



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



ALESSANDRA DOS SANTOS SILVA

**VÍDEO-RESENHA: UMA PROPOSTA PARA O
LETRAMENTO DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

SALVADOR, BA
2019

ALESSANDRA DOS SANTOS SILVA

**VÍDEO-RESENHA: UMA PROPOSTA PARA O
LETRAMENTO DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Memorial dissertativo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira

SALVADOR, BA
2019

ALESSANDRA DOS SANTOS SILVA

**VÍDEO-RESENHA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO DIGITAL NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Memorial dissertativo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira

Aprovado em 28 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Dr. Julio Neves Pereira (Orientador)

Dr^a Daniele de Oliveira

Dr. Haenz Gutierrez Quintana

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Por todo o amor e segurança que me cercaram a vida inteira, dedico a minha mãe, Enoildes Silva, meu pai, Antônio Alexandre Silva (in memorian) e a meu irmão, Alexandre Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego de vida e pela força necessária para não desistir diante das inúmeras dificuldades.

Aos meus pais e ao meu irmão, por todo o cuidado e carinho que me cercaram em todos os momentos.

Ao meu esposo e companheiro, que sempre apoiou as minhas escolhas e me incentivou a continuar prosseguindo.

A minha gestora escolar, por toda a compreensão e apoio dispensados.

A meu orientador, Prof. Dr. Julio Neves Pereira, pelo empenho no seu trabalho e todo o apoio durante este o processo.

A banca, pelas contribuições oferecidas desde a primeira versão da pesquisa, ainda no processo de qualificação.

A todos os meus colegas de turma 4 do PROFLETRAS, pelo círculo de força emocional e prática que sempre existiu entre nós, e que foi essencial para que eu chegasse até o final desta jornada.

A CAPES, pelo apoio financeiro ao programa PROFLETRAS.

E, por fim, aos meus queridos alunos, pela alegria e amorosidade cotidianas e por todo o conhecimento que compartilharam comigo.

RESUMO

Memorial Dissertativo apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA. A pesquisa intitulada “Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa” foi desenvolvida com aluno do 9º ano da Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá no bairro de Pairpe, subúrbio ferroviário da cidade de Salvador, Ba. Neste memorial, apresento uma descrição da turma de alunos colaboradores com a pesquisa, bem como da comunidade na qual estão inseridos e da instituição na qual a proposta pedagógica aconteceu. Discorro a respeito das motivações pessoais, das necessidades do grupo e dos desafios que esta investigação proporcionou para mim e para os meus alunos. A pesquisa teve como objetivo geral a ampliação do repertório de leitura de textos literários dos alunos e a produção de vídeo-resenhas, e específicos: estimular o uso da sala de leitura da escola, produzir a sequência didática de vídeo-resenhas de textos literários e utilizar meio digital para divulgação. Como professora de ensino básico, percebo a uma necessidade de que os alunos se apropriem das diversas práticas de leitura de forma consciente, de acordo com a multiplicidade cultural e social na vida cotidiana, e não apenas reproduza os gêneros textuais e discursivos consagrados pela escola. Desta forma, os textos que circulam em ambientes digitais alcançam ampla aceitabilidade entre os jovens, uma vez que utilizam recursos multimodais (imagens, sons, sinais, palavras, etc), numa perspectiva híbrida, que atende às especificidades e interesses da pós-modernidade. Para esta pesquisa, consideramos a concepção de língua como atividade sociohistórica (Marcushchi, 2008; Koch, 2015), que tanto contempla os seus aspectos sistemáticos como a observa em seu uso cotidiano, e de texto como evento interativo. Adotamos as concepções de Multiletramento (Rojo, 2012) e letramento digital (Lemke, 2010), que serviram de base para a pesquisa, e as reflexões de Freire 1996. O desenvolvimento metodológico se deu a partir da proposta de sequências didáticas (Shneuwly e Dolz, 2004). Seguimos o viés da pesquisa-ação (Thiollent, 1996; Tripp, 2005), uma vez que o pesquisador está inserido no ambiente de observação, refletindo e reformulando a sua prática docente. Utilizamos os instrumentos de rodas de conversa (Moura, 2004) e questionários (Pronadov & Freitas, 2013) para coletarmos os dados que serviram de base para a construção da sequência didática para a produção de vídeo-resenhas de livros e filmes infanto-juvenis. Como resultado, os alunos produziram vídeos, em formatos diversos, que foram divulgados no canal da escola.

Palavras-chave: Escola; Leitura; Vídeo-resenha; Youtube.

ABSTRACT

This is a dissertative record presented for the Professional Master's Degree in the Languages Course - PROFLETRAS/UFBA. The research, titled "Video review: a proposition for the digital literacy in Portuguese classes", was developed with the eighth grade students of Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá, located in Paripe, a railroad suburb in the city of Salvador, BA. In this record I present a description of the team of students who collaborated with the research, as well as the community they are inserted in and the institution in which the pedagogical proposition took place. I discuss the personal motivations, the group necessities and the challenges me and my students had during this investigation. The main goal of the research was to amplify the students' literary texts reading repertoire and the production of video reviews; the specific goal was to inspire the use of the school's reading room, produce a didactic sequence for the video reviews of literary texts and to use digital medias to advertise them. I notice, as a basic education teacher, the students' need to appropriate the various reading practices in a conscious way, in accordance to the cultural and social plurality of everyday life, so as to not just reproduce the textual and discursive genres established in school. This way, texts distributed in digital environments reach broader acceptability among youth, since they use multimodal resources (images, sounds, signals, words etc.) in a hybrid perspective, which answers to postmodernity specifications and interests. The concept of language as a sociohistorical activity (Marcushchi, 2008; Koch, 2015) was chosen in this research, an idea that contemplates its systematic aspects, as well as observes its daily use; and also text as an interactive event. Multiliteracy (Rojo, 2012) and digital literacy (Lemke, 2010) conceptions were adopted, serving as a basis for the research, as well as Freire's (1996) observations. The methodological development took place through a proposition of didactic sequences (Shneuwly and Dolz, 2004). The process of action-research (Thiollent, 1996; Tripp, 2005) was followed, since the researcher is inserted in the observation environment, reflecting and rethinking their teaching practice. Instruments for roundtable discussions (Moura, 2004) and questionnaires (Pronadov & Freitas, 2013) were used to collect data that served as basis for the construction of a didactic sequence for the production of video reviews about young adult books and movies. As a result, the students produced videos in a variety of ways, which were promoted on the school channel.

Keywords: School; Reading; Video review; Youtube.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade 1 – Diagnóstico	57
Figura 2: Atividade 2 – Conhecendo resenhas	62
Figura 3: Orientação para a produção da vídeo-resenha	63
Figura 4: Atividade 3 – Texto 1	68
Figura 5: Atividade 3 – Texto 2	69
Figura 6: Atividade 4 – Consolidando o conhecimento	70
Figura 7: Atividade 5	72
Figura 8: Alunos assistindo a vídeo-resenhas	73
Figura 9: Junção de turmas (8º e 9º ano)	76
Figura 10: Guia de leitura – Filme “Extraordinário”	78
Figura 11: Guia de leitura – Filme “O pequeno príncipe”	79
Figura 12: Atividade respondida por S.S., 16	80
Figura 13: Atividade respondida por N.C., 16	81
Figura 14: Comentário crítico escrito por K.E., 15	82
Figura 15: Comentário crítico escrito por N.C., 16	83
Figura 16: Roteiro – equipe 1	84
Figura 17: Roteiro – equipe 2	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quais redes sociais você costuma utilizar?	48
Gráfico 2 – O que você costuma assistir no Youtube?	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAP 1 – DESENHANDO UMA PROPOSTA COM VÍDEO-RESENHAS	14
1.1 Trilhando caminhos	14
1.2 Objetivos	17
1.3 Delineando conceitos	18
1.3.1 A vídeo-resenha e seus pressupostos teóricos	25
1.4 A metodologia e os instrumentos para a coleta de dados	28
1.4.1 Bate-papo com os alunos e questionários	30
1.5 A “Mourão Sá”	33
1.5.1 Perfis: escola, estrutura e comunidade	33
1.6 As concepções que me guiam e a experiência docente na escola	37
CAP 2 – VÍDEO-RESENHAS: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA.....	43
2.1 A vídeo-resenha: nexos interacionais	43
2.2 Letramentos digitais, multiletramentos e as aprendizagens em LP	45
2.3 Sujeitos envolvidos	47
2.3.1 Os alunos	47
2.3.2 A professora	51
2.4 Procedimentos metodológicos	52
2.5 O esquema da sequência didática e a contextualização	53
CAP 3 – O DESENROLAR DAS AULAS – APLICAÇÃO	55
3.1 As nuances cotidianas	55
3.2 Eu não leio nada!	57
3.3 Escolhendo livros	60
3.4 Conhecendo resenhas escritas	61
3.5 A produção inicial	63
3.6 As interrupções durante o processo	65
3.7 Aparando a arestas	66
3.8 Módulo 1 – Consolidando conhecimento	67
3.9 Discutindo as vídeo-resenhas	71
3.10 Sessões de cinema e Módulo 2	74
3.11 Módulo 3 – roteirizar	83
3.12 Módulo 4 – produzir	86
ALGUMAS REFLEXÕES	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a temática dos multiletramentos têm sido exaustivamente discutidas no âmbito acadêmico, no campo da educação e das licenciaturas, e se tornaram pauta dos cursos de capacitação promovidos pelas secretarias de educação na Bahia e em Salvador. Entretanto, os efeitos práticos de tais discussões ainda são tímidos, sobretudo no que se refere a aplicabilidade nos diversos contextos educacionais, a disposição de recursos materiais básicos, e, principalmente, a estrutura física das escolas.

Toda essa discussão sobre os multiletramentos me parecia muito interessante desde que comecei a ler algo a respeito do assunto durante a especialização e nos cursos de capacitação, mas, sinceramente, eu não sabia como dar o primeiro passo para seguir novos rumos, diferentes daqueles do que eu costumava seguir em classe. Tinha a impressão de que isso envolveria muito mais do que levar os alunos para a sala de informática, ou utilizar recursos tecnológicos e digitais durante as aulas. No dia a dia, com as minhas turmas, percebia uma necessidade de que os alunos se apropriassem das diversas práticas de leitura de forma mais consciente: ler, saber o que lê, entender e produzir textos sempre foi um problema que me incomodava na sala de aula. Também não tinha a mínima ideia de como articular o uso de tecnologias e das redes sociais ao conteúdo curricular que eu precisava garantir e às habilidades que os alunos precisavam desenvolver; foi aí que decidi que as coisas “bonitinhas e novas” que eu estava aprendendo não poderiam ficar acumuladas na minha estante.

Na minha escola, os colegas da área de linguagem, de certa forma, seguem uma mesma concepção de ensino, a partir da ideia de que as aprendizagens dos nossos alunos não devem se resumir aos conteúdos escolares, mas que precisam ter uma aplicação prática que lhes sirva para a circulação social. E observando os dados da instituição, percebi que os resultados das avaliações externas oficiais evidenciavam as dificuldades de leitura e de compreensão de textos multimodais dos estudantes, além da inabilidade em articular os conteúdos escolares às práticas cotidianas.

Embora os estudantes utilizem com frequência a internet e leiam textos em diferentes formatos no ambiente digital, ainda apresentam dificuldades na compreensão quando se trata dos textos multimodais, o que revela uma inabilidade na própria prática de leitura. A escola ainda não conseguiu utilizar a tecnologia em seu benefício, então ficou claro que os baixos índices que alcançamos estão

relacionados a um método de ensino tradicional que não se adequou às exigências comunicativas e interacionais que a sociedade contemporânea dispõe e utiliza.

A ideia de uma pedagogia dos multiletramentos começa em 1996, nos Estados Unidos, quando professores e pesquisadores percebem que as mídias em geral, e sobretudo as digitais, provocam um efeito diferenciado daquele que o texto escrito proporciona, portanto, precisam estar incorporadas às práticas escolares. Na urgência de se apropriar da “novidade”, a temática está nas pautas de formação docente, mas ainda enfrentamos problemas primários. Um deles, por exemplo, é o inevitável choque geracional: de um lado os alunos que se apropriam e utilizam com frequência os gêneros digitais. Do outro, professores que, embora utilizem a tecnologia e os gêneros que estão ligados a ela em suas práticas cotidianas, ainda têm dificuldade de se valer de recursos tecnológicos e digitais para as suas aulas.

A inaptidão dos professores no trato com a tecnologia em geral tem raiz na formação continuada dos profissionais quanto ao uso das tecnologias articulado ao conteúdo das suas disciplinas. Outro fator, que também é primário e é o mais gritante é a deficiência de recursos tecnológicos disponíveis nas unidades escolares e o acesso restrito à internet por causa da baixa velocidade da conexão que é disponibilizada para as instituições.

Defendo a ideia de que os multiletramentos digitais podem ser utilizados no ambiente escolar no percurso da formação leitora dos alunos. Não apenas como fonte de informações, de pesquisa, ou só como ambiente para passar o tempo livre. Acredito que a internet nos proporciona espaços de aprendizagem colaborativa, e que através dela podemos experimentar práticas de leitura e escrita que potencializem certas habilidades. Por isso, esta pesquisa é fruto das observações diárias, que antecedem a sua própria construção, da devolutiva escancarada que os meus alunos apresentam a respeito das habilidades comunicativas que se esperam deles, dos interesses que eles demonstram a respeito das leituras e da interação em meio digital e das inquietações de uma professora em início de carreira.

Sobre o ensino de língua portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental – BNCC (2016) se propõe a dialogar com as pesquisas recentes a respeito das práticas de linguagens que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico. Com isso, entende-se que o trato com a leitura de textos multimodais, em mídias distintas, inclusive as digitais, precisam estar na pauta do currículo escolar.

As práticas de leitura e escrita que envolvem os textos multimodais, e por consequência necessitam de habilidades múltiplas na percepção de diferentes semioses para se chegar a compreensão do texto, ainda encontram pouco espaço nas atividades escolares. Mas, se precisamos que por meio da língua o aluno tenha acesso à informação e tenha as habilidades necessárias para se comunicar, defender o seu ponto de vista e construir conhecimento, então não podemos negar a eles a construção deste conhecimento por meio das tecnologias digitais.

A proposta aqui apresentada visa a ampliação do repertório de leitura de textos literários dos alunos e a produção de vídeo-resenhas, através de experiências práticas digitais que estimulem a sua formação leitora, servindo também para motivar a leitura de outros alunos com o compartilhamento das produções.

No primeiro capítulo, trazemos um panorama geral a respeito das motivações que justificam a concepção do projeto, bem como os conceitos teóricos que norteiam a pesquisa. Também apresentamos os instrumentos utilizados na coleta de dados e algumas considerações a respeito do perfil da escola, da comunidade e o contexto geral em que a investigação aconteceu.

No capítulo 2, contextualizamos a proposta pedagógica que foi apresentada para os alunos, situando o gênero discursivo vídeo-resenha em relação ao meio digital e a sua utilização social, bem como os procedimentos metodológico utilizados durante a pesquisa.

No capítulo 3 trazemos o desenrolar das aulas, apresentando as atividades aplicadas, as reflexões e análises que subsidiaram o prosseguimento da sequência didática e as considerações acerca de todo o processo.

