala de informática da escola encontra-se desativada há anos, sem a aquisição de novos computadores por parte da gestão da unidade.

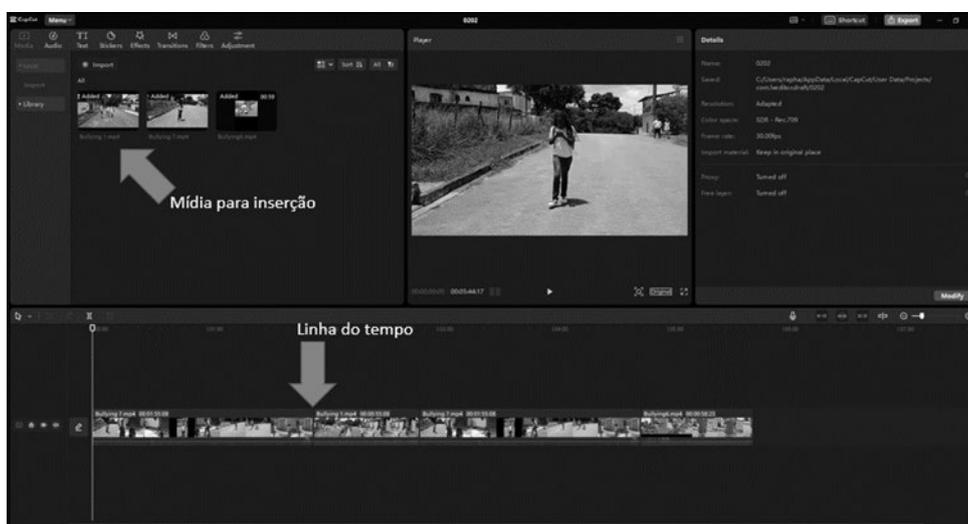
Em razão dessa particularidade, estabeleci como estratégia elaborar um tutorial em vídeo que pudesse ser assistido pelos alunos a qualquer momento, mesmo de casa, e distribuí esse tutorial através das redes de mensagens que já possuíamos em comum. Eu nunca havia antes permitido o contato pessoal com os alunos fora do ambiente escolar, por exemplo, nas redes sociais; mas percebi que, nos tempos atuais, com a comunicação em tempo real, essa porta precisava ser aberta. Então permiti que as turmas pudessem me acessar a qualquer momento e eu também pudesse acessá-las. Essa troca foi enriquecedora, e os alunos mostraram-se bastante respeitosos quanto ao espaço das minhas redes, evitando o excesso de contato e mensagens desnecessárias, focando apenas no trabalho que tínhamos de realizar.

O aplicativo CAPCUT, utilizado por eles, mostrou-se bastante simples, apresentando uma linha do tempo editável e ferramentas para inclusão de elementos adicionais, como legendas, imagens sobrepostas e edição de áudio com corte e inclusão de áudio sobreposto. Por incrível que pareça, os alunos já demonstram ter total controle sobre esse tipo de programa. Eles disseram que usam programas semelhantes em seus celulares para fazer postagens nas redes sociais. Tanto que, quando mostrei a eles o tutorial, não ficaram muito surpresos. Parece que já sabiam mais ou menos o que fazer. Alguns poucos vieram me procurar em sala

preocupados sobre como fariam essa edição de vídeo e como fariam também as gravações, inclusive uma mãe fez contato com a coordenação pedagógica da escola questionando o meu trabalho e dizendo que seu filho não tinha feito “curso para mexer com vídeo” e “que isso não era o papel da escola”.

Foi necessário, então, que eu expusesse para essa mãe que o trabalho com vídeo e com produção de material multimídia é extremamente importante para o desenvolvimento das habilidades de linguagem dos jovens e que as aulas de Língua Portuguesa não são apenas aquelas que acontecem com recurso ao quadro e caderno, mas também as que exigem das crianças criatividade na produção de diferentes gêneros discursivos. Com os vídeos e storyboards, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de lidar com a escrita sistematizada e mais formal e utilizar a fala em uma situação mais tensa, como é a gravação de um vídeo, isso pode ser bastante desafiador e, por consequência, disse a ela, pode também trazer uma importante aprendizagem para eles. A mãe pareceu compreender e se contentou com minha fala.

Figura 31 – Tela de vídeo tutorial do CAPCUT



Fonte: O autor, 2022.

Na aula seguinte à apresentação do tutorial, pedi que os alunos trouxessem seus storyboards para uma revisão final. Nesse momento, passamos a limpo aquilo que havia sido produzido algumas aulas antes. Julguei ser importante que eles e eu ficássemos um tempo afastados daquelas ideias iniciais. Durante a aula, vendo os trabalhos anteriores, alguns grupos mudaram completamente o trabalho que iriam realizar, já outros mantiveram mais ou menos a ideia principal. Houve alunos que simplesmente passaram a limpo seus storyboards e seguiram

com o que haviam feito E houve quem tivesse perdido os originais e precisasse recriar tudo. Com a minha avaliação, fui fazendo algumas sugestões que pudessem melhorar a qualidade dos vídeos.

Amparados por esses storyboards, os alunos saíram para realizar as produções, a captação dos vídeos em si, e, nas aulas seguintes, vieram trazendo aquilo que estavam editando. Nessas aulas, conversaram comigo sobre o que estavam fazendo de forma que eu pude também orientá-los em tempo real em relação à edição dos vídeos, utilizando como sempre a minha internet roteada para a turma. A seguir, estão apresentados e analisados alguns storyboards que fizeram parte desse processo de revisão.