Práticas relevantes de leitura e escrita são o principal foco de uma perspectiva de ensino que se pauta numa concepção de língua sócio-interativa; assim, os textos produzidos pelos nossos alunos precisam ser motivados por situações de uso, a partir de necessidades reais (ainda que hipotéticas, mas possíveis de realização) que justifiquem a produção da escrita, a divulgação e circulação do texto.

CAP 1

DESENHANDO UMA PROPOSTA COM VÍDEO-RESENHAS

1.1 Trilhando caminhos

A concepção desta investigação se baseou na observação de problemas a respeito da aprendizagem dos alunos, evidenciados diariamente na minha vivência como docente e nos indicadores de avaliações oficiais. A última avaliação sobre nossa escola, indicada nos resultados das avaliações externas PROSA (Prova Salvador) e Prova Brasil, mostram que 47,62% dos alunos do 9º ano estavam categorizados no nível “abaixo do básico/insuficiente”, e 49,21% no nível “básico” em relação a proficiência em língua portuguesa; os alunos considerados proficientes somaram apenas 3,17% e não haviam percentuais que indicavam alunos no nível “avançado”. Os dados citados colocaram a escola em situação de “atenção”, que é a classificação para as instituições que tiveram queda no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou não que atingiram as metas propostas pelas Secretarias de Educação. De acordo com a avaliação do QEdu (2015), o IDEB verificado na instituição em que atuo foi de 2,9 e a meta projetada para a próxima avaliação foi de 3,8.

Para “sanar” este problema, a Secretaria Municipal de Educação enviou às escolas classificadas nos níveis de “alerta” e de “atenção” uma equipe da empresa Falconi – Consultores de Resultados. A intervenção da empresa teve o objetivo de traçar ações, junto com a equipe gestora e docentes, para melhorar os índices educacionais a partir da observação de problemas específicos na unidade. Em nossa escola, a intervenção ocorreu próximo à data da segunda avaliação da PROSA, e teve também a participação das coordenadoras pedagógicas da gerência regional à qual pertencemos – Subúrbio II, junto com a representação do alunado e de pais que compõem o Conselho Escolar da unidade.

As ações direcionadas pela Falconi desconsideraram as questões estruturais da escola e a precariedade dos recursos disponíveis, assim como as questões que envolviam segurança pública e a intensidade da violência urbana ao redor, gerada por disputas de territórios do tráfico. Sendo assim, as discussões para a elaboração do “plano de ação” centraram-se somente em ações pedagógicas.

Em relação às aprendizagens da disciplina de Língua Portuguesa, tenho percebido que a maioria dos meus alunos demonstram resistência para a leitura e um desinteresse crescente pela escrita. Os motivos para essa recusa podem ser diversos. Creio que, em alguns casos, os alunos associem-nas a alguma atividade penosa que, ao final, lhes obrigue a fazer uma prova a respeito do conteúdo. Ou talvez o desinteresse seja fruto da rotina familiar, que não inclui o livro nos seus hábitos cotidianos. Quem sabe seja porque, diante de tantas outras necessidades mais urgentes, a leitura não seja prioridade. Embora não saibamos de fato quais são os motivos reais, estamos certos de que tais fatores também incidem sobre o desempenho dos alunos e no seu interesse na realização das avaliações.

A principal preocupação dos docentes da área de linguagens em nossa escola tem sido sobre a recusa dos alunos pela leitura dos textos que nós lhes propomos, que geralmente estão em materiais impressos. Este também pode ser outro problema para a escola pública, e para a recusa dos nossos alunos em particular, já que nos faltam recursos para aproveitar e utilizar textos em outros suportes, além do livro.

De acordo com a BNCC, o trato com as práticas de leitura e reflexão sobre o texto, dentre outras, compreende a dimensão de

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperímia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BRASIL, 2018).

Desse modo, embora o texto impresso ocupe um papel central no cotidiano escolar, por fatores diversos, o texto em meio digital está em ampla circulação na vida social e pessoal, e compartilhar desta cultura digital e das formas de ler, produzir e reconfigurar a comunicação faz parte das dimensões de uso da língua.

Portanto, quando iniciamos a investigação que culminou neste memorial, consideramos dois fatores importantes: o primeiro é que precisávamos propor a leitura utilizando outros recursos além do texto impresso; o segundo é que tínhamos poucos recursos para isso, portanto, deveríamos aproveitar ao máximo os recursos que os alunos dispunham e pensar em outras alternativas para facilitar o alcance dos nossos objetivos.

Nas minhas desconfianças sobre o motivo da rejeição dos meus alunos à leitura, entendi, ouvindo-os, que o problema não estava no “gosto pela leitura”, mas sim nos textos que eu lhes apresentava. Numa certa ocasião, me assustei quando li um texto longo, claro e coeso de um aluno do 9º ano, enviado pelo whatsapp a outra colega, se queixando da sua turma, porque ele era o organizador da festa de encerramento do ano letivo. Como um aluno que não escreve nada na sala de aula conseguiu escrever tanta coisa, embora com “erros” ortográficos, mas com tanta fluência? Dificilmente eu conseguia que eles produzissem mais do que dez linhas na sala de aula, mas frequentemente via que eles escreviam com muita fluidez nas redes sociais. Liam sem dificuldade e interagem o tempo inteiro. Eu, que recebi uma educação escolar através do objeto físico “livro”, repetia exatamente os métodos que os meus professores utilizavam, sem perceber que, para alcançar esse tão sacro objeto, precisaria trilhar outros caminhos com os meus alunos.

Na ocasião destas inquietações, transformei a curiosidade em pesquisa: fui procurar saber quais conteúdos os meus alunos tinham interesse e quais redes sociais utilizavam. Esta pesquisa exploratória contou com a colaboração de 50 alunos e 38 professores de diversas áreas e resultou num artigo para a conclusão da minha especialização em 2016; como resultado, constatamos que o youtube pode ser utilizado como artefato lúdico-digital para o ensino de língua portuguesa e incentivo à leitura. Para a minha surpresa, alguns dos alunos já eram youtubers e tinham canais de conteúdos diversos: tutoriais de maquiagem e cuidados com o cabelo, humor e conteúdos jornalísticos. Parte dos alunos que colaboraram para esta pesquisa ainda estavam nos segmentos iniciais do ensino fundamental II, por isso também participaram comigo desta pesquisa que relatamos neste memorial.

Somando a este cenário, temos na instituição uma sala de leitura que dispõe de um considerável acervo literário infanto-juvenil e que raramente é utilizada. Então, outro fator das minhas inquietações foi a respeito de como mediar a circulação dos alunos nestes diferentes ambientes, o digital e o físico, ou quais gêneros discursivos nos ajudariam a chegar até o acervo da escola a fim de construir com eles um percurso de leitura.

Não percebo o espaço digital e o espaço físico como universos paralelos, como se fossem lugares distintos. Também não acredito que a tecnologia pode competir com o papel que o professor exerce, como mediador, ou supor que pode substituí-lo. Como alguém que cresceu junto aos recursos digitais, que viu nascer e morrer redes

sociais como o Orkut e o ICQ e que acompanhou o surgimento, a reelaboração e a aplicabilidade de outros espaços, na prática, a tecnologia não me assusta. Utilizo com tranquilidade os recursos tecnológicos aos quais tenho acesso e as redes sociais pelas quais me interessam. Mas, enquanto professora, assumo as dificuldades que tive em perceber que, por estar no cotidiano coletivo e individual, as redes sociais também poderiam adentrar a sala de aula. Foi uma reflexão longa e árdua que me fez chegar até aqui.

Entre as competências gerais que o aluno precisa desenvolver durante a educação básica, de acordo com a BNCC, está a de

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)

É neste sentido que proponho a produção de vídeo-resenhas: para experimentar a produção e a disseminação do conhecimento no ambiente escolar, em casa e na comunidade, entre a família, amigos e a quem mais queira visualizar o conteúdo por meio da rede social. Propomos uma alternativa para a falta de uso da sala de leitura da nossa escola e para a potencialização das habilidades de leitura e compreensão geral dos textos através do protagonismo, de maneira coletiva.

Nas conversas informais com os meus alunos eu já sabia que eles gostavam dos livros que foram adaptados para o cinema, e isso se confirmou nas rodas de conversa que tivemos para esta pesquisa. Foi nestas rodas que percebemos o quanto gastávamos tempo no Youtube, assistindo a vídeos diversos, curtindo e lendo comentários, então a vídeo-resenha nos caiu como uma luva, porque o gênero está numa rede que usamos com frequência e porque poderíamos ampliar o nosso repertório de leitura a partir dela.

1.2 Objetivos

A investigação objetivou a ampliação do repertório de leitura de textos literários dos alunos, bem como a produção de material digital (vídeo-resenhas) por meio de atividades organizadas em sequência didática e oficinas de produção de vídeos.

Especificamos os passos que nos auxiliaram a alcançar o objetivo geral, pretendendo:

- Estimular o uso da sala de leitura da escola;
- Produzir a sequência didática de vídeo-resenhas de textos literários;
- Utilizar meio digital de divulgação das resenhas produzidas.

1.3 Delineando conceitos

Esse memorial não apresenta uma proposta pedagógica que pretendeu formar uma geração de “youtubers escolares”, aliás, o termo mais adequado seria “booktubers” ou “leitores de vídeo-resenhas”. A produção deste gênero nas nossas aulas pressupõe, antes de tudo, um trabalho integrado que, se realizado em grupo, terá resultados mais rápidos, divulgação mais ampla e compreensão global do gênero de maneira precisa.

Nessa produção, o aluno precisou desenvolver em equipe a atividade que, sozinho, ele faria num tempo maior, utilizando os recursos que estivessem ao seu alcance, como o aparelho smartphone, que a maioria deles possuem. Neste caso, a produção final, a vídeo-resenha, se tornou resultado de uma soma de esforços e de habilidades distintas dos alunos. As atividades desenvolvidas se baseiam numa concepção de língua, sujeito e de texto interativos, pois a todo momento os alunos puderam expressar o protagonismo na produção.

Entendemos a língua como “atividade sociohistórica”, que tanto contempla os seus aspectos sistemáticos como a observa em seu uso cotidiano, compreendendo-a como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 61). Essa concepção associa-se à de sujeito psicossocial observado em seu caráter ativo, considerando que “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (Koch, 2015, p. 15). Nesta perspectiva, o texto é visto como um “evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis)” (Marcuschi, 2008, p. 80); assim, os sentidos do texto são construídos a partir da interação entre o texto, o contexto e os co-enunciadores (produtor/leitor).

Os textos circulam socialmente na forma e características de gêneros que, em boa medida, são atualizados a partir dos avanços tecnológicos e do surgimento de

novos suportes. Assim, os gêneros se adequam às diversas situações de uso, de acordo com as necessidades sociais. Em relação aos gêneros em meio digital, sua atualização pode acontecer por meio de outros gêneros escritos ou orais, embora o grande foco esteja nos gêneros escritos, já que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (Marcuschi, 2010, p. 21). Tal dependência é perceptível principalmente na quantidade de textos escritos disponíveis na internet e na sua utilidade geral. A escrita está presente em tudo: na descrição de imagens, vídeos ou sons, na mensagem breve do “twitter”, nas orientações para o download de um programa, no contrato aceito (e raramente lido) antes da adesão a alguma rede social ou a instalação de um software, e também nos recursos de busca, inclusive aqueles que captam a voz e a transformam num texto escrito.

A apropriação e a compreensão dos diversos gêneros discursivos e digitais que circulam socialmente contribuem para a formação leitora em processos multifacetados, de multiletramentos. Saber se comunicar por meio de um determinado gênero – e compreender as comunicações sociais por meio deste, soma a favor de possibilitar um outro olhar, expandir as possibilidades de leitura, expressão e interação do indivíduo por meio de uma língua que é interativa.

Nesta pesquisa, propusemos assumir atenção à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais [a sociedade] se informa e se comunica”, por isso nos situaremos no conceito de multiletramento adotado por Rojo (2012). Utilizaremos, para sequência didática, textos diversos, preferencialmente disponível em ambiente digital, considerando que tais textos precisam ser compreendidos tanto em suas particularidades quanto na composição do todo, porque “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 12-13).

A necessidade de apropriar-se de múltiplas habilidades de leitura é latente no campo da educação. Nossos alunos já utilizam diversos recursos diariamente, porque esta é uma característica da era digital. Falta apenas que a escola compreenda os usos digitais como recursos que podem ser utilizados a seu favor. E, mais além, perceba a necessidade de garantir aos alunos o acesso, o reconhecimento e a participação do que faz parte da dinâmica cultural.

Vivenciamos um cenário em que as constantes mudanças sociais e a hibridização dos discursos e formatos textuais demandam outras maneiras de ensinar

e aprender, a partir de uma perspectiva pedagógica que dê conta de orientar e propor uma compreensão mais apurada das leituras mais particulares ou mais gerais, no contexto em que se inserem. Esse cenário é contemplado na perspectiva pedagógica dos Multiletramentos (Rojo, 2012), que abraça uma concepção ampla a respeito da diversidade cultural e semiótica que constroem os efeitos de sentido. Entretanto, ela tem sido pouco explorada pelas instituições escolares que se esquivam da responsabilidade de promover uma educação significativa e útil para a vida em sociedade, em favor da manutenção de uma “imagem social” de hegemonia e preservação de certos valores e características linguísticas puristas. Quando se trata do ensino de língua portuguesa, por exemplo, tal atitude traz graves consequências no que se refere à apropriação da escrita e ao uso consciente, articulado e real da língua em diferentes situações comunicativas. Além disso, compromete gravemente uma formação mais cidadã para os estudantes. Essa visão purista da instituição escolar também se coloca a favor de uma expressiva desvalorização da cultura popular e desrespeito pela diversidade social.

Entender os funcionamentos linguísticos, discursivos e textuais através dos gêneros supõe uma prática de leitura que esteja além das observações superficiais sobre a forma estrutural dos textos. Estão envolvidos no uso dos gêneros tanto os aspectos cognitivos da leitura quanto o contexto social, político e ideológico, na sua relevância e adequação às situações comunicacionais. Embora alguns autores se remetam a gêneros textuais, os quais também citamos aqui, adotamos nesta pesquisa uma concepção mais aproximada de gênero discursivo, considerando que

Um ato de linguagem só é possível se estruturado em um gênero, e podemos dizer: seja ele, unimodal ou multimodal, visto que são resultados de uma enunciação. Gênero, nesses termos, pressupõe uma interação entre fatores linguísticos, textuais e contextuais. (PEREIRA, 2017: p. 2)

Os gêneros discursivos são frutos das necessidades comunicacionais cotidianas e são utilizados por sujeitos que estão situados em contextos específicos. No trato com os gêneros na sala de aula, precisamos considerar quais leituras (e quais gêneros) são relevantes para o aluno; então, a seleção textual que pretendemos aqui, assim como a sequência didática, caminha no intuito de, partindo das leituras que o aluno já possui, dar acréscimo ao repertório pessoal do aluno. Quando nos apropriamos de novos gêneros, ampliamos as nossas práticas discursivas e habilidades comunicativas.

Compreendemos que os gêneros textuais são situados num dado momento social e histórico, ou seja, têm a sua funcionalidade se as condições sociais se o momento histórico lhes for favorável. Essa aceitabilidade está relacionada ao fato de os grupos reconhecerem e atribuírem sentido e função a ele. A vídeo-resenha se adequa com precisão ao contexto e perfil dos nossos estudantes, pois utiliza recursos audiovisuais, mesclando semioses e produzindo efeitos de sentido que atendem às demandas comunicativas da atualidade.