Figura 32 – Storyboard da aluna T, da 7A

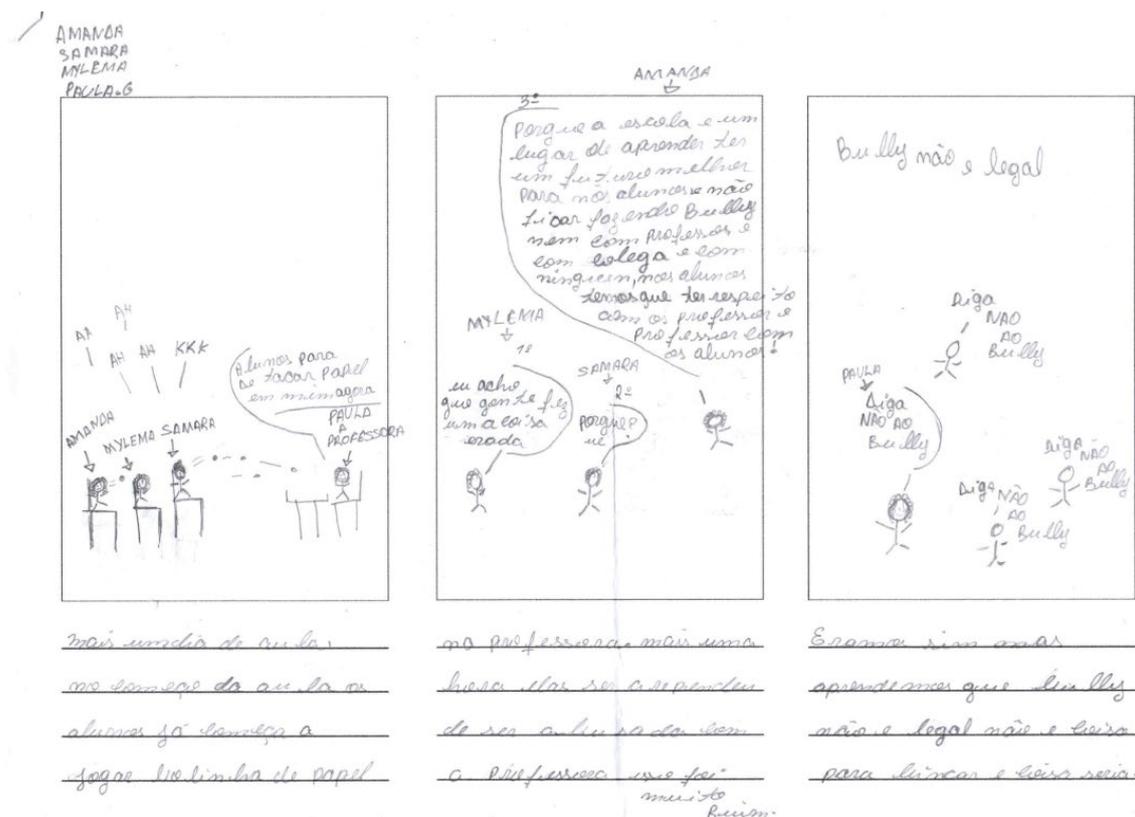


Fonte: O autor, 2022.

No exemplo, da aluna T. da turma 7A, é possível observar o uso da linguagem descritiva abaixo de cada quadro, no espaço destinado a esse fim. A aluna imaginou as cenas em perspectiva, em profundidade, e fez uso de recursos dos quadrinhos, como os balões de fala, para expressar os diálogos. Alguns dos quadros apresentam também textos em destaque, chamados em inglês de “letterings”, ou letreiros com frases de efeito sobre o tema, bastante típicos nos storyboards. A autora apresenta bastante clareza sobre o processo de composição de

uma narrativa, com começo, meio e fim marcados. Percebe-se, pela organização do storyboard, que a aluna compreendeu claramente a estrutura composicional do gênero discursivo que foi proposto e fez uso do tema “bullying”, apropriando-se de um estilo bastante comum nos vídeos curtos em redes sociais, com cortes secos e uso de texto que cobre toda a tela.

Figura 33 – Storyboards das alunas A., S., M. e P. da 7A



Fonte: O autor, 2022.

Neste storyboard, as alunas seguiram a estrutura composicional do gênero discursivo que lhes serviu de referência, usando as imagens para contar a história com recurso a balões de fala típicos dos quadrinhos e a textos descritivos nos espaços inferiores aos quadros. No entanto, não há uma narrativa iniciada e finalizada, mas sim a justaposição de situações, diálogos, em sala de aula numa ocasião de bullying com a professora. As marcações das personagens e das atrizes que iriam representá-las estão no desenho com setas.

Não houve descrição de áudio, mas há uma fala coletiva, no último quadro, que não pode ser confundida com letreiro. Também não há sinalizações para transições nem detalhes de áudio (música) nem do cenário além do que se pode imaginar que sejam as carteiras e mesas de uma sala de aula. Há a evidente preocupação das autoras em ser claras ao espectador/leitor, com uma mensagem que condene a atitude de desrespeito ao professor por parte dos alunos.

Figura 34 – Storyboard da aluna J. da turma 7B

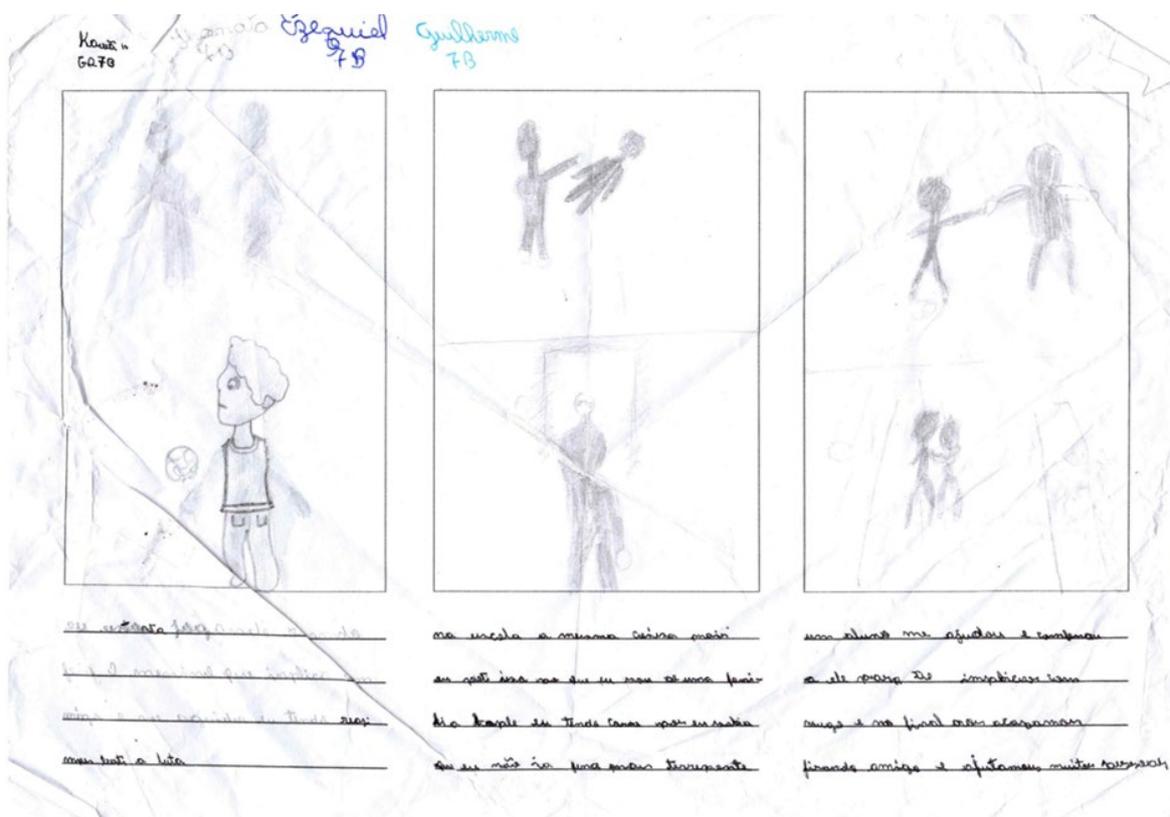


Fonte: O autor, 2022.

Este exemplo de storyboard mostra que a aluna J, da turma 7B, preocupou-se em preencher o espaço que seria destinado à descrição da cena, abaixo de cada quadro, com a fala dos personagens, deixando de seguir o modelo apresentado para formular seu próprio estilo de organização do texto. Houve um cuidado da aluna com a posição das personagens na tela e com a expressão facial de cada uma.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem, especificamente a enunciação, é prática social, viva e aberta às vontades do enunciador. Seria evidente que, como professor de Língua Portuguesa da aluna, eu precisasse corrigi-la para que adequasse sua produção ao modelo. Entretanto, o modelo é apenas uma referência em relação ao gênero discursivo proposto, o que abre margem para alterações, inclusive, na estrutura de um texto de determinado gênero discursivo, como é o caso do exemplo. O autor-criador é, assim, aquele que, mesmo que vá recortar e representar seu mundo e sua própria linguagem em sua criação, é esse papel de fato, de criadores do próprio texto, que desejei legar aos alunos neste trabalho, por isso, apesar de explicar à aluna J. sobre as alterações que fez no storyboard, usando a fala onde deveria haver a descrição, aceitei sua produção e a incluí como exemplo.

Figura 35 – Storyboard dos alunos K., J., E. e G da turma 7B



Fonte: O autor, 2022.

Os alunos, neste exemplo, usaram os quadros do storyboard para apresentar mais de uma cena. A ideia aqui utilizada é apresentar a posição dos personagens no enquadramento e seu respectivo movimento, que demonstra a violência praticada e depois a reconciliação entre os personagens, que não estão claramente marcados. Há, no storyboard, evidência de que os alunos compreenderam as etapas de uma narrativa, com situação inicial, problema, clímax e desfecho, e de que perceberam que era possível narrar através de recursos visuais.

Na parte inferior dos quadros, há uma narração, e não a esperada descrição das cenas, em que os alunos apresentam um narrador em primeira pessoa, no caso a vítima do Bullying, o único personagem identificado no trabalho. Esta peculiaridade chamou minha atenção, talvez por conta do processo de criação de textos a partir de imagens que fizemos em sala ou em razão dos exercícios ao longo do semestre com o texto narrativo. Eles terem optado por esse caminho, não deixa de ser uma marca de seu estilo próprio.

Pela composição das cenas e pelo texto narrado é possível perceber que o trio de estudantes se apropriou do tema, embora não tenha sinalizado nos quadros do storyboard os recursos visuais que poderiam ser usados para reforçar a crítica ao bullying.

Figura 36 – Trabalho com o aluno G. da turma 7B



Fonte: O autor, 2022.

Neste storyboard, o aluno G utiliza os quadros com bastante clareza para apresentar o andamento de sua pequena narrativa. Ele também sinaliza os recursos visuais que aparecerão no vídeo, mas não cita a trilha sonora. O aluno acaba inserindo os diálogos as falas dos personagens dentro dos próprios quadros. O campo inferior da descrição é usado corretamente, explicando o que deveria aparecer na cena. Neste trabalho, o aluno contou com a participação de seus familiares pai, mãe e irmã que atuaram como personagens e ajudaram na captura do vídeo. Chama a atenção o uso do conectivo “e” reiterativamente nos três quadros finais, para associar as cenas, o que não se faz necessário justamente pelo fato de o storyboard ser lido como são lidos os quadrinhos, em sequência da esquerda para a direita.