No espaço escolar se evidenciam dois currículos: num, o conteúdo é eleito pelo professor e legitimado pela escola; noutro, o conteúdo é comum aos alunos, porque é parte de suas leituras, afinidades e vivências. Esses conteúdos nos aparecem por meio de gêneros textuais e discursivos que atendem às expectativas de cada parte, e estes interesses estão em confronto diariamente, no embate entre aquilo que a escola elege e considera ser essencial para a formação do aluno e aquilo que o aluno seleciona de acordo com os seus gostos pessoais e familiaridade. Quando a escola recebe o seu público de alunos, ela é preenchida com uma diversidade cultural e linguística, uma riqueza de saberes, vivências e experiências de leitura e de compreensão do mundo. Mais saudável do que ignorar a multiplicidade presente é partir das referências de leitura do aluno e dos gêneros que lhes são familiares para, a partir de então, propor outras leituras e outros gêneros discursivos, afim de ampliar a sua formação leitora.

Uma questão fundamental para o funcionamento harmônico desta relação de interesses – o que eu quero e o que o outro deseja – é que uma das partes precisa negociar. É um jogo de interesses, e ceder é a chave para avançar. A escola precisa ceder, em certo grau, se quiser avançar na aprendizagem e no ensino. Isso não significa abandonar os seus “gêneros textuais de estimação” e se apropriar apenas daquilo que o aluno gosta ou quer ler, mas sim, ouvir os interesses da outra parte – os alunos, construindo com eles laços de valorização da identidade cultural da comunidade na qual a escola está inserida.

Cedendo, ela encontrará caminhos para contribuir com outras possibilidades de leituras, em favor da ampliação dos domínios linguísticos e discursivos dos alunos por meio de gêneros que não lhes são corriqueiros, como os textos científicos ou editais de concursos, por exemplo. Ceder promove aqui um sentido de movimento que beneficia as duas partes; para o aluno, em particular, significa que ele conseguirá

movimentar-se em sentido aos novos saberes, menos instituídos em sua vida, para adotar uma percepção diferenciada, estando, assim, pronto para descobrir novas ideias além das previstas em sua comunidade. (PEREIRA 2017, p. 6)

No desenvolvimento da pesquisa, foi necessário que eu, enquanto professora, assumisse a minha parcela em ceder também. Embora no cotidiano eu tenha uma relação harmônica com os meus alunos, na qual o diálogo e a escuta sempre estiveram presentes, quando se tratava de selecionar os conteúdos ou de aprimorar a minha própria prática, eu acabava por seguir tendências mais tradicionais. Em parte porque é realmente o método mais fácil: já está pronto, como uma receita de bolo; está no livro didático, e é só seguir o esquema. Além do mais, foi assim que eu aprendi. Outra parte, porque o tempo pedagógico para criação, elaboração e construção das aulas é muito reduzido.

O trato com os gêneros discursivos na escola precisa produzir efeitos que ultrapassem as paredes da instituição e se materializem em ações e práticas textuais significativas socialmente. Cabe, então, uma prática pedagógica que esteja além da observação da forma estrutural, que gera o esvaziamento tanto do conteúdo quanto da função social do texto. Nesse sentido, a vídeo-resenha foi selecionada, em parceria com os alunos, porque o trato com a sua produção exige, pela própria essência do gênero, um trabalho colaborativo, que envolve múltiplas habilidades.

É inegável que, neste momento sócio-histórico, nós experimentamos constantes mudanças sociais e uma intensa hibridização de gêneros textual e discursiva, e isso é fruto das necessidades que criamos. Os efeitos deste momento são perceptíveis nos nossos modos de comunicar e nas nossas relações interpessoais, e, como consequência, os limites fronteiriços entre os objetos culturais se tornam ainda mais próximos e por vezes se dissolvem. Nossos modos de falar e escrever, de relacionar-se com o outro, de interagir e de comunicar – e os textos que viabilizam as interações, também são marcados por esta mescla de semioses e efeitos de sentido.

“A vida em sociedade é mediada pela linguagem”. Então, entender os funcionamentos do texto nos seus variados gêneros supõe uma prática de leitura que esteja além das observações sobre a forma estrutural, pois esta atividade cotidiana, “acontece como modelos a serem seguidos em situação de exploração nas diversas práticas sociais (...), na medida em que [os gêneros] se mostram, em certos contextos comunicativos, eficazes”. Embora Pereira (2017) utilize aqui o termo “modelos a

serem seguidos” ao tratar dos gêneros, sua concepção se aproxima mais do que advoga Bazerman, quando afirma que

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (Bazerman, 2006, p. 23)

No trato diário com os gêneros, estão envolvidos tanto os aspectos cognitivos da leitura quanto as nuances do contexto sócio-histórico e a sua relevância e adequação aos atos de fala por meio dos gêneros discursivos, já que “um ato de linguagem só é possível se estruturado em um gênero”. (Pereira, 2017, p. 2)

Entendendo que os gêneros discursivos são frutos da necessidade cotidiana e são produzidos por sujeitos que estão sócio-historicamente situados, a sua apreciação nos contextos escolares precisa ser constantemente atualizada. Precisamos, enquanto professores, considerar quais leituras são relevantes para a vivência social dos nossos alunos, e por meio de quais gêneros. E, partindo do repertório que já lhes é familiar, proporcionar experiências com outros gêneros, de modo a ampliar o repertório de leituras dos alunos e suas participações nas atividades sociais e culturais.

Neste sentido, os textos multimodais são um recurso interessante para auxiliar o professor diariamente, uma vez que ele está presente com veemência em quase todos os ambientes em que circulamos: nas propagandas, nos livros didáticos, nos outdoors e, sobretudo, nos ambientes virtuais. Por isso pensamos em utilizar as rodas de conversas como uma ferramenta investigativa, o que nos forneceu dados acerca dos gostos de leitura dos alunos e de seus interesses, a fim de construir uma sequência didática que lhes fosse interessante, a partir de um gênero que lhes é comum.

Por fim, nos situamos na concepção de gênero adotada por Marcuschi (2008, p. 155), considerando que

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais e técnicas. (...) são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Gêneros textuais multimodais têm em sua construção diferentes modalidades semióticas que interagem entre si, mas sem perder as suas especificidades. Esse formato possibilita ao leitor uma visão mais ampla e multifacetada, permitindo outras relações com o texto e com a produção de sentido. Nele, modalidades distintas atuam, juntas, para a compreensão do todo de um texto. Os textos multimodais (que mesclam imagens estáticas ou em movimento, sons, sinais e palavras), e que são muito comuns nos meios digitais, são próprios para atender aos interesses sociais da contemporaneidade.

No que se refere à vídeo-resenha, o gênero é fruto de um processo que Marcuschi chama de retextualização. A retextualização não é algo novo, ou próprio dos gêneros que circulam digitalmente, mas ele pode ser observado cotidianamente,

nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (Marcuschi, 2001 apud Cavalcante, 2007, p. 141)

Em suma, a retextualização é o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos que lhe sirva de base, e o novo texto atende a propósitos comunicativos específicos, por isso requer a sua reelaboração. Embora aconteça naturalmente e com frequência, a retextualização é um processo complexo, pois um novo texto será produzido, portanto, há um novo processo de interação. De acordo com Marcuschi (2001, p. 42),

o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Desta forma temos, na relação entre a fala e a escrita, um contínuo de gêneros, em distintos graus de formalidade ou informalidade. Os gêneros oscilam entre a oralidade e escrita, com maior ou menor planejamento da linguagem conforme os interesses do falante.

A vídeo-resenha, por exemplo, tem como base o gênero resenha crítica, e segue o mesmo propósito comunicativo, o de apresentar o ponto de vista a respeito de um objeto, porém, ela se ajusta à situação discursiva que o meio digital solicita. A sua produção mescla outros gêneros, como o vídeo, música e vinhetas. Sua elaboração pressupõe um roteiro, edição, divulgação e interação com o público.

1.3.1 A vídeo-resenha e seus pressupostos teóricos

Para Travaglia, a classificação de categorias textuais se dá através e elementos comuns. Quando se trata da vídeo-resenha, estes elementos são próximos aos da resenha, com as características da ordem argumentativa. Podemos perceber as características da vídeo-resenha através das categorias propostas:

a) o conteúdo temático: refere-se “ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo ou gênero ou espécie de texto” (Travaglia, 2007, p. 43). Na vídeo-resenha este conteúdo será definido como a avaliação a respeito de um objeto cultural, assim como descreve Motta-Roth (2016);

b) a estrutura composicional: refere-se à superestrutura dos textos, uma espécie de esqueleto no qual os gêneros semelhantes se firmam. A superestrutura possui “partes que são opcionais e podem ou não se realizar, conforme o gênero”. (Travaglia, 2007^a, p. 48); nela, é importante observar a dimensão (o tamanho médio do gênero), as características representativas, expositivas ou mistas, a linguagem (gestos, expressões, fisionomias, imagens, música, etc) e o tipo de argumento (que serve para distinguir a função ou o objeto sociocomunicativo);

c) os objetivos ou a função sócio comunicativa: nela, vamos destacar a função argumentativa na qual a vídeo-resenha se situa. O objetivo está em “convencer, persuadir o alocutário a fazer algo, ou a participar de certo modo de ver os fatos, elementos do mundo. Busca-se a adesão do alocutário a algo (Travaglia, 2007a, p. 60). Aqui também podemos destacar o aspecto mercadológico que pode ser impulsionado com a parceria com as editoras.

d) as características da superfície linguística do texto: elementos composicionais de formulação da sequência linguística, que podem ser dos planos fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, frasal e textual; e

e) as condições de produção: inclui tanto o indivíduo que produz como a comunidade discursiva.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 290) “cada esfera da comunicação da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Nesta perspectiva, a vídeo-resenha não está dissociada das peculiaridades de outros gêneros próximos, uma vez que ela surge

como reelaboração do gênero discursivo resenha, com as características da ordem argumentativa.

Seu formato não se define pela digitalização de outro gênero, como se dá com os arquivos em formato pdf, por exemplo; ao contrário, a vídeo-resenha congrega outras semioses perfazendo a multimodalidade e utiliza os recursos da conectividade. Ou seja, as práticas discursivas sugerem um leitor interativo, que curta, compartilhe, comente e se inscreva no canal do interlocutor.

A resenha, gênero a partir do qual a vídeo-resenha é reelaborada, é comum nas esferas jornalística e acadêmica, com características tipológicas da argumentação na qual “a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro” ou outro produto artístico. (Motta-Roth, 2016: 27-28). Nessa produção, prosseguimos em etapas que envolvem a apresentação, descrição, avaliação e recomendação da obra. De acordo com Motta-Roth, (2016: 29), “essas ações tendem a aparecer nessa ordem e podem variar em extensão, de acordo com o quê e o quanto o resenhador deseja enfatizar em sua análise (...)”. A depender do propósito e do público alvo, a linguagem empregada pode ser mais ou menos formal, mas o tom é sempre persuasivo, afim de influenciar ou não o público a acessar a obra resenhada.

Motta-Roth descreve os movimentos retóricos que aparecem em resenhas acadêmicas, por ela analisadas, no seguinte esquema:

1 APRESENTAR O LIVRO

Passo 1 informar o tópico geral do livro e/ou

Passo 2 definir o público-alvo e/ou

Passo 3 dar referências sobre o autor e/ou

Passo 4 fazer generalizações e/ou

Passo 5 inserir o livro na disciplina e/ou

2 DESCREVER O LIVRO

Passo 6 dar uma revisão geral da organização do livro e/ou

Passo 7 estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou

Passo 8 citar material extratextual e/ou

3 AVALIAR PARTES DO LIVRO

Passo 9 realçar pontos específicos e/ou

4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO

Passo 10A dar uma revisão geral da organização do livro e/ou

Passo 10B recomendar o livro apesar das falhas indicadas

Quando se trata da vídeo-resenha, os movimentos retóricos sofrem alguma alteração com a inclusão dos elementos da conectividade digital.

Analisamos uma amostra de seis vídeo-resenhas disponíveis na rede social Youtube, em canais criados por jovens e adolescentes cujo público alvo é infanto-juvenil, e observamos que os seguintes movimentos:

- a) saudação ao público;
- b) vinheta do canal;
- c) introdução da obra;
- d) destaque para trechos importantes ou clímax da obra;
- e) avaliação da obra;
- f) despedida e solicitação para inscrição no canal e likes.

Esses movimentos estão presentes na maioria dos vídeos, não necessariamente nesta ordem, com a ausência de um ou outro item a depender do grau de “profissionalização” do canal e dos recursos que o youtuber queira ou possa investir. Itens como a vinheta, por exemplo, não aparece em canais mais amadores. Outro item que pode aparecer, mais raramente, é a apresentação dos tópicos de cada capítulo e citação e indicação de material extratextual, que só aparece nos canais de interlocutores mais escolarizados.

A produção de vídeo-resenhas também se tornou uma possibilidade mercadológica, quando representantes de grandes editoras verificam a quantidade de inscritos nos canais, bem como a quantidade de visualizações e likes nos vídeos, e oferecem patrocínio ou enviam obras gratuitamente para que os resenhistas emitam a sua avaliação.

Outro fator a ser considerado é que o cenário que aparece nas produções analisadas geralmente faz referência a ambientes intelectualizados, como bibliotecas pessoais ou salas de leitura. Isso se justifica por dois fatores: o primeiro é que a gravação de vídeos em ambientes mais abertos exige a aquisição de equipamentos profissionais cujo custo é alto; o segundo é que os tutoriais que auxiliam na criação de conteúdo para o youtube geralmente sugerem que o cenário tenha alguma relação com o conteúdo dos vídeos, para garantir uma conexão entre as categorias dos vídeos que são publicados.

1.4 A metodologia e os instrumentos para a coleta de dados

Tendo como foco a identificação de problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa e às aprendizagens dos alunos, envolvendo diretamente a minha prática enquanto professora, nos situamos no viés metodológico da pesquisa-ação.

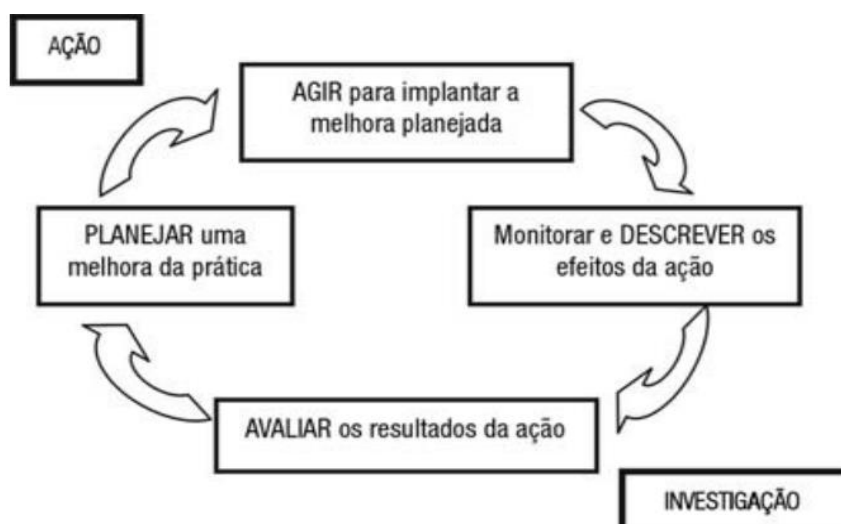
Para Thiollent (1996, p. 15),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesta perspectiva metodológica o pressuposto necessário é a relação colaborativa entre instituição, pesquisador e participantes. Sua configuração se adequa para a realização de objetivos práticos, em instituições diversas (empresas ou escolas), ou numa comunidade específica. Por isso ela se adequa precisamente ao contexto das pesquisas nas instituições escolares, e nos serve como termômetro para identificar problemas relativos à aprendizagem e buscar soluções colaborativas para minimizá-los. De acordo com Tripp (2005, p. 445),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Esta perspectiva metodológica sugere que o professor-pesquisador aja no campo de sua atuação, no sentido de aprimorar a prática de ensino. Tripp (2005, p. 446) descreve este processo como um ciclo que envolve quatro fases: planejamento, ação, descrição e avaliação e representa-o no seguinte diagrama:



Na pesquisa-ação, a preocupação investigativa volta-se para os processos educativos e suas implicações na aprendizagem. As investigações acontecem simultaneamente à rotina escolar: enquanto leciona, o professor observa a sua turma, reflete sobre a sua prática e busca meios de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido afim de obter melhores resultados.