Após a revisão dos storyboards em sala pelos alunos com minha supervisão, os grupos partiram para fazer a captação dos vídeos fora do ambiente escolar. Como se trata de uma comunidade, os alunos moram próximos uns dos outros, o que favoreceu esse trabalho. Até por essa razão, os registros dos storyboards que retornaram às minhas mãos foram poucos, já que a maior parte dos estudantes extraviaram esses textos durante as etapas de captação dos vídeos, a despeito dos meus pedidos para que retornassem. Creio que os alunos perceberam o vídeo em si como produto de seu trabalho.

Aproximava-se do encerramento do ano letivo. Durante as aulas que se seguiram, eu acompanhei a edição dos vídeos por parte dos alunos, ao mesmo tempo em que reforcei a revisão do que havíamos trabalhado em sala, já preparando-os para a semana final de provas. Foram dias muito intensos de trabalho, em que ao mesmo tempo em que fazia o atendimento individual dos alunos que me apresentavam o processo de criação dos vídeos, também precisava dar atenção coletiva ao restante da turma, que realizava atividades diversas.

A prova trimestral trazia um resumo do livro que lemos sobre o tema do trimestre: “bullying” e o abordava de maneira crítica. Esse tema serviu de base para a criação dos vídeos. A ideia era avaliar todo o processo, em uma avaliação integral, e não apenas medir a habilidade de escrita dos alunos na prova, que está apresentada a seguir:

Figura 37 – Prova trimestral de Língua Portuguesa das turmas 7A e 7B

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ARCHETA	
Aluno: _____	Niterói, _____ de _____ de 2022
_____	Turma: _____ Nota: _____
Prova de Língua Portuguesa – 7º ano – Professor: Raphael Pereira	
Leia o texto a seguir para as questões 1 a 4	
Resumo do livro “A face oculta”	
O livro “a face oculta”, de Maria Tereza Maldonado, apresenta Luciana, uma adolescente que adorava deliciar comidas gostosas e que não ficava sem mexer no seu computador. Luciana quase não saía de casa e sempre recusava convites de seus colegas para sair. No computador, ela entrava em sites de mensagens, de relacionamentos, conversava com os amigos etc.	
A garota ficava até altas horas na internet e por isso dormia muito pouco. Na escola, deixava-se na carteira e cochilava. Alguns professores percebiam e a acordavam, mas ela disfarçava com seu cabelo grande. Estava um pouco acima do peso, pois ela não gostava de praticar atividades físicas. Seus pais sempre a incentivavam para que ela se alimentasse direito, mas Luciana só comia batatas fritas, refrigerantes, hambúrguer etc. Tudo o que engordava e era gostoso ela comia. Quando ia para a escola, isso era motivo de zombaria. Chamavam-na de baleia assassina, e muitos outros apelidos maldosos. Ela ficava bem chateada com isso.	
Até que um dia, na sala de Luciana, uns meninos resolveram zoar de um menino que era nerd. Diziam que ele era gay, só pela razão de ele ser magrinho e miudinho. Aqueles meninos, resolveram fazer um vídeo do nerd, era tudo encenação, mas nesse vídeo a vítima sofreria violências físicas e psicológicas.	
O vídeo caiu na internet e o mundo inteiro poderia ver o sofrimento daquela vítima. Mas, o menino nerd descobriu o vídeo na internet e contou para seus pais, que foram enfurecidos reclamar com a diretora da escola que mandou chamar os alunos na diretoria que fizeram esse absurdo. Mas, no final das contas, ninguém foi punido.	
Aquele aluno sofreu de cyberbullying, que são todos aqueles apelidos maldosos colocados por colegas, mas tudo isso na internet ou nos celulares etc. Mas, felizmente, eles retiraram o vídeo da internet.	
Luciana sofreu bullying também. Dessa vez foi um tal de Marcelo que havia vindo para a escola há pouco tempo. Esse Marcelo veio para a escola de Luciana, porque da escola que ele veio, era ele quem sofria de bullying. Nesse caso, a vítima passou a ser agressor.	
Marcelo praticava agora o bullying e o cyberbullying. Ele mandava mensagens de texto para o celular da Lu escrevendo que ela era gorda, feia e outras coisas piores. Ela chorava de raiva e de culpa, em pensar no que ela tinha feito para esse agressor fazer isso com ela. Ele também mandava mensagens por sites onde ele fez um perfil falso para ele não ser descoberto.	
Mas até que um dia Marcelo mandou as perturbações para Luciana no seu perfil verdadeiro, e foi assim que ela descobriu quem era seu agressor. Lu criou coragem e decidiu contar para seus pais. Alzira, sua mãe, ficou indignada, pois a sua própria filha não lhe contou sobre os ataques que vinha recebendo. Seus pais não estavam acreditando no que estava acontecendo com sua filha, estavam chamando-a de gorda e de baleia? No outro dia foram direto para a escola denunciar Marcelo. Chegaram lá, a Diretora solicitou a presença de Marcelo na diretoria.	
Ele confessou e se desculpar com Luciana prometendo não mais fazer isso. Já para o agressor do menino nerd teve de prestar um serviço comunitário e prometer também que nunca mais iria fazer isso. Com tudo isso que aconteceu na vida de Luciana, ela também prometeu que iria levar os estudos a sério e que se alimentaria melhor e praticaria esportes. E, principalmente, teria horário para mexer no computador.	
<small>(Resumo feito pelo aluno do sétimo ano Silvio Ramos: https://www.skood.com.br/usuario/3263252-silvio-ramos/)</small>	
Questão 1 – Explique o que é o bullying usando um exemplo do texto.	_____ _____ _____
Questão 2 – Como o colega de Luciana sofreu cyberbullying? Explique o que é isso.	_____ _____ _____
Questão 3 – Como Luciana resolveu o problema? Ela deu o troco na mesma moeda?	_____ _____ _____
Questão 4 – Seja sincero e use suas palavras: por que agredir de volta alguém que nos faça mal não é o certo?	_____ _____ _____
Questão 5 – Nas frases a seguir, circule o sujeito e diga se é simples, composto, oculto ou indeterminado.	_____
A) Aqui na sala alguns alunos ainda praticam Bullying.	(_____)
B) Ontem bem cedinho eu e minha mãe fomos ao mercado.	(_____)
C) Adoro ir ao mercado com ela.	(_____)
D) Quebraram uma vidraça no protesto pelo preço do ônibus.	(_____)