O viés da pesquisa-ação coloca a pesquisa científica em favor da aplicação prática diária no campo da educação, contribuindo para a qualidade do ensino através de observações de situações e possibilidades reais. Quando se trata do cotidiano das escolas públicas brasileiras, por exemplo, é preciso considerar a realidade multifacetada que elas apresentam, de acordo com a política adotada no estado ou município, dos recursos que são disponibilizados para as instituições e da vontade política de que a educação tenha ou não elevados índices de qualidade. Contribui principalmente para a auto-monitoração do professor, quanto a avaliação do seu desempenho didático e a relevância da sua atuação na rotina política e pedagógica da instituição de ensino.

As queixas sobre o ensino básico na rede pública em todo o Brasil já são costumeiras, e na cidade de Salvador não é diferente. Professores, alunos, familiares e a sociedade, como um todo, reconhecem a deficiência na aprendizagem dos nossos alunos, e isso é notório quando observamos os índices das avaliações educacionais. Para Thiollent (1986, p. 15), a pesquisa-ação assume uma perspectiva participativa, por isso “a participação das pessoas nos problemas investigados é absolutamente necessária”, então é necessário o engajamento das partes envolvidas, professor e aluno. No percurso da pesquisa-ação, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no enquadramento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Por isso, elaboramos uma proposta a partir dos problemas reais que encontrei na sala de aula, tendo como foco melhorar a proficiência e a participação social dos alunos por meio da articulação comunicativa.

A pesquisa-ação é um método investigativo adequado tanto para a atualização profissional e formação continuada do docente, quanto para a descrição real das dificuldades enfrentados no cotidiano escolar, em relação às habilidades necessárias para o aluno. A partir dela podemos identificar quais as dificuldades em relação a leitura e a escrita, e traçar um plano resolutivo por meio de ações organizadas.

1.4.1 Bate-papo com os alunos e questionários

As rodas de conversa, nos mais variados formatos, eram bastante privilegiadas nas sociedades cuja comunicação era de base oral para fins diversos: seja a contação de histórias ou a perpetuação de um legado cultural. Dessa forma, elas ocupavam um papel central na dinâmica social, proporcionando lugares de interação, compartilhamento e de espontaneidade.

A viabilidade e facilidade do manejo com o instrumento, entretanto, não minora a sua cientificidade, já que as rodas de conversa fornecem dados que podem ser tratados qualitativamente, possibilitando discussões teóricas e metodológicas que são corriqueiras no campo das ciências humanas. No que se refere às pesquisas aplicadas à educação, ela se torna um recurso que possibilita a partilha de experiências e a reflexão sobre as práticas educativas e rotinas de classe, pois se configuram como “uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (Moura, 2014, p. 25).

Na pesquisa, o trato com as narrativas orais aguça a percepção do pesquisador, a fim de esclarecer as nuances no discurso dos sujeitos envolvidos, discutindo, por exemplo, em que medida o contexto social interfere nas relações e nos modos de aprender e de ensinar das comunidades envolvidas. Serve também como um *feedback*, uma espécie de retorno ao professor-pesquisador, sobre a sua prática de ensino, contribuindo para a potencialização das habilidades do professor e do aluno.

Segundo Moura (2014, p. 27), o pesquisador deve compreender que, neste processo, os relatos coletados estão marcados pelas memórias cultural e individual dos sujeitos, e essas memórias são indissociáveis, pois, enquanto relata, o sujeito “reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva”.

Tal instrumento promove um ambiente mais acolhedor, menos formalizado e normativo, e possibilita que os sujeitos envolvidos falem com mais liberdade e partilhem as suas experiências pessoais que sejam relevantes para o grupo e que girem em torno de um assunto comum a todos.

Embora as rodas de conversa sejam menos formalizadas, utilizar este instrumento como recurso metodológico para a pesquisa requer a construção de um

roteiro que norteie os eixos temáticos a serem discutidos pelo grupo, bem como a consideração de outros instrumentos associados, como o uso de gravadores ou cadernos de anotações. Neste roteiro é preciso pensar em como os participantes serão convidados à roda, no momento de ambientação dos envolvidos e na apresentação dos objetivos da pesquisa.

É preciso que o lugar escolhido seja receptivo e não inibidor, a fim de garantir que os participantes se sintam à vontade para fazer as suas colocações e compartilhar as suas experiências; esse processo pode ser mais fácil se o grupo selecionado já possuir algum contato ou afinidade entre si. Quanto mais receptivo for o ambiente, maior será a probabilidade de se obter dados mais reais, pela espontaneidade da fala. Também é importante considerar qual o período necessário para a transcrição dos dados obtidos, assim como no tratamento que se dará na análise dos dados e no tempo adequado para a finalização de toda a etapa.

As rodas de conversa proporcionam um ambiente adequado para refletir, discutir, ponderar e compartilhar. No cotidiano da sala de aula, ela pode ser um recurso para aprimorar a oralidade, pois desenvolve a argumentação lógica, “as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc” (Warshcauer, 2001, *apud* Moura, 2014). Além de nos servir como instrumento de pesquisa, também nos serve como gênero discursivo, que é a sua função primeira, e a partir dela se pode propor a experimentação de outros gêneros orais, como os seminários escolares e palestras, no caminho de ampliar as competências comunicativas orais do aluno e suas habilidades argumentativas frente a um público que o avalia.

Para alcançarmos o produto final desta proposta, a vídeo-resenha, a oralidade e a oralização foram elementos necessários, por isso as rodas de conversa foram úteis tanto para a obtenção de dados numa situação mais despojada quanto para a própria aplicação da atividade. A primeira, porque é imprescindível a interlocução com um público alvo, o desenvolvimento de uma lógica argumentativa, o cuidado com as expressões faciais, com a entonação da voz e com a própria postura. A segunda, porque a vídeo-resenha pode seguir um roteiro de fala, um percurso por escrito do que vai ser dito ao público. Esse roteiro é previsto e recomendado na produção de vídeos por diversos *youtubers*, e deve considerar a duração do material, os outros

recursos que podem ser agregados e o tempo necessário para a edição do material e para a divulgação.

Chamamos este texto escrito de roteiro porque estamos pensando nos caminhos da produção da vídeo-resenha, que é o nosso gênero principal. Mas, também consideramos que, com maior disponibilidade de tempo, é possível incluir também a produção de uma resenha-crítica, como atividade complementar à vídeo-resenha, já que ambas são variantes.

No percurso da pesquisa, tivemos duas rodas de conversa. A primeira, em novembro de 2017, num momento de conversa informal, como um diagnóstico, a respeito do que os alunos estavam aprendendo em língua portuguesa. Também conversamos sobre quais redes sociais costumavam utilizar, se gostariam que as aulas fossem associadas ao uso de recursos tecnológicos e da internet, e sobre o que gostavam de ler. Esta conversa foi registrada em áudio e anotações, entretanto, o áudio foi perdido porque o aparelho celular em que estava armazenado foi danificado. Participaram cerca de 15 alunos, um total de 80% da turma que estava presente no dia. Este momento nos serviu para decidir a respeito do gênero vídeo-resenha, entendendo que nos serviria para os propósitos de proficiência leitora. Nenhum dos alunos demonstrou conhecer o gênero vídeo-resenha pelo nome, mas descreveram a visualização de vídeos em formatos semelhantes.

Outro instrumento utilizado foi o questionário. O questionário é um instrumento de levantamento de dados primários que se configura por uma sequência de perguntas sobre um determinado tema. Estas perguntas podem ser apresentadas de maneira mais objetiva, com questões de múltipla escolha, ou mais subjetiva, com perguntas abertas a respostas livres. De acordo com Prodanov & Freitas (2013, p. 108), “A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado”.

Este instrumento proporciona um grande alcance de inquéritos simultâneos, já que pode ser reproduzido e distribuído para um grande número de pessoas, de acordo com a necessidade e o objetivo do pesquisador.

“Todo questionário a ser enviado deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que possamos corrigir eventuais erros de formulação” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 108), por isso utilizamos, para a testagem da coleta de dados, um formulário desenvolvido na plataforma Google Forms, que possibilita a criação e edição de formulários e auxilia na tabulação e análise a partir da

apresentação de gráficos e resumos dos inquéritos; este recurso foi utilizado de forma gratuita.

A testagem aconteceu com os alunos do 9º ano, turma B, do turno vespertino, durante as aulas regulares, enquanto ocorriam outras atividades simultâneas na sala. A aplicação se deu no dia 22 de setembro, (sexta-feira), período do 1º e 2º horários da disciplina de língua portuguesa, na sala de aula, e contou a participação direta de cinco alunos.

1.5 A Mourão Sá

1.5.1 Perfis: escola, estrutura e comunidade

A Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá, popularmente conhecida como Mourão Sá, situa-se numa área considerada de difícil acesso, na rua São Cristóvão, em Paripe, Salvador, Bahia, sua localização está próxima da cidade de Simões Filho, região metropolitana de Salvador. O surgimento da Mourão Sá é resultado de uma parceria entre a Marinha do Brasil e a Prefeitura Municipal de Salvador, na gestão do prefeito Clériston Andrade, tendo sido fundada em dezembro de 1974 para atender aos soldados alocados na Base Naval de Aratu. Só depois, com a intensificação do comércio na região e o crescimento populacional, a escola passou a atender a comunidade em geral, diversificando o seu público; hoje a escola não atende mais aos militares e está aberta à toda comunidade do entorno.

Colegas de trabalho, com mais tempo de casa, relatam que, quando iniciaram suas carreiras na unidade escolar, as ruas ao redor não eram asfaltadas e o acesso era ainda mais dificultado, principalmente em períodos chuvosos. Hoje já há asfalto na rua da escola, assim como na maioria das ruas ao redor.

O bairro de Paripe é um dos mais antigos da cidade, foi citado por Gabriel Soares de Souza em 1587, ao descrever o sítio das fazendas entre Pirajá e o Rio Matoim, nas mediações de Ilha de Maré

[...] de Nossa Senhora de Escada [muito formosa igreja dos padres da Companhia] para cima se recolhe a terra para dentro até o porto de Paripe, que é daí uma légua [...] Do porto de Paripe se vai a terra afeiçoando à maneira de ponta lançada ao mar, e corre assim obra de uma légua onde está a *ermida de São Tomé* em um alto. (DÓREA, 2006, p. 206)

No bairro também estão as ruínas da Igreja Nossa Senhora do Ó, construída no século XVI. Conta-se que Paripe, nome de origem tupi que significa “viveiro de peixes”,

era um povoado de administração independente e só foi anexada à Salvador depois de sua fundação. A economia no bairro se intensificou durante a estadia de uma tradicional fábrica de cimentos (já desativada), cujo nome ficou de herança para a área do bairro em que a escola está próxima – COCISA, e da linha ferroviária que segue até o bairro de Calçada.

Na área em que a escola está situada há muitas escolas municipais que atendem ao segmento de ensino fundamental I, apenas a Mourão Sá atende ao público do fundamental II. A escola tem altos índices de infrequência e evasão escolar, resultado da violência urbana no entorno. Por causa dos episódios de agressões físicas em frente à escola e de ações truculentas da polícia dentro da unidade, a escola tem pouca credibilidade na comunidade, por isso, muitos pais optam por matricular os seus filhos em escolas estaduais, ainda que distantes.

Há também um alto desinteresse do aluno pela rotina escolar: dos alunos que frequentam a instituição, uma parcela se mantém dentro da escola, mas não adentra à sala de aula, ficando nos arredores dos pavilhões e até mesmo fora da instituição. Chegar ao estágio final do ensino fundamental, o 9º ano, nesta escola, significa passar por um verdadeiro funil, uma vez que, à medida que prosseguem os segmentos escolares, o número de turmas e de alunos diminui gradativamente. A quantidade de alunos que ingressa no 6º ano geralmente é reduzida no percurso de ensino. Uma parcela dos alunos que deixa a escola se matricula em outras unidades, mas outra parcela acaba por abandonar completamente os estudos.

Quando o ano letivo se inicia, os índices de matriculados são altos, principalmente nas turmas de 6º ano, mas no decorrer do ano as classes vão se esvaziando paulatinamente, e por motivos variados. Nos últimos dois anos, entretanto, experimentamos uma matrícula tímida, o que ocasionou a redução das turmas. Parte disso se deve à falta de credibilidade que a instituição alcançou na comunidade, principalmente pela sua localização que fica numa zona conflituosa.

A escola atua nos segmentos de ensino Fundamental I Fundamental II e EJA (Educação de Jovens e Adultos, com atividades nos três turnos. Por conta das enturmações, as classes do Fundamental I foram diminuindo ao longo dos anos e em 2017 houve junção das turmas do matutino e vespertino e consequente devolução de professores. Já em 2018, a turma foi extinta, e abriu-se uma classe de aceleração, a última que será mantida neste segmento. As causas da extinção das turmas de Fundamental I são diversas, dentre elas, o fato d/e haver nas proximidades outras

escolas que ofertam matrículas exclusivamente para os anos iniciais, o que propicia um ambiente com maior sensação de segurança para as crianças menores.

A escola fica no centro, entre áreas pertencentes a grupos de comandos¹, que ora são rivais, ora são aliados. Nos três anos de atuação nesta escola pude vivenciar situações de pânico e correria no percurso até chegar à unidade, mas, a despeito das dificuldades em relação à segurança pública, que pertence a um âmbito maior do que o nosso braço pode alcançar, o corpo docente e gestor resiste neste espaço e promove, sempre que possível, ações de valorização da cultura local e atividades extracurriculares que proporcionam aos alunos a visita a diversos espaços culturais através de parcerias.

No ponto em que a Mourão Sá está situada há apenas uma quadra esportiva, bastante degradada, como espaço de lazer. Esta quadra também é o único espaço para que os alunos realizem atividades físicas, portanto, o horário de utilização da área é acordado com a comunidade. Não havendo nenhum outro espaço de lazer próximo, a escola tornou-se, por muito tempo, o local de integração dos jovens e, como consequência, tornou-se e rota dos esquemas do tráfico na região. Por causa das constantes reclamações dos professores sobre a intensa movimentação de estranhos na escola, a gestão buscou parcerias com ONGs, associações do bairro e com a comunidade em geral, a fim de minimizar a circulação dentro da instituição.