Fonte: O autor, 2022.

Após a semana de provas, apliquei minha recuperação com tarefas em sala e trabalho de pesquisa e combinei com os alunos que iria fazer uma exibição, uma estreia dos vídeos deles para encerrar o ano letivo. Fiz a reserva da sala e, à medida em que fui, nestas semanas, recebendo a versão final dos vídeos de cada grupo, preparei um vídeo consolidado com todas as exhibições juntas, que foi postado nas redes sociais.

Alguns alunos decidiram não realizar as tarefas, não entregaram os vídeos e não participaram do que foi proposto, apesar dos incentivos que eu tentava dar a eles. Como principal forma de motivação, tentei explorar a questão da aprendizagem, da descoberta e da possibilidade de fazer algo diferente, novo, que chamasse a atenção; mas acabei retornando para a ideia de mencionar a nota do trimestre, que estava associada ao trabalho: “como você não quer fazer? Vale sua nota!”, “nem ligo, professor, fui bem na prova!”, “Ah, professor, vou fazer, depois entrego.”.

Ainda assim, um grupo pequeno de alunos de cada turma não quis participar da proposta. Claramente afirmavam ou que não iriam fazer ou que iriam entregar depois. Percebendo o problema, para avaliá-los, precisei aplicar um teste de recuperação e solicitar um trabalho de pesquisa sobre o tema do nosso trimestre. Essa resistência em realizar o trabalho, apesar dos esforços do professor, me surpreendeu e, não posso negar, incomodou bastante. Receber a negativa dos alunos quando temos tudo planejado é doloroso. Tal escolha por parte deles mostra que, apesar do efetivo trabalho docente, mesmo que oferecendo liberdade criativa, promovendo a autonomia e a liberdade dos alunos, há sempre aqueles que não desejam se envolver com a escola e que estabelecem um distanciamento em relação ao que ali fazemos. Pode ser, ainda, que haja uma resistência em relação ao professor. Afinal, a educação é extremamente humana e, como seres humanos que somos, temos a tendência de confiar mais ou menos em certas pessoas do que em outras. Por isso, boa parte do trabalho de um professor é conquistar a confiança dos alunos.

Na última semana de aulas antes da exibição dos vídeos tivemos uma animada conversa em sala alunos e professor, tanto na turma 7A quanto na 7B. Foi um momento de integração e de respeito mútuo. Percebi nessas aulas que as questões em torno da indisciplina estavam se resolvendo. Os alunos brincavam uns com os outros, mas sem tantos palavrões nem agressões. Sem ocorrências nas aulas que gerassem a necessidade de relatório na sala da orientação pedagógica. Meus colegas afirmavam o mesmo: “estão mais calmos, acho que é o medo de ser reprovados” falou uma professora. “Nem parecem a 7A e a 7B. acho que foi a saída da F. que melhorou tudo” disse outro professor. O que percebíamos coletivamente era a condição completamente diferente das turmas agora, comparando-as à situação de constantes agressões físicas e verbais que vivemos no começo do ano letivo. Não posso afirmar que essas situações de bullying tenham sido minimizadas pela proposta criativa apresentada neste trabalho, que conferiu aos alunos das duas turmas autonomia e protagonismo e que permitiu a eles a liberdade de utilizar a tecnologia para produzir resultados na escola. E não eram meros “deveres” como eles achavam, mas sim resultados esses que podiam ser medidos, na forma de storyboard e de

vídeos, e sentidos como algo que nos marcasse e que fosse vivido como experiência subjetiva com as linguagens e os saberes

Figura 38 – Turma 7B em conversa animada com o professor



Fonte: O autor, 2022.