Nosso público² é de alunos da região circundante. A maioria deles tem na sua construção familiar a ausência da figura do pai, alguns vivem apenas com suas mães e irmãos, outros com avós e tios. As famílias têm mulheres como protagonistas do arrimo familiar, e a presença de igrejas é muito forte na comunidade. O principal espaço de lazer é a Praça João Martins, que fica a uma caminhada de 15 a 20 minutos da escola; é lá onde acontecem shows e feiras livres, e recentemente foi instalado uma Unidade de Pronto Atendimento – UPA, próximo à escola.

A escola dispõe de poucos recursos tecnológicos e baixíssima velocidade de conexão para a internet. Recebeu como doação alguns computadores de outra escola municipal, mas algumas peças, como pentes de memória, foram furtadas dentro da instituição. Possuía até ano passado uma smart tv que poderia ser utilizada pelos professores, mas já está danificada e não há recursos para manutenção de

¹ Facções ou grupos ligados ao tráfico de drogas que brigam pelo controle comercial na área.

² Trataremos do perfil dos alunos mais adiante, no item 3.2.1.

equipamentos. Por fim, a instituição opera sem recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) desde 2013.

Neste breve relato sobre o contexto da escola e da comunidade, lembro que estes fatores não são levados em conta na avaliação do IDEB de nenhuma escola, portanto, a Mourão Sá seguiu por muito tempo na lista das escolas com os piores índices de Salvador. Embora trabalheamos arduamente, quase não vemos os resultados, porque o fator da evasão escolar apaga todos os esforços que fazemos para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Quanto à estrutura física, a escola está dividida em três pavilhões independentes. O primeiro possui quatro salas e dois banheiros, e é utilizado para atividades do programa *Mais Educação*³, que estava vigente até o ano de 2018. O segundo possui duas salas e banheiros, que era reservado para os alunos do primário e sala de leitura, mas com a descontinuidade do ensino fundamental I, o prédio está funcionando como depósito e salas extras, caso haja alguma infiltração numa das salas principais. O terceiro, o pavilhão principal, no qual também estão situadas a sala da direção, sala dos professores e secretaria, conta com sete salas para aulas, sala para atendimento multifuncional para alunos com necessidades educacionais específicas e salas extras, nele ficam os alunos de 6º ao 9º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Após a enturmação, dois dos pavilhões foram desativados e a concentração de aulas está no pavilhão principal.

A escola conta também com uma sala de informática – reinaugurada em 2017 depois de receber a doação de computadores de outra instituição e a sala de leitura – onde se encontram os exemplares literários recebidos com os recursos do Programa Nacional Biblioteca da Escola. A sala de leitura se mantém em funcionamento, entretanto, a sala de informática está em desuso, como já foi relatado anteriormente.

A estrutura tem capacidade para até 490 alunos. Em 2017 e 2018 operamos com metade da capacidade prevista, entretanto, em 2019 alcançamos o quantitativo de 416 alunos matriculados.

³ Programa que amplia o tempo educativo dos alunos da rede pública de ensino, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Em nossa escola, através das atividades do Mais Educação, os alunos recebem reforço escolar e participam de oficinas de dança, teatro e capoeira, além de almoço e lanche durante o tempo pedagógico. A verba do programa Mais Educação não foi disponibilizada para o ano de 2019.

1.6 As concepções que me guiam e a experiência docente na escola

Disse uma vez Paulo Freire (1996, p. 94): “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”. Mover, de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010), significa (1) “pôr-se em ação, em movimento”; também significa (4) “provocar compaixão em”. São estas duas concepções que guiam as escolhas que fiz até aqui no meu percurso como educadora na Mourão Sá.

Primeiro, mover-me como educadora no sentido de me pôr em ação, movimento, me coloca em constante atividade para reavaliar as minhas práticas na sala de aula, no sentido de aprimorar o que é necessário e modificar o que for preciso. Porque apesar das desventuras da minha profissão, de vivenciar todos os dias a intensidade do desrespeito pela educação, não posso me manter estagnada e apática diante das necessidades dos meus alunos e da minha própria necessidade, enquanto pessoa, de me renovar e de fazer alguma coisa que seja útil.

Segundo, sentir compaixão, na direção do que me esforço para me mover, está além de olhar com piedade para o outro, mas sim, de ser eu mesma afetada e também de afetar aqueles com os quais me relaciono. Porque educar e educar-se inclui relações de afetividade, de aproximação e de trocas. Neste sentido, educar é também ser afetado, compadecer-se, e provocar compaixão – perceber o outro e por ele ser percebido. E esse movimento só é possível porque, antes de seguir em direção às demandas metódicas da profissão, é preciso mover-nos como pessoas, como gente, em direção a práticas de ensino pautadas no respeito e na esperança.

O conceito de “conscientização”, recorrente nas obras de Freire, é associado a uma percepção consciente, crítica e atuante na realidade. A conscientização não se sustenta dissociada de uma prática, sem o “ato ação-reflexão”. Ela se constitui como um compromisso e uma consciência histórica, e implica que seja assumido o papel de sujeito que “faz e refaz a realidade”.

Ensinar, neste momento histórico em que o Brasil se situa hoje e no contexto que me cabe em particular – de ser professora de língua portuguesa numa comunidade que é marcada pela violência urbana, pelo desestímulo a objetivos relacionados à educação e pelos altos índices de evasão escolar – implica, antes de tudo, numa prática de ensino que se pautar no respeito à dignidade dos meus alunos.

Minha pouca experiência com a proposição de obras literárias e textos diversos para os alunos, me levou a selecionar materiais cujo conteúdo seja significativo para

a comunidade e estimule a sua percepção crítica e social. Por isso assumo que o meu papel como professora também é político. É na prática diária, e na maneira como me relaciono com os meus alunos, que eu posso agir positiva ou negativamente sobre eles, contribuindo para expandir ou para podar as suas potencialidades. Parafraseando Freire, os processos de alfabetização, de letramento e de participação social podem ser uma prática de ‘domesticação dos homens’, ou uma prática para sua libertação (Freire, 1979: 15-16). Neste sentido, não quero me prestar a um desserviço social priorizando escolhas curriculares que não potencializem as habilidades do aluno e a sua atuação social.

A escola pode, sem grandes dificuldades, por em consideração as características particulares e socioculturais dos sujeitos envolvidos, através da escuta e da abertura à participação ativa do educando no seu próprio processo de aprendizagem. Podemos sim aproveitar as leituras, experiências e representações que o aluno vivencia no seu contexto diário como mote para propor situações de produção textual, com foco na ampliação da participação coletiva dos alunos.

Pensar numa educação libertadora, que é a gênese freiriana, nos faz refletir sobre os processos e ideologias sociais que reproduzem opressores e oprimidos, por numa relação de interdependência; tais relações silenciam ou dão voz, e determinam as maneiras de comportar-se socialmente diante dos demais. Nesta perspectiva, para que o ensino aja com o foco de libertar e ampliar as potencialidades dos alunos, os processos de ensino-aprendizagem precisam propor uma mudança consciente no indivíduo, de modo que ele não se torne a cópia de um modelo idealizado e opressor sobre os seus pares, reproduzindo, como um capitão do mato, as opressões que lhes foram impostas; mas que, pela transformação sofrida em sua maneira de agir, pensar e se relacionar com o outro, ele se torne capaz de solidarizar-se e agir em favor do bem comum.

Nas nuances da minha prática docente, não posso me guiar por uma concepção “bancária” (FREIRE, 1979), na qual o professor deposita o conhecimento na mente dos alunos. Preciso e quero mover-me em favor de um ensino problematizado, num exercício que está fundamentado sobre a criatividade e estímulo a uma reflexão e ação e real na nossa comunidade.

Nesse sentido, a consciência de que a escola é um espaço onde compartilho e cresço, precisa acontecer em todos os prismas: na equipe gestora e pedagógica das instituições, nas instâncias governamentais, no professor – que é quem lida

diretamente com a mediação dos conteúdos – e no aluno, que precisa compreender-se como agente e não como um mero receptor. Assim, não nos cabe, como professores de língua portuguesa, tratar dos conteúdos de nossa disciplina como formas estanques e encaixotados, pautando a nossa prática no ensino de formas normativas apenas por mecanismos de memorização. A memorização é um dos processos da aprendizagem, mas não é o único, e muito menos o mais importante.

Atuo na Mourão Sá desde 2014, ano em que ingressei na Rede Municipal de Salvador como professora de LP, nas turmas de 7º, 8º e 9º ano, e recentemente passei a lecionar o componente diversificado de produção textual. A concepção e a aplicação desta pesquisa aconteceram num momento bastante oportuno da minha carreira, pois veio como ação prática para minimizar os problemas de leitura e de compreensão dos textos que os alunos do 9º ano ainda apresentam.

Até aqui, cada dia letivo tem sido uma luta diária, num movimento contínuo em favor das crenças que carrego e do meu papel como educadora, pois o contexto no qual estamos inseridos é desmotivador em muitos sentidos.

É, de fato, um exercício de paciência e de persistência lidar com a falta de itens básicos para o trabalho, com a escassez de pessoal com treinamento adequado, e sem o reconhecimento devido ao nosso trabalho diário e a atualização profissional necessária.

Como a escrita aqui me permite, afinal são as memórias de uma professora em início de carreira, sinto diariamente o sufoco de ainda ter fé mesmo já tendo naufragado. Durante todo o mestrado, não tive a licença para o aprimoramento profissional e não pude reduzir a carga horária de atividades escolares, não tenho recursos para desenvolver sequer as tarefas corriqueiras na escola e a mídia baiana ainda convence as famílias de que nós, professores, somos cheios de privilégios. Além do mais, por ocasião dos eventos políticos, na minha escola houve redução de quase cinquenta por cento das turmas. Foi com muito custo a gestora anterior conseguiu me manter na instituição para poder concluir a pesquisa.

Quando observamos o percurso da educação brasileira ao longo do tempo, percebemos avanços bastante tímidos. De fato, há um desalinho entre o conteúdo ensinado e o que de fato é importante para que, ao final do seu curso, o aluno leia, compreenda e tenha autonomia social no uso da escrita em gêneros diversificados. Parece-me que os currículos que a escola pública reproduz, além de desinteressantes são também, em certa medida, dispensáveis.

A tradição escolar brasileira se pauta em práticas de ensino-aprendizagem e relações interpessoais rígidas e verticais, nas quais a escola, e o professor, como seu representante diante da classe, possui um poder de subjugação e padronização diante dos alunos. A instituição “escola” ainda atualiza e reforça práticas de ensino que desconsideram e, em boa medida, desrespeitam as vivências e as singularidades das comunidades nas quais ela está inserida. Dessa forma, a escola ocupa um lugar que marca a inadequação diante das necessidades linguísticas e socioculturais do alunado. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, ainda se notam práticas que priorizam o ensino da gramática, e os alunos ainda são submetidos às práticas de adequação do seu dialeto a um modelo de língua idealizado.

A relação entre escola, professores, alunos e comunidade é mediada, sobretudo, por concepções políticas e ideológicas. A posição política de um educador, suas crenças e valores definem a sua atuação pedagógica, na medida em que ele corrobora para a atualização de modelos de classes sociais pré-estabelecidas ou para a formação de indivíduos pensantes, capazes de reescrever a sua própria história.

A maioria dos alunos da Mourão Sá estão em situação de distorção idade/série, ou seja, não completaram o ciclo de aprendizagem no período esperado. Por isso é comum perceber nos alunos um constante sentimento de inferioridade, que é violento e opressor, e que a escola, muitas vezes, atualiza quando, por exemplo, separa os mais fracos dos mais fortes em turmas distintas, selecionando determinados perfis de aluno para sucesso ou para o insucesso escolar. A marca do aluno que não logrou êxito no percurso escolar, na rede municipal de Salvador, está registrada sob a sigla TAP – Tempo de Aprendizagem, e eu também já lecionei em turmas deste perfil. São as turmas de jovens e adultos do noturno e diurno, preenchida pelos alunos que não seguiram o fluxo regular no ensino básico. Esta é uma das principais pautas de discussão na briga entre estado e prefeitura, porque a educação de jovens e adultos (EJA) deixou de ser uma medida provisória para se tornar uma medida permanente, e que não é resolvida porque não há interesse político em resolvê-la.

Se a escola quer se prestar a alguma serventia social, então ela precisa se prestar a outro tipo de papel: um papel que torne sua rotina um ato significativo na vida de seus alunos. Alunos da EJA, por exemplo, têm outras demandas, diferentes das demandas dos alunos do ensino regular. Os métodos de ensino para este segmento não podem desconsiderar o contexto sociocultural da comunidade em que ela se encontra e nem se desvencilhar das necessidades comunicativas do grupo.

Para ser mais útil, a escola precisa assumir outros direcionamentos, mudando, inclusive, a sua maneira de ouvir, de se relacionar e de compreender o aluno.

Nas classes regulares, como é o caso das classes em que atuo agora, a realidade não difere. Nossos alunos gritam e explodem suas necessidades de serem ouvidos e respeitados através de atitudes que não raras vezes são agressivas e violentas. Vivenciamos o dia a dia em um sistema educacional que congela os salários dos professores e desvaloriza os planos de carreira; e, além do mais, nega recursos de pessoal e de estrutura e não proporciona um ambiente favorável para uma educação de qualidade. Pensando em todo este contexto, fica fácil fazer a conta dos baixos índices de proficiência dos nossos alunos nas avaliações externas, mas, infelizmente, estes fatores não somam na conta do IDEB das escolas de Salvador.

Os índices de fracasso escolar estão ligados a fatores diversos nas esferas política, econômica, pedagógica, etc. No que diz respeito a nós, professores de língua portuguesa, a nossa parte é minimizar ao máximo as discrepâncias desta relação conflituosa entre o aluno e a sua língua (que é instrumento de poder), o seu meio (contexto no qual está inserido) e a sua percepção crítica do contexto geral.

Lembro-me claramente de ter ouvido de uma de minhas colegas, professora de outra disciplina, que nas suas avaliações para a Mourão Sá ela costumava fazer “provas para imbecis”, porque os alunos nunca conseguiriam fazer uma prova de verdade. Lembro-me também de, na ocasião de uma reunião de pais, quando conversávamos sobre os resultados da experimentação de uma avaliação multidisciplinar, ouvir uma mãe dizer que o seu filho não tinha “capacidade de fazer uma prova de cinco matérias no mesmo dia”. Ela falava a respeito da prova da área de linguagens, que compreende as disciplinas de língua portuguesa, artes, educação física, língua estrangeira e produção de texto. Quando a escola e a família desacreditam da criança e do adolescente, então o que é que eles vão pensar sobre si mesmos?

Embora esteja há pouco tempo na escola, em comparação com os outros professores, quando falo da Mourão Sá e do papel que exerço nela, não me vejo apenas como o número 882175, uma matrícula lotada numa escola pública do subúrbio de Salvador. Tão pouco vejo os meus alunos como pessoas incapazes de gostar de ler ou de responder a uma avaliação multidisciplinar por causa da quantidade de questões ou da variedade de disciplinas. Não é uma tarefa fácil pensar desta maneira, já que eu sou fruto de um modelo tradicional de ensino, que me foi útil

para caminhar. Mas isso não significa que não é possível reavaliar a professora que quero ser e que não possa perceber as necessidades desta geração que está aí, que quer e deseja coisas diferentes das que eu quis e desejei quando era aluna da escola pública no ensino fundamental, mas que precisa do mesmo que eu precisei para traçar o meu caminho: respeito e dignidade.

CAP 2

PROPOSTA DIDÁTICA - UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

2.1 A vídeo-resenha: nexos interacionais

Em linhas gerais, a sugestão desta proposta pedagógica é a de que, a partir das leituras do acervo disponível na escola, os estudantes produzam vídeo-resenhas para serem divulgadas em meio digital.

A vídeo-resenha segue a estrutura discursiva da resenha crítica, na qual um autor discorre sobre um objeto, descrevendo e analisando-o, sob o seu ponto de vista. Na sua construção, é necessário compreender o papel de cada semiose, processualmente, até que se contorne o formato e a função do gênero: a vinheta, o fundo musical, o texto para ser discutido, as imagens, símbolos e emoticons irão compor a proposta geral do vídeo.

Nesta proposta, o texto multimodal é central e formata o produto final, por isso é necessário que o aluno se articule de maneira múltipla, tanto na oralidade quanto na escrita, durante o processo de produção do gênero. Não necessariamente ele terá que dominar todos os recursos para se alcançar o produto final, mas precisará compreender a proposta geral, as possibilidades que a vídeo-resenha lhe oferece e quais habilidades precisará desenvolver.

Antes de selecionarmos o gênero, ouvimos os alunos, por meio de rodas de conversa⁴, sobre os seus gostos de leitura e suas experiências de utilização das redes sociais com a visualização, produção e divulgação de vídeos. A escolha da obra a ser resenhada foi feita pelo aluno, observando as opções disponíveis no acervo da escola ou outras que lhes interessem. Por fim, propusemos a produção das vídeo-resenhas a fim de estimular a outros alunos a conhecerem e utilizarem o acervo disponível na escola.

Para a divulgação dos vídeos, utilizamos a rede Youtube, por ser uma rede popular, de fácil utilização e própria do repertório dos alunos. Com isso, pretendíamos que os demais alunos chegassem ao conhecimento das obras do acervo e ampliem o seu repertório de leituras a partir das produções das vídeo-resenhas.

Produtores de vídeo-resenhas recebem o nome de “booktubers”. Os booktubers divulgam em seus canais conteúdo específico relacionado ao universo literário,

⁴ Citadas no item 1.4.1.

fazendo a resenha de livros ou indicando títulos, dando visibilidade a eventos literários, entrevistando autores ou propondo desafios para os seguidores. A despeito de vários mitos que se criaram com a explosão da internet, sobre o receio de que o livro impresso perdesse espaço entre os leitores, os booktubers comprovam o alinhamento entre o palpável e o digital. Hoje, diversas redes sociais e aplicativos específicos para leitores, tais como Livreto, *Skoob* e *Movellas*, no Brasil e no mundo, funcionam como uma espécie de clubes de leitura. Elas estão em vigor e ganham espaço entre os leitores contemporâneos, propondo colocar em contato leitores com gostos em comum, proporcionando a troca de textos, o debate sobre as obras e o intercâmbio de livros físicos.

A leitura de textos multimodais favorece uma percepção mais ampla de diferentes semioses que compõem o sentido do texto. Por isso, por meio da visualização de resenhas literárias do acervo disponível na escola, outros alunos poderão utilizar e se apropriar de leituras até então distantes de seus repertórios de leitura. Desta forma, a rede social pode ser um meio para trocas de experiências, discussão e construção de conhecimento.

A vídeo-resenha é um formato que tem ampla aceitabilidade entre os jovens e adolescentes conectados. De acordo com Marcuschi (2010), “parte do sucesso da nova tecnologia se deve ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá a maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses”. Se caracteriza como um material no qual há diálogo com textos e autores, abrindo espaço para questionamentos e reflexões, contendo uma leitura crítica sobre uma obra lida, o ponto de vista de outro sobre uma determinada obra, em formato de vídeo.

Textos neste gênero já circulam costumeiramente, e há bastante tempo, em variações do gênero resenha. De acordo com Scarton (2002), a resenha “é um texto que, além de resumir o objeto, faz uma avaliação sobre ele, uma crítica, apontando os aspectos positivos e negativos. Trata-se, portanto, de um texto de informação e de opinião, também denominado de *recensão crítica*”.

A produção da vídeo-resenha pressupõe a leitura e o posicionamento crítico acerca de um objeto, bem como a construção de um roteiro mínimo de fala, a utilização de software para edição de vídeo e a divulgação em meio digital. É um material que fica à disposição para comentários, críticas e sugestões de outros leitores, por isso pressupõe a interação com o leitor e a possibilidade de se obter um

feedback sobre o conteúdo produzido, que nos serve para reavaliar tanto o próprio conteúdo quanto para o aperfeiçoamento da produção do material.

Para esta pesquisa, o objeto da vídeo-resenha inicialmente foi o livro, preferencialmente aqueles que estão disponíveis no acervo escolar, por estarem disponíveis para toda a comunidade escolar e em mais de um exemplar. Mas, também foram produzidas resenhas de filmes, o que será descrito mais adiante.

2.2 Letramentos digitais, multiletramentos e as aprendizagens em LP

O ensino de língua materna vai além do ensino da gramática. A leitura e a escrita precisam estar a favor de expandir as potencialidades do aluno para garantir a sua prática social e acesso a outros meios. Num contexto de multiplicidade e multimodalidade textuais, nas mais diferentes situações, não nos cabe dissociar a nossa prática de ensino das práticas de letramento.

Letramento, para Kleiman (2010), refere-se aos usos da língua na vida cotidiana e não somente no ambiente escolar: ele já está posto socialmente; e, nesse sentido, cabe aos educadores propor o reconhecimento e a prática de leituras e produções escritas que contemplem a variedade de gêneros textuais e discursivos que garantam ao aluno uma efetiva participação social. É preciso entender que “não existe um ‘método de letramento’. Nem um nem vários” (Kleiman, 2010, p. 9). As práticas de letramento envolvem a participação nas práticas sociais de escrita, a partir do que o aluno acessa no seu cotidiano e que produz significação para a sua aprendizagem. Da mesma forma, elas envolvem a leitura de outros textos que não sejam tão habituais para o aluno, mas que, com a mediação do professor, possa lhe proporcionar novas e diferentes experiências.

O letramento pressupõe uma atividade complexa, que envolve aspectos que ultrapassam as habilidades ou competências do sujeito que lê. Ele reflete o desenvolvimento histórico e as mudanças sociais e tecnológicas das comunidades. Pressupõe também práticas colaborativas de produção textual, nas quais aqueles que possuem habilidades de escrita e de leitura mais apuradas auxiliam os que ainda estão amadurecendo as suas habilidades comunicativas.

Geralmente lê-se o conceito de letramento associando-o aos textos impressos, porque as discussões relacionadas aos textos digitais são mais recentes. Quando se

trata do letramento digital, a escrita ganha um papel central e o texto tem como suporte físico a tela. Para Xavier (2007, p. 2),

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Embora a escrita seja fundamental, ela não é mais um pressuposto essencial para o acesso digital. Para alguns gêneros, obviamente, ela ainda é imprescindível, mas a relação com a tecnologia e com os gêneros que estão visíveis e são editáveis na tela mudou bastante com o surgimento do smartphone. Prova disso é que crianças ainda não alfabetizadas localizam com precisão os ícones dos aplicativos de seus interesses, encontram com facilidade os vídeos no Youtube fazendo busca pelo recurso de voz e localizam seus jogos favoritos. Nesse caso, a imagem e a fala compensam a ausência do letramento alfabético. Para Lemke (2010, p. 458), os vários letramentos são sempre sociais, por isso

“nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros”.

Não são atos passivos, por isso compreender os textos multimodais pressupõe complexidade e construção de sentido em práticas colaborativas. Portanto, partilhar do letramento digital implica em saber comunicar-se nas diferentes situações, seja para assuntos pessoais ou profissionais, através dos gêneros discursivos que circulam em meio digital.

A respeito das questões que envolvem o letramento digital e o caráter interacional e colaborativo da mídia digital, Rojo (2012) afirma que

Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais). Essa característica interativa fundante da própria concepção de mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para mera interação, para a produção colaborativa. (ROJO, 2012, p. 23-24)

Práticas de ensino que não acompanham o percurso de aprendizagem que as novas tecnologias proporcionam, tendem a tornar-se obsoletas, por isso a escola

precisa avançar em favor de proporcionar o letramento digital e de problematizar criticamente o uso das redes sociais. Em relação ao letramento digital, é fato que o projeto de proporcionar o acesso aos recursos tecnológicos e a conexão com a internet foi fracassado nas escolas públicas, pelo menos na maioria delas, já que os equipamentos e a acessibilidade são escassos. Mas, em relação à problematização sobre o uso, inclusive sobre a falta de acesso nas instituições, é possível e urgente de ser feita.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, o trato com a vídeo-resenha nos proporcionou desenvolver habilidades de autoria multimidiática, assim, como a reelaboração e divulgação do texto. Não pretendemos trabalhar o gênero selecionado associando-o apenas a produção escrita para tratar dos aspectos linguísticos que envolvem uma resenha, mas, como propõe Lemke (2010, p. 462),

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Assim, ao invés de trabalhar conteúdos gramaticais, construímos uma sequência didática com foco nas habilidades definidas na matriz de referência de língua portuguesa, denominados “descritores”, articulando-os ao eixo de leitura. Sobre o eixo da leitura, a BNCC (2018, p. 70) compreende que a prática deve envolver não apenas os textos escritos, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

2.3. Sujeitos envolvidos

2.3.1 Os alunos

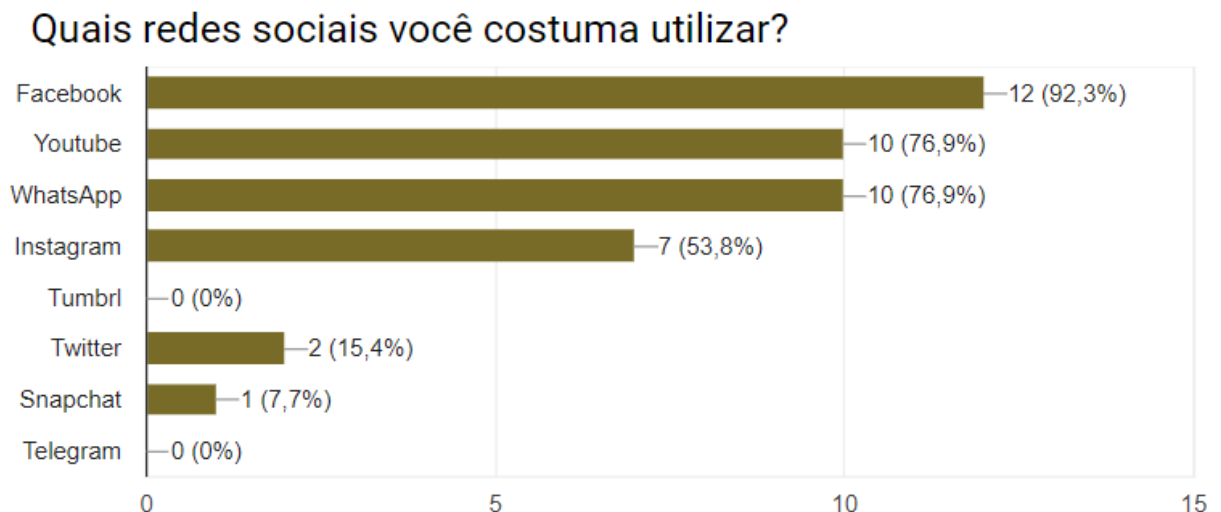
No ano anterior à realização desta pesquisa, em 2017, as duas turmas do 8º ano somavam no total dezessete alunos, dos quais, 13 se dispuseram a responder o questionário elaborado, como procedimento metodológico, para delinear o perfil socioeconômico e digital dos alunos. Nesta turma a faixa etária está entre os 12 e 17 anos, dentre os quais 76,9% se consideram negros ou pardos. A maior parte deles moram em residências próprias, e as provedoras trabalham sem carteira assinada ou em atividades autônomas. Poucos alunos souberam responder qual era a escolaridade de seus pais, em relação às mães, apenas 7,7% delas concluiu o ensino

médio. Todos os alunos da turma possuem acesso à internet em suas residências ou internet móvel em seus celulares, e o smartphone é o aparelho predileto para o acesso que acontece diariamente.

Em relação ao uso da internet, 61,5% utilizam a internet para as suas conversas pessoais, e 53,8% para diversão. Quando precisam realizar pesquisas para os seus trabalhos escolares, utilizam mais a internet do que o livro didático ou outros materiais como revistas ou jornais impressos. Quanto a frequência de utilização do laboratório de informática da escola, o resultado é nulo, muitos alunos sequer sabiam da existência da sala. Embora haja divulgação e incentivo da equipe gestora para a utilização do espaço, os recursos são bastante reduzidos, os computadores são lentos e o sistema operacional é desconhecido pelos alunos. Sendo assim, os professores têm poucas possibilidades para a utilização dos recursos digitais em suas aulas.

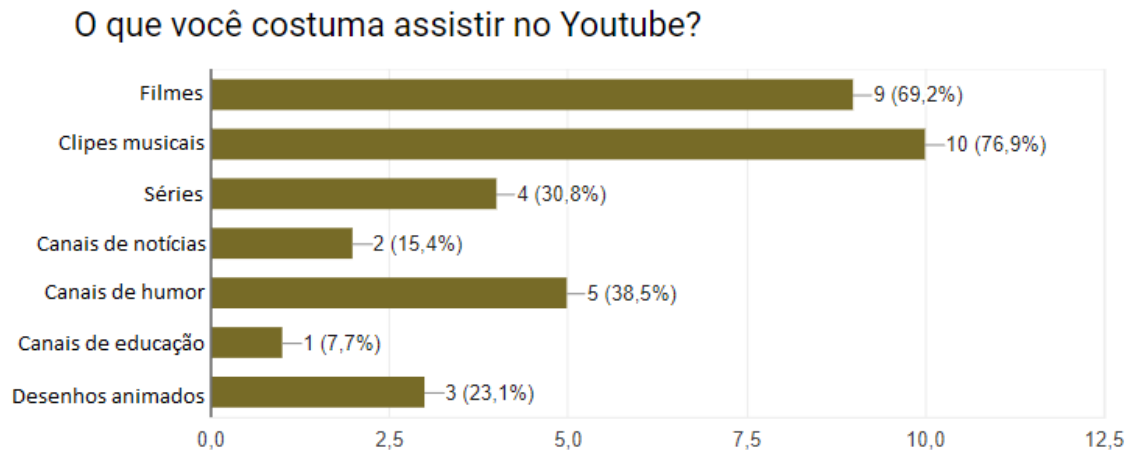
Quando pensamos em delinear o perfil dos nossos alunos nos importou também investigar a respeito de quais redes sociais eram mais utilizadas e que tipo de conteúdo era visto no Youtube. Os resultados podem ser observados nas tabelas abaixo.

Gráfico 1



Os resultados da tabela 1 apontam um maior uso do Facebook, seguido do Youtube e WhatsApp. Porém, é preciso considerar que o Facebook se integra a outras redes, como o Youtube e o Instagram, permitindo o compartilhamento de imagens e vídeos nos perfis pessoais, grupos ou páginas.