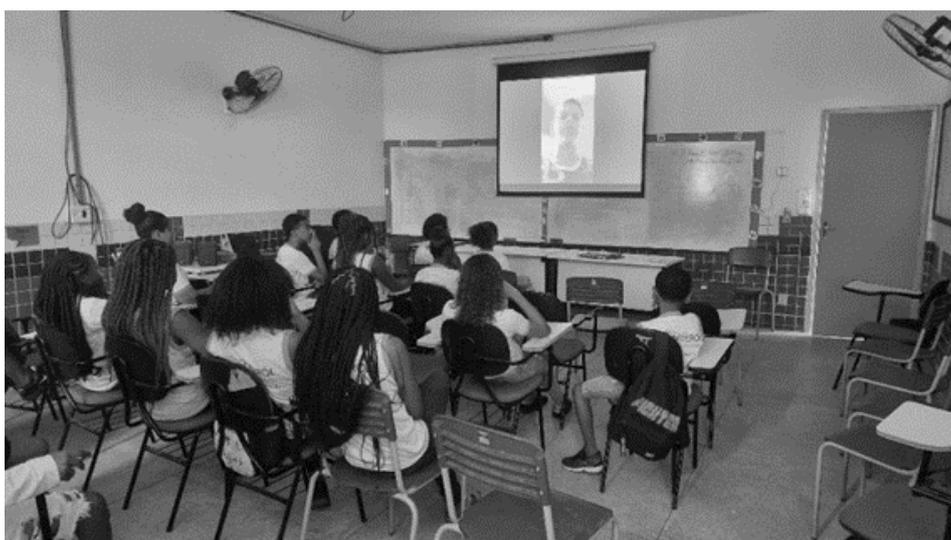
Na semana combinada, realizamos a exibição dos vídeos para as próprias turmas e para as demais turmas da unidade escolar. Também foi feita a postagem, nas redes sociais da escola, dos vídeos dos alunos. Eles ficaram muito animados com este dia. Vieram em peso à escola, riram, comentaram e se interessaram pela exibição dos vídeos. Quando saímos da sala de vídeo, os meninos e meninas comemoravam: “férias!”, “finalmente estarei longe dessa escola!” e gritavam felizes em algazarra. Duas alunas, que ficaram para trás, retornaram à sala de vídeo onde eu arrumava os equipamentos e disseram: “ano que vem vamos ser suas alunas de novo, né?”. Eu as olhei e sorri: “tomara!”. E saíram. Foi uma fala breve, mas sincera, tanto da minha parte quanto delas, que deixou em mim uma sensação de dever cumprido e que serviu como marco de que este trabalho todo valeu a pena.

Embora esta conversa tenha me animado, havia em mim também certa melancolia, pois este seria o meu último ano letivo na unidade escolar. Não foi uma decisão fácil deixar a escola que me acolheu durante esses anos e onde eu me transformei, de certa maneira, como professor; mas foi uma decisão necessária, dadas as questões que envolvem a gestão da unidade e as dificuldades do espaço para a prática docente, como a ausência de internet e de outros recursos tecnológicos. Há também o peso da violência do entorno da escola, que se tornava cada vez

mais significativa. Por tudo isso, precisei solicitar à secretaria de educação a minha remoção para outra unidade escolar. No fim das contas, os registros de vídeo produzidos neste trabalho acabaram ficando impressos na minha memória e guardados como uma lembrança à qual gostarei sempre de retornar.

Como conclusão deste relato autoetnográfico, deixo registrada a sensação de que muitas coisas mudaram em mim como professor, assim como vi as coisas mudarem nas duas turmas. A posição em que me coloquei, como professor e pesquisador, dentro e fora da minha própria prática, permitiu-me enxergar com muita clareza diversos aspectos que eu sequer considerava no meu dia a dia, como, por exemplo, a preocupação que eu possuía em “dar todo o conteúdo”, em trazer exercícios de repetição de gramática normativa e com a forma com que eu fazia a imposição de deveres e tarefas prontos aos alunos, quase sempre do livro didático. Também mudei a forma de olhar para as questões relativas à disciplina e à ordem em sala de aula.

Figura 39 – Alunos das turmas 7A e 7B Assistindo a seus próprios filmes



Fonte: O autor, 2022.

Antes deste trabalho eu esperava um padrão nas atitudes dos meus alunos um padrão nas minhas próprias atitudes para ensinar linguagem de forma sistematizada, repetitiva e impositiva. Agora, consigo compreender que os padrões, embora importantes para nos guiar como referência, não devem ser seguidos à risca. Senti-me recompensado, por exemplo, em trabalhar de forma livre com a leitura e com as produções escritas, com as criações de narrativas por parte dos alunos e com a liberdade que eles tiveram para criar tanto os storyboards quanto para capturar e editar seus vídeos. Antes eu acreditava que a minha mão precisava estar presente, o tempo todo, direcionando, estabelecendo limites, impondo exatamente o que

deveriam fazer. O caos de deixar com que os alunos criassem sozinhos, num primeiro momento, me causou medo, mas terminou me trazendo resultados tão incríveis e surpreendentes que, a partir de agora, não saberei trabalhar de outra forma. Experimentar a liberdade é um caminho sem volta.

Assim, posso afirmar, com certeza, que me tornei professor muito mais tolerante muito mais compreensivo. Posso afirmar que essa mudança em mim leva a questionar até mesmo o que é o comportamento adequado esperado de uma turma em uma escola. Comecei a me perguntar: por que razão os alunos devem se comportar em um padrão quando todos nós, como seres humanos, somos tão diversos, imprevisíveis, peculiares? Coloquei-me a pensar que união de pessoas tão diferentes no mesmo espaço gera reações que são inesperadas. É justamente nessa surpresa que se apresenta em cada sala de aula, em cada série e em cada ano de trabalho que reside a alegria da nossa profissão.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Este trabalho representa uma libertação de minha prática docente, uma saída da segurança do trabalho repetitivo com gramática e com os textos aprisionados nos livros didáticos para uma condição de incerteza em relação aos resultados, mais ou menos esperados, de um planejamento pedagógico como o que foi aqui aplicado na forma de uma sequência didática. O que me demoveu da minha antiga prática foi usar o texto com liberdade e com a escuta ativa em relação às percepções tanto dos alunos quanto minhas. Usar o texto de maneira livre, aberta às possibilidades de interpretação, sem a imposição de “atividades previamente prontas, com respostas estabelecidas e mais próximas possíveis do que o autor quis dizer” causou enorme impacto em nossa interação em sala e estimulou decisivamente o processo de ensino-aprendizagem das turmas. Isso aconteceu por influência de uma revolução em curso em relação ao uso escolar do texto, como afirma Geraldi:

A escola passa a admitir (uma atualização no eixo epistemológico) que o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor. Como contraponto “revolucionário” a tudo o que era anterior, o texto e as leituras que lhe são previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em suas leituras. (GERALDI, 2011, p. 108)

Foi esse o ponto essencial de virada desta dissertação: as leituras que nós alunos e professor-pesquisador fizemos em torno do tema que usaríamos para a criação de nossos textos. Essa construção de sentidos autoral possibilitou resultados surpreendentes nas criações dos storyboards, que foram além do bullying na escola para tratar da violência fora dela, nas ruas, em casa, na relação entre familiares e até com os professores. Essa construção por parte dos alunos revela a perspectiva do leitor como autor, que se apresentou a mim através da leitura e reflexão para a realização desta dissertação. Tal postura, que assumo de agora em diante, seguirá sendo fonte, a partir de um olhar de professor-pesquisador, para a criação de propostas pedagógicas que cada vez mais estimulem a criatividade e autonomia tanto minha quanto dos meus alunos, em consonância com a ideia dialógica de Bakhtin ao tratar a questão do texto como objeto de estudo:

Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, que faz objeções etc.) no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage, conseqüentemente. É o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2011, p.311)

Outro fator fundamental que me fez refletir ao longo desta dissertação foi o chamado uso escolar ou escolarizado dos gêneros discursivos. Observei que, em diversos momentos, os gêneros discursivos apresentados por mim aos alunos, na escola, estavam emoldurados em padrões. E os alunos foram levados, muitas vezes, a imitar esses modelos sem nenhuma reflexão e sem grandes possibilidades de alterá-los. Tudo ocorreu de forma diferente nesta dissertação: meus alunos criaram storyboards de forma livre, alterando, de acordo com suas necessidades, o modelo que eu lhes apresentei. Dessa forma, o gênero discursivo mencionado foi capaz cumprir efetivamente o seu papel em sociedade, já que foi criado a partir de uma necessidade real dos autores e recebido pelos leitores um em um contexto no qual era possível notar sua finalidade como prática comunicativa. No caso dos storyboards, a finalidade foi a criação real de vídeos que foram de fato assistidos pela comunidade escolar.

Sobre a questão da tecnologia e do uso das chamadas TIC em sala, ficou evidente que a escola pública no Brasil ainda se encontra muito distante de ser o espaço ideal para que a tecnologia esteja integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Nós vivenciamos, no percurso aqui descrito, alunos e professor, inúmeras dificuldades, principalmente relativas à conectividade e à disponibilidade de aparelhos como celulares, tablets e computadores para uso dos alunos. Ainda assim, foram usadas câmeras de celulares e editores de vídeos, bem como aplicativos de mensagens e de criação de texto pelos alunos e pelo professor, de modo que é possível afirmar que a tecnologia foi o meio para a aprendizagem e não uma ferramenta secundária, de suporte. De todo modo, para mim, como professor, restou após todo o processo aqui narrado uma mudança de olhar em torno da tecnologia, agora concebida de modo desmistificado, mais lúdico.

Nesta pesquisa, as TIDCS deixaram de operar como mero instrumentos de aprendizagem e contribuíram com o uso do gênero, na dimensão discursiva bakhtiniana, proporcionando, assim, uma experiência autoral, criativa e, conseqüentemente, social aos alunos. O uso da tecnologia, dos aplicativos de edição de vídeo, dos celulares e das diversas competências envolvidas na criação de vídeos permitiu aos alunos, que rotineiramente criam ou replicam, apenas por lazer, conteúdos para as redes sociais, para a condição de roteiristas e criadores de vídeos com alcance e finalidade capazes de efetivamente operar mudanças em sua realidade, garantindo-lhes assim voz capaz de intervenção na comunidade em que se inserem.

Por fim, posso afirmar que, neste trabalho, desvelei um lado que não sabia que existia em mim: minha curiosidade sobre os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na escola. No papel de professor e ao mesmo tempo de pesquisador, essa curiosidade se tornou mais aguçada, a ponto de não me permitir mais vivenciar ações neste espaço de trabalho que

terminassem irrefletidas, como mera rotina, da forma como se desenvolviam, antes deste mestrado acadêmico, muitas das minhas aulas.

Tenho clareza de que todo professor reflete sobre sua prática, mas talvez nem sempre com tanta humanidade como a que me reveste agora. As falas dos alunos, dos colegas, suas ideias e vontades ganharam brilho e relevância que antes não tinham para mim. No passado, eu achava que o professor deveria ser a figura incontestável em sala, deveria ter o que os gestores tanto amam ver em um profissional da educação: o famoso “domínio de turma”. Essa imagem que eu fazia da profissão me constituía até fora da escola: eu me achava “o professor”.

O presente trabalho me fez estilhaçar o espelho antigo. O que digo não é incontestável em sala e não domino ninguém. Os alunos são seres completamente independentes da minha vontade e sua aprendizagem não depende só de mim, embora meu estímulo seja parte importante do processo. Cabe mais a mim criar, propor ideais e inventar caminhos para escolhermos seguir ou não juntos, eu e eles, do que dominar a turma. Não quero dominar ninguém e não acho que o respeito que alguém tenha por nós deva surgir dessa imposição. Os alunos passam a nos respeitar porque estamos ao lado deles, não acima nem abaixo, como afirma a famosa frase atribuída como adaptação livre de um trecho do livro “Adeus às armas” de Ernest Hemingway: “quem estará nas trincheiras ao seu lado? E isso importa? Mais do que a própria guerra”.