Gráfico 2



A maioria dos alunos nunca produziu vídeos ou fez a divulgação de conteúdo em vídeo nas redes sociais, mas 46,2% afirmaram já ter produzido alguns vídeos para experimentar ou para se divertir. Entre ler um texto sobre um livro ou ver um vídeo que fale sobre o livro, a maioria deles preferem ver o vídeo, “porque é mais prático e dá pra entender melhor⁵”, embora haja aqueles que preferem o texto escrito; um dos alunos afirma que prefere ler porque gosta “de usar imaginação”.

A respeito dos textos que leem nos ambientes virtuais, o campeão é ‘letra de música’, seguido de postagens e comentários no Facebook, mensagens e frases. Os mesmos itens encontraram grande expressão entre os citados como textos que os alunos costumam escrever online. Todos afirmaram gostar de ler textos acompanhados de imagens e que mesclam outras semioses. Este dado nos revela que o conceito de “texto”, para os alunos, ainda está atrelado ao material verbal.

Embora a escola não disponha de equipamentos para atender à demanda dos alunos, o letramento digital acontece constantemente e com eficiência, principalmente no que se refere ao reconhecimento das redes sociais e o seu uso para a comunicação. Entretanto, recursos mais básicos, como a utilização dos programas de edição de texto, por exemplo, para a criação de um currículo ou para a produção de um trabalho escolar, ainda são pouco utilizados. Lembro-me que, com frequência, os meus alunos reclamavam quando os professores solicitavam alguma pesquisa, porque eles teriam de ir até uma “lan house” e pagar para outra pessoa fazer a pesquisa e imprimir o trabalho. Neste caso, a pesquisa, de fato, era inexistente, porque

⁵ Comentário dos alunos nas respostas aos questionários.

o trabalho se resumia a cópias dos textos disponíveis na internet. Em outra situação, me recorde de um aluno de uma turma de aceleração⁶ ter me pedido que nas aulas aprendêssemos a produzir um currículo, porque, embora ele já tivesse o curso básico em informática, não sabia fazer. Os nossos alunos utilizam e dispõem dos recursos que as nossas escolas não possuem, mas ainda precisam aprender a fazer uso prático de alguns recursos que favoreçam o letramento e a utilização social de tais recursos.

A turma que assumi neste ano letivo, 2018, que foi selecionada para a aplicação da proposta pedagógica, sofreu algumas mudanças no quadro de alunos porque alguns deixaram a escola e outros novos foram matriculados. Então foi necessário realizar uma nova roda de conversa, que aconteceu no dia 13 de abril, a fim de testar se a proposta ainda cabia e se o perfil de letramento dos estudantes se permanecia.

Quando questionei os novos se gostavam de ler livros, me responderam que “sim”, mas, muitos deles afirmaram que não conseguiam concluir o livro. Aproveitei para ouvi-los a respeito dos livros que já haviam lido, e a maioria citou livros contemporâneos que foram adaptados para o cinema. O aluno A.S., 15, comentou que só gostava de livro “tipo de filme”, e a aluna K.E., 15, concordou afirmando que a sua preferência era ler livros que serviram como base para filmes, e os demais colegas completaram citando as obras que gostavam, a exemplo de “A menina que roubava livros”, “A culpa é das estrelas”, “As crônicas de Nárnia” e “Alice no país das maravilhas”. Segundo a aluna I.S., 15, a diferença entre o filme e o livro está no modo de explicar os fatos, e “tem modificações do livro para o filme, porque algumas coisas que aparecem no livro não aparecem no filme”. A aluna L.S., concluiu que “é melhor assistir ao filme, porque ficar lendo é chato.

Quando falamos a respeito das redes sociais, sobre o que assistiam no Youtube, citaram os canais de comédia, tais como pegadinhas e canais de humoristas, como Julio Cocielo, opinião, citando o youtuber Nando Moura, tutoriais de cabelo, citando a youtuber Ana Lídia, e, vídeo-aulas diversas para reforçar algum conteúdo que não compreenderam durante as aulas, principalmente das disciplinas de Matemática e Ciências. Embora alguns já reconheçam o gênero vídeo-resenha, só alguns alunos

⁶ Na rede em que atuo, as turmas de aceleração recebem o nome de TAP (Tempo de Aprendizagem), e estão subdivididas nos segmentos I, II, III e IV, de acordo com os saberes consolidados pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. São turmas constituídas por alunos que estão em distorção idade-série ou que, por algum motivo, não conseguiram concluir o ensino fundamental I e II no tempo regular. Entretanto, é importante lembrar que, na composição dessas turmas, geralmente são selecionados aqueles alunos ditos “problemáticos”, que apresentam comportamento agressivo ou que possuem dificuldades na aprendizagem.

afirmaram terem lido algum livro indicado por youtuber, que, de acordo com o aluno E.C., 15, foi o livro escrito pelo próprio youtuber cujo conteúdo referenciava o seu próprio canal.

2.3.2 A professora

Sou nascida no interior da Bahia, em Ipiaú, e, assim como aconteceu com várias famílias brasileiras, a minha se mudou para Salvador quando eu ainda tinha três anos de idade, em busca de melhores condições para o trabalho. Sou filha de uma dona de casa, que concluiu o ensino médio apenas após a sua segunda gestação, e de um mecânico caldeireiro, que estudou até a antiga 4ª série. Assim, fui a primeira pessoa da casa a ingressar numa faculdade. Sou moradora do subúrbio ferroviário de Salvador, do bairro de Paripe, um dos maiores em extensão e mais próximos aos limites da cidade, fazendo divisa com Simões Filho.

A escola pública não me é incomum, porque toda a minha trajetória educacional foi dentro dela. Desde o ensino Fundamental I, na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, o Fundamental II, na Escola Municipal da Fazenda Coutos, o Ensino Médio no Colégio Estadual Manoel Novaes, e a graduação na Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Ingressei na UFBA em 2018, prestando vestibular, por meio da política de cotas que agregou os estudantes da escola pública. Na universidade, a minha turma contava com quase 90% dos estudantes cotistas, por isso, as dificuldades na aprendizagem, fruto das lacunas ao longo de nossa formação, nos eram comuns. Em certa ocasião, ouvimos de uma professora, ainda no primeiro semestre, que a nossa turma não conseguia acompanhar o seu nível. Para alguns, tal afirmação soou como um desafio, mas, para outros, como desestímulo. Para mim, que dispunha de muito vigor, aos 19 anos, mas que acabara de sofrer com a perda do meu pai, foi um balde de água fria. Entretanto, isso não foi suficiente para me fazer desistir.

Ainda no quinto semestre da licenciatura prestei o concurso para a vaga de professora de língua portuguesa no município de Salvador, para a qual fui convocada logo após a conclusão do curso, em 2013, nomeada em 2014. Antes de assumir a vaga, experimentei a vivência numa escola de pequeno porte, da rede particular, no bairro Nordeste de Amaralina, assumindo a regência nas turmas de 6º a 9º ano; além disso, atuei em cursos profissionalizantes e projetos sociais em Paripe e no Bairro da

Paz. Fiz a seleção do Mestrado Profissional em Letras por três vezes, tendo sido aprovada para a turma de 2017, e, no intervalo até o ingresso no mestrado, cursei a especialização em Gramática e Texto na Universidade Salvador.

Os caminhos para a pesquisa, que culminou nesse memorial, vieram ainda na especialização, quando comecei a investigar a respeito dos multiletramentos e das experiências de professores com redes sociais aplicadas ao ensino.

Quando optei pela escola em que estou lotada hoje, a Mourão Sá, visando a proximidade da minha residência, precisei ignorar todos os “avisos” das pessoas que já conheciam a “fama” da escola e da comunidade, inclusive dos atendentes da própria Secretaria de Educação. Os baixos índices no IDEB e a situação da violência no entorno eram os principais pontos dos discursos. Minha escola segue o perfil da maioria das escolas municipais que estão localizadas, por assim dizer, na periferia da periferia. Vivemos em situação de estresse contínuo, gerada pela falta de recursos e pelo contexto geral, entretanto, um dos motivos que impulsionam a minha permanência na escola é a boa parceria entre a equipe gestora e a equipe docente. Esse é um fator que auxilia o trabalho de qualquer professor, pois sem uma gestão que assuma os seus compromissos, o trabalho docente fica ainda mais difícil.

Apesar de todas as dificuldades que vivenciamos, a integração e parceria nos proporciona um ambiente de trabalho menos tenso, que preza pelo diálogo e respeito entre os envolvidos. Ademais, sou movida pela certeza de estar sendo útil nesta comunidade e de poder contribuir, de alguma maneira, para a educação de jovens e adolescentes que só têm a escola pública como ponto de apoio educacional. Como resultado dos nossos esforços nos dois últimos anos, conseguimos alcançar, na última avaliação PROSA (Prova Salvador), em língua portuguesa, níveis de proficiência superiores ao nível da Gerência Regional e do Município, e isso foi fruto de múltiplos esforços que contaram com o apoio da gestão.

2.4 Procedimentos metodológicos

A proposta da sequência didática foi alinhada aos projetos interdisciplinares previstos para o ano letivo, desenvolvido com o corpo docente e gestor durante as atividades complementares. Como os projetos foram recolhidos pela antiga gestora, não foi possível disponibilizar informações mais específicas sobre ele, mas, como participei de sua concepção, posso dizer que se tratava de um projeto para incentivar

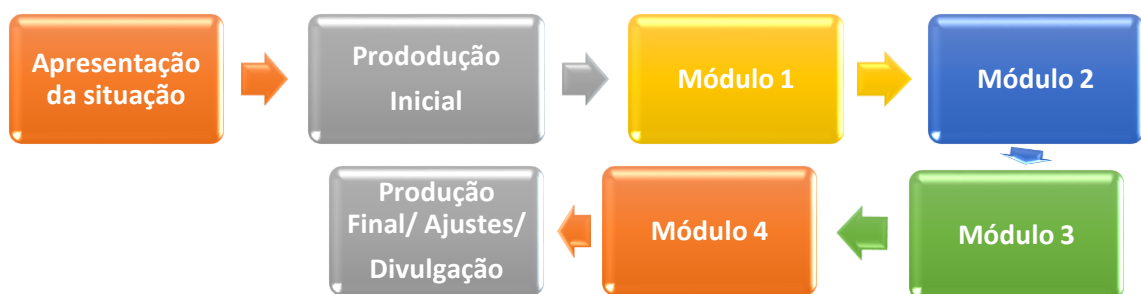
a leitura no ambiente escolar, a partir de ações que envolveram a revitalização da sala de leitura e da rotina de empréstimos.

Na concepção da proposta pedagógica descrita nesse memorial, partimos da premissa, defendida por Shneuwly e Dolz (2004, p. 82) de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”, construindo sequências didáticas baseadas em condições reais ou possíveis de interação. É nesta perspectiva que construímos uma sequência didática adequando ao contexto educacional, linguístico e cultural no qual estamos inseridos.

Para Shneuwly e Dolz (2004, p. 82), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desta forma, o trabalho com sequência didática tem a finalidade de que o aluno utilize com propriedade um determinado gênero, não apenas identificando a sua forma estrutural ou características linguísticas, mas também escrevendo ou falando por meio deste gênero numa situação de comunicação. Em consonância com as propostas de Shneuwly e Dolz (2004), a BNCC também prioriza os gêneros da esfera pública a fim de garantir ao aluno uma maior movimentação entre os textos cotidianos e possibilitar o acesso a práticas de linguagem dificilmente domináveis.

A sequência proposta por Shneuwly e Dolz (2004) faz referência a produção de um gênero específico, e apenas um. No nosso caso, como trataremos do gênero vídeo-resenha, que surge a partir de outro gênero, a resenha, entendemos a necessidade de apresentar o gênero específico antes de solicitar uma produção inicial. Antes da produção inicial, propomos a *contextualização* como um momento em que o aluno vai conhecer o gênero proposto e desenvolver algumas habilidades, tais como a síntese e a argumentação.

2.5 O esquema da sequência didática e a contextualização



No início da execução da pesquisa, apresentamos os procedimentos relacionados à fase de contextualização, porque os módulos foram construídos semanalmente, com a avaliação constante a partir das necessidades que os alunos apresentavam até alcançarmos a produção da vídeo-resenha.

No primeiro momento foi necessário dar clareza sobre a proposta a ser desenvolvida e o gênero a ser trabalhado. Também foi necessário definir como seriam realizadas as atividades, quais seriam os integrantes dos grupos de trabalho e como os agentes participariam da produção, assim como sugerem Shneuwly e Dolz (2004). Dessa forma, na apresentação da situação o aluno precisa ter ciência de qual será a proposta de produção do gênero, para que “compreendam o melhor possível a situação de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito”. (Shneuwly e Dolz, 2004, p. 82). Também se fez necessário explicar a respeito do público a quem se destinava a produção, das formas que o gênero poderia assumir e quais seriam os papéis que os atores do processo se adequariam.

Os alunos produziram uma vídeo-resenha e a produção se deu de maneira coletiva, em grupos. O assunto tratado no objeto ficou a critério dos estudantes, que decidiram em conjunto a respeito dos títulos que lhes interessavam, observando apenas a disponibilidade do título no acervo escolar e a quantidade de exemplares suficiente para todos os integrantes da equipe. Entretanto, deixamos aberta a possibilidade de que os alunos sugerissem títulos que não pertencessem ao acervo escolar, desde que dispusessem dos exemplares e organizassem internamente um esquema para que todos os componentes pudessem realizar a leitura no tempo previsto.

Para a escolha do título, sugerimos primeiro que os alunos atentassem para a observação dos elementos prévios, tais como as capas, comentários ou sinopses. Após a seleção dos livros, as equipes apresentaram para os demais colegas os motivos pelos quais selecionaram a obra, tendo como roteiro os seguintes itens: a) citar o nome da obra e do autor; e b) falar do que os motivou a escolher o título. Foi necessário estipular um tempo médio para a leitura da obra, que se deu em, aproximadamente, uma semana.

CAP 3

O DESENVOLVER DAS AULAS – APLICAÇÃO

3.1 As nuances cotidianas

Quando se trata da realidade da escola pública não nos cabe floreios e eufemismo, porque o nosso cotidiano é duro e cru. Início este relato exatamente por onde deveria: no estopim de uma greve que ultrapassou um mês de paralisação com uma agenda intensa de mobilizações por toda a cidade de Salvador. Foram trinta e quatro dias cansativos, no qual experimentamos a pressão das gerências regionais, cortes nos salários e a deturpação das nossas demandas por parte da mídia televisiva.

Se não fosse na luta, então não seria na escola pública. Já começamos o ano letivo com rumores da greve, e este foi o último recurso de uma categoria com salários não corrigidos pela inflação há três anos seguidos, que atua em ambientes insalubres, salas de aula mofadas e péssima ventilação, além de recursos físicos e materiais insuficientes, assim como equipe de trabalho reduzida. Fomos para a greve muito mais pelos nossos alunos do que por nós mesmos, mas, ainda assim, fomos recebidos com truculência pela guarda municipal da cidade e rechaçados pela opinião pública. De fato, vivemos tempos difíceis.

Antes da greve, a minha comunidade escolar havia sofrido sensivelmente com a enturmação e a devolução de professores. A enturmação nos obrigou a aglomerar uma grande quantidade de alunos em salas inadequadas, dificultando o acompanhamento dos alunos com maiores dificuldades. Como consequência, tivemos a devolução de muitos profissionais, com formação adequada, experiência, engajamento e afetividade para com a comunidade escolar.