Entendi, com tudo o que vivi nesta jornada do mestrado acadêmico, que é necessário mudar a cultura e o olhar não apenas dos professores em relação à prática de sala de aula, na busca constante por maior dinamismo e autonomia estudantil. Faz-se necessário também mudar o olhar dos alunos. Eles devem entender que o professor é alguém que traz ideias, que inicia a jornada de construção do conhecimento, de descobrimento, mas que é sua própria responsabilidade continuar o aprendizado. Criar, entre os discentes, essa perspectiva não é uma tarefa apenas do professor, mas de toda a comunidade: professores, pais, gestão e sociedade. Cabe a todos os participantes do processo educacional compreender que a escola deixa de ser o centro que guarda em si o conhecimento para tornar-se um espaço de mediação, com o suporte de diversas tecnologias.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony; Ellis, Carolyn; Jones, Stacy; *Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series*. New York, NY: Oxford University Press, 2015.
- ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, 203p. 13ª edição.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-Ricardo, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136p.
- BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. *No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre*. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, setembro 2009.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001*. Brasília, DF: INEP, 2020
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2012. 256p.
- CHARTRAND, Suzanne-G. *Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français?* In: CHARTRAND, Suzanne-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. . *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Tradução livre de Marcia L. C. de Oliveira. Québec: Didactica, 2015. Pp. 5-7.
- DI CAVALCANTI, Emiliano. *Moça do Circo*. 1936. Pintura, óleo sobre tela, 132 x 81 cm.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

- GIL, A C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GUIGNARD, Alberto da Veiga. *Menino*. 1950. Pintura, óleo sobre madeira, 41 x 31 cm.
- GUILFORD, JP. *Uma história da psicologia na autobiografia*. Appleton-Century-Crofts, 1967.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas no caminho*. 3ªed. São Paulo: Mediação, 2001.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2016.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LIMA, F. O. *A sociedade digital: impacto da Tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MALDONADO, Maria Tereza. *A Face Oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. São Paulo: Todas as letras, 2018, 96p.
- MANHÃES, Ricardo et al. *Histórias em quadrinhos e storyboard: uma análise comparativa*. In: Congresso de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, n°13°. Artigo. Editora Univille: Joinville SC, 2018. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2018/3.3_ACO_40.pdf>.
- MENDONÇA O. S. C.; MENDONÇA, O. C. *Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. In: Sonia Maria Coelho. (org.). Caderno de Formação: formação de professores e didática dos conteúdos. 2ed. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011, v.02, p.36-56.
- MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000. 173 p.
- NASCHOLD, Ângela e outros. *A ciência da leitura*. *Revista Neuroeducação*. n. 9, São Paulo, Editora Segmento, 2017, p. 20-27.
- PINOCHET, Luis Herman Contreras. *Tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Editora Elsevier, 2014.
- RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos – coleção Linguagem & Ensino*. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

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

RUSSEAU, D. H. & PHILLIPS.; B. R. *Storyboarding Essentials: SCAD Creative Essentials*. Nova Iorque: Watson-Guptill, 2013, 398 p.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, V. C.; CANI, J. B. (Orgs.). *Multiletramentos e Multimodalidade: Ações Pedagógicas Aplicadas à Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOARES, Magda Becker, (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda Becker (2003). *Alfabetização: a ressignificação do conceito*. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul

SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas. Mercado das Letras, 2011.

VENEZA, Maurício. *Entre Magos e Cavaleiros*. São Paulo: Vigília, 2013, 128p.

WILSON, Victoria. *A redação no vestibular um gênero híbrido*. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.1, p. 87-112, jan./jun. 2012

WILSON, Victoria. *Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado profissional em Letras* In: Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios. n.39, 2º Sem./2021, p. 185-201.

APÊNDICE – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**



**Faculdade de Formação de Professores
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro (a) responsável,

Sou professor de Português do seu (sua) filho (a) e tenho me empenhado no sentido de melhorar, a cada dia, o meu trabalho para que a aprendizagem dele (dela) também seja melhor. Por esse motivo, estou fazendo um curso de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras), na UERJ *campus* São Gonçalo. Durante este processo, desenvolverei um projeto de pesquisa em sala de aula, e seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a). Este estudo tem por objetivo aprimorar a leitura e a escrita dos meus alunos a partir da produção, junto com eles, de textos que levem à criação de vídeos escolares, com recurso à tecnologia em sala.

Seu filho (a) foi selecionado(a) por estar matriculado (a) na turma objeto da pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação dele (dela) nesta pesquisa consistirá em participar de atividades de leitura e escrita no ambiente escolar. Os dados e produções obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Em qualquer fase da pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Prof Dr Victoria Wilson da Costa Coelho, no endereço Rua Dr. Francisco Portela nº 1470 – Patronato – São Gonçalo – RJ, 24435-005, pelo telefone (21) 3705-2227, ou ainda pelo *e-mail* vicwilsoncc@gmail.com; ou como professor pesquisador Prof. Raphael Cássio de Oliveira Pereira, no endereço Rua General Andrade Neves nº 93 – Centro - Niterói – RJ, 24210-000, pelo telefone (21) 9 9292-8992, ou ainda pelo *e-mail*: raphael.pereira@outlook.com.

Caso concorde com a participação, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Niterói, _____ de _____ de 2022.

Prof Dr Victoria Wilson da Costa Coelho

Prof. Raphael Cássio de Oliveira Pereira

Eu, _____, responsável legal pelo (a) aluno (a) _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (ela) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo menor participante da pesquisa