É neste contexto em que eu, já com boa parte das aulas preparadas, apenas em processo de revisão, e com o perfil dos alunos traçado para o início da investigação, me encontrei. As mudanças nos foram tão agressivas e desmotivadoras que alunos e professores demoraram para se readaptar à nova realidade. Todas as turmas foram remanejadas, alunos foram relocados para outras turmas, e eu, como professora mais nova da casa, fiquei por um fio de ser devolvida para a Secretaria de Educação e remanejada para outra escola. Foram momentos desesperadores, porque

todo o processo precisou ser reiniciado para então partirmos para a aplicação da pesquisa.

Embora tenhamos nos adaptado ao novo contexto, ainda sentimos os efeitos da radicalidade das mudanças, que dentre elas, incluiu alteração de gestores e de funcionários que ocupavam cargos de confiança na instituição.

Neste período, foi necessário um tempo para garantir a harmonia entre as turmas distintas, que agora ocupavam a mesma sala, e para que o professor, que sequer lecionava numa determinada turma, pudesse conhecer e estabelecer uma relação mínima de diálogo com os alunos. E esse tempo nos foi bastante custoso.

Infelizmente, nossas relações no ambiente escolar ainda são baseadas em resultados numéricos: é a nota que o aluno tira na prova, a quantidade de alunos na sala, a quantidade de verba pública destinada para cada aluno, a data excedida... enfim, giramos em torno de quantificações numéricas que nos obrigam a colocar na ponta do lápis todos os custos, dados e números necessários para o controle. Mas, quando se trata de educação, a lógica quantitativa é inútil diante da necessidade do diálogo, dos acordos tácitos e das intenções de cada ator envolvido no processo. Ao assumir as turmas modificadas, precisei de muita flexibilidade para compartilhar, discutir e repensar as ideias que já estavam propostas e construídas com as turmas em formação anterior, e isso demandou tempo e muito diálogo. Por isso, todo o calendário previsto, que era para a aplicação entre a segunda e a terceira unidade letiva, precisou ser readaptado. Com a nova gestão, também tivemos alterações no calendário escolar, e ainda contamos com as interrupções, tais como as atividades eleitorais e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Ao retornar da greve, também foi necessário revisitar o que estava sendo discutido em sala anteriormente, assim como prestar os devidos esclarecimentos para os alunos e para a comunidade em geral, bem como preparar e aplicar as avaliações bimestrais, que acontecem regularmente no formato de provas tradicionais.

Por isso, durante o período de mais ou menos um mês, as atividades programadas para o desenvolvimento desta pesquisa foram suspensas, enquanto a tranquilidade e a dinâmica com as turmas era reestabelecida. A expectativa dos alunos também decaiu bastante, uma vez que havia a possibilidade de mais mudanças

acontecerem na rotina escolar. Mas, insistimos na proposta, apesar dos entraves, com as devidas adaptações, é claro. O resultado segue detalhado nestes relatos.

3.2 Eu não leio nada!

As atividades iniciais foram preparadas com a finalidade de realizar um diagnóstico a respeito das práticas de leitura dos alunos, a partir das diversas expressões literárias as quais tenham acesso.

<p>ATIVIDADE 1 – DIAGNÓSTICO</p> <p style="text-align: right;">Tempo previsto: 2h/aula</p> <p>Primeiras discussões:</p> <p>Para averiguar os conhecimentos gerais dos alunos acerca do gênero discursivo proposto, a professora fará questionamentos que poderão ser respondidos oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Há algum livro que foi marcante para você? b) Do que ele tratava? c) Qual a sua opinião sobre ele? d) Você o recomendaria? Por quê? e) Você já leu, ouviu ou assistiu alguma opinião contrária à sua a respeito da obra? O que disseram?

Figura 1: Atividade 1

A aplicação da atividade 1 se deu no dia 6 de setembro, uma quinta-feira, nos primeiros horários de aula do dia. Após um período de conversa e de informativos sobre as próximas atividades da rotina escolar, solicitei aos alunos que reorganizassem as cadeiras em formato de semicírculo para que pudéssemos conversar a respeito das nossas leituras cotidianas. Um dos alunos, J.C., 16, tomou a palavra e se pronunciou dizendo que não lia, e foi seguido por outros alunos que compartilhavam da mesma opinião. – Você não lê o quê? Retruquei. – Eu não leio nada, me respondeu. Enquanto nos organizávamos, percebi que as perguntas da atividade diagnóstica priorizavam o objeto “livro”, como eu havia planejado, e por isso a discussão poderia ser pouco frutífera, já que, nos primeiros comentários, antes de iniciarmos de fato a discussão, apenas em citar a palavra “leitura” os alunos já

associaram-na ao texto escrito e ao objeto livro, e afirmavam que não tinham a prática de ler.

Ao anotar as questões propostas no quadro, a respeito das quais solicitei respostas pessoais, anotadas no caderno, para serem compartilhadas com os colegas, fiz rapidamente uma alteração no enunciado, incluindo a referência a outros objetos culturais, como séries, novelas, quadros, músicas, etc.. “Há algum livro, filme, música, série, etc., que tenha sido marcante para você? Qual? – foi a primeira pergunta no quadro. Antes de concluir a anotação das demais questões, a aluna N.S., 16, me perguntou: Pode ser novela, professora? – Pode sim, respondi. Escreva sobre o que você quiser que os seus colegas saibam.

Os alunos levaram em média 20 minutos para responder às questões, alguns deles questionando se poderia ser sobre mais de uma obra. Decorrido o tempo, passamos a compartilhar os nossos gostos pessoais, seguindo a ordem horária da roda de conversa. Durante o bate-papo, os alunos ficaram bastante agitados, frequentemente interrompendo a fala um do outro, porque os títulos citados eram conhecidos pela maioria deles, então, alguns queriam acrescentar alguma informação do enredo ou dizer se gostaram ou não da obra. Dentre as citadas, apareceu o filme “Anjos da noite”, do diretor, Len Wiseman, citado pelo aluno J.C., 16; a respeito da obra citada, a turma fez referência a outros filmes com enredos similares, tais como a popular saga “Crepúsculo”. Ao questionar o aluno se ele nos recomendaria assistir ao filme, ele respondeu apenas com um “sim”. Por quê? – questionei. A aluna A.J., 15, interrompe e diz: professora, a senhora não desiste de perguntar o porquê? Ninguém responde...

Seguindo a ordem, parte dos alunos preferiu não responder publicamente e dois deles se recusaram a participar da atividade. O aluno N.C., 15, um dos que havia se recusado a participar, passou a interromper constantemente as falas dos demais com brincadeiras inadequadas. Advertindo-o por duas vezes, precisei interromper a fala do aluno C.A., 15, para solicitar que o aluno N.C., 15, deixasse a sala de aula a fim de concluir a atividade proposta.

Me cabe falar a respeito de como ainda nos é penoso tratar com os atos indisciplinados na sala de aula. Minha fala certamente é mais particular do que coletiva, e talvez um tanto indigesta. Considero angustiante precisar retirar um aluno da sala para conseguir concluir a aula com os demais por não saber ou não poder fazer nada pelo o aluno que deixa a sala. Muitas vezes, no meu percurso docente, me deparei

com alunos que propositalmente atrapalhavam a aula, assim como o aluno N.C., 15, para que eu pedisse para que ele se retirasse da sala. Sair da sala, para alguns, se torna uma espécie de bônus diário; e por mais que eu tente agregar alguns à dinâmica da aula, dando espaço para o seu protagonismo, a recusa deles ainda persiste. Este problema eu não sei como resolver.

A comunicação com a direção da escola a respeito destes casos e os constantes convites aos pais para o diálogo ainda são insuficientes, porque na maioria dos casos a família está praticamente ausente da rotina escolar e da vida pessoal dessas crianças e adolescentes. Ainda não sei como intervir de maneira positiva e, menos ainda, se consigo fazer alguma coisa em particular, com dois ou três alunos, e ainda dar conta dos outros trinta e dois que estão na sala esperando que a aula continue. Além do mais, ainda temos uma quantidade considerável de alunos de outras classes que constantemente adentram as salas de aula para conversar, trocar material, ou tratar de assuntos pessoais, desconsiderando completamente a presença do professor na sala de aula. Mas vou me esforçando, ainda sem respostas ou sugestões práticas que me auxiliem.

Devolvendo a palavra ao aluno C.A., 15, questionei o aluno se ele nos recomendava assistir ao filme. C.A., 15 me respondeu: Bate certo! Eu recomendo.

Durante a fala do aluno G.S., 15, a respeito do filme brasileiro “O homem que desafiou o diabo”, dirigido por Moacyr Góes, sua avaliação curta e positiva, seguida da recomendação da obra, foi interrompida pelos alunos C.R., 17 e A.S., 15, que me recomendaram não assistir ao filme porque nele haviam cenas “picantes”. O aluno C.A., 15 reforçou a fala dizendo que eram cenas para maiores de dezoito anos. Aproveitei o comentário dos meninos para conversarmos um pouco sobre a classificação indicativa das obras que citamos, questionando se eles consideravam que a indicação correspondia ao conteúdo das obras. Dentre os títulos citados, foram frequentes as referências a filmes, séries e novelas, não havendo nenhuma referência a livros literários.

Na primeira atividade diagnóstica, foi possível observar como os alunos conseguiam falar a respeito do enredo das obras, mas quando deveriam opinar a respeito ou explicar os motivos da recomendação positiva ou negativa, as respostas eram curtas e pouco desenvolvidas; e este é um dos pontos a ser trabalhado nesta sequência didática. Outro ponto a se considerar é que, quando alguns alunos se estendiam um pouco mais na sua fala, os outros alunos ficavam inquietos e

interrompiam a fala do outro, portanto, também será necessário tratar do exercício da escuta e adequar sempre um tempo médio para as colocações e para as produções dos materiais.

3.3 Escolhendo livros

A subdivisão da classe em equipes se deu de maneira flexível, obedecendo apenas uma quantidade mínima de alunos por equipe, definida como 5 componentes; os alunos puderam exercer a livre escolha de selecionar os seus pares para compor a equipe. Entretanto, durante os agrupamentos, nos esbarramos no problema da falta de comunicação entre duas alunas e todo o restante da classe. As alunas M.L., 14, e K.S., 14, evitavam ao máximo a comunicação com os demais colegas e, por vezes, demonstravam repulsa à minha presença, uma vez que possuíam laços afetivos com a antiga professora, antes da junção da turma, e me culpavam por sua saída.

Apesar das inúmeras tentativas de aproximação, a tensão só foi aliviada com o auxílio da professora de artes, muito amiga, Junilha Mota, que desenvolveu com a turma atividades manuais e práticas, com a criação de mandalas coletivas. Sem haver necessidade de conversar diretamente sobre o assunto, a professora percebeu o desequilíbrio entre a turma e propôs uma atividade coletiva que, para ser concluída, precisou ultrapassar o tempo cronometrado de cinquenta minutos de sua aula. Ceder esse tempo foi essencial para a compreensão do grupo a respeito da parceria e da coletividade. Tivemos resultados bastante positivos e, embora as alunas M.L., 14, e K.S., 14 ainda preferissem produzir suas atividades uma com a outra, a relação com os demais colegas, comigo e com os outros professores melhorou bastante.

A respeito da seleção dos livros, os critérios estabelecidos também foram flexíveis. Os grupos deveriam apenas fazer as suas seleções com base na observação da capa, diagramação da obra, sinopse ou resumo apresentado e não deveriam repetir a obra selecionada por outro grupo. Após a seleção dos títulos, foi separada uma aula para que as equipes mostrassem aos colegas a obra selecionada, contasse as suas expectativas e expusesse os motivos para a seleção da obra. Unanimemente, todas as equipes utilizaram o critério da quantidade de páginas, optando por obras mais curtas para a leitura. Apenas uma aluna, A. A., 14, reclamou a respeito de sua equipe ter selecionado uma obra de 48 páginas para ser lida, argumentando que o critério que a equipe utilizou não lhe satisfiz. Para a leitura do

livro, foi estabelecido um tempo de 1 a 2 semanas, considerando a variação da quantidade de páginas dos títulos.

3.4 Conhecendo resenhas escritas

Após o diagnóstico a respeito das leituras dos alunos, foi preparada uma aula para que os alunos conhecessem um pouco mais a respeito das características do gênero resenha, primeiro a partir de resenhas escritas. A atividade foi aplicada no dia 12 de setembro.

Organizados nos seus grupos habituais de trabalho, os alunos tiveram acesso a resenhas de livros e filmes que tocam questões do universo juvenil, em temáticas variadas, tais como: a valorização da cultura e identidade negra através da representação do herói e o cotidiano e adolescente, também selecionamos clássicos da literatura e adaptações literárias. Após a leitura, as equipes compartilharam informações a respeito das resenhas para toda a classe, de acordo com o guia pré-estabelecido, também acrescentando alguma informação que lhes interessasse compartilhar. Esta atividade foi aplicada nos primeiros horários do dia, pois exigiu atenção redobrada dos alunos, uma vez que deveriam observar as respostas dos colegas para preencherem o seu quadro individual de respostas.

ATIVIDADE 2 - CONHECENDO RESENHAS

Tempo previsto: 2h/aula (100 min)

A professora separará a turma em grupos e entregará a eles resenhas de diferentes autores obras, livros e filmes, para serem analisadas e discutidas com base nas seguintes questões:

- a) Qual é a obra resenhada e quem é o autor dela?
- b) Para que público a obra se destina?
- c) Quem é o autor da resenha?
- d) Do que trata a obra resenhada?
- e) Qual a opinião apresentada sobre a obra?
- f) Pela crítica apresentada, a obra parece ser interessante? Vocês a leriam ou a assistiriam? Por quê?
- g) Vocês conseguiram identificar em que suporte este texto poderia estar?

Cada equipe deverá apresentar para a sala as informações que foram discutidas no grupo.

Cada aluno receberá um quadro comparativo. Em seguida, a professora solicitará aos alunos que, em suas equipes, discutam sobre os conteúdos e façam as suas anotações no 'quadro geral'.

QUADRO GERAL DAS RESENHAS ANALISADAS

De acordo com Thais Pacievitch, *colaboradora do site Infoescola*, a **Resenha** é uma produção textual, por meio da qual o autor faz uma breve apreciação, e uma descrição a respeito de acontecimentos culturais (como uma feira de livros, por exemplo) ou de obras (cinematográficas, musicais, teatrais ou literárias), com o objetivo de apresentar o objeto (acontecimento ou obras), de forma sintetizada, apontando, guiando e convidando o leitor (ou espectador) a conhecer tal objeto na íntegra, ou não.

Fonte: <https://www.infoescola.com/redacao/resenha/>

Observando as informações que os colegas das demais equipes apresentaram, anote as informações solicitadas abaixo.

Obra	Autor da obra	Para que público a obra se destina?	Autor da resenha	O autor da resenha recomenda a obra?	Em qual suporte a resenha circula?

Materiais utilizados:

Sugerimos, para esta aula, a análise de resenhas de filmes e livros que tocam questões do universo juvenil, em temáticas variadas, tais como: a valorização da cultura e identidade negra através da representação do herói e o cotidiano e juvenil, também selecionamos clássicos da literatura e adaptações literárias.

1. **Pantera Negra, dirigido por Ryan Coogler**, por Michele Lima. Disponível em: <http://www.oquetemnanossaestante.com.br/2018/02/pantera-negra-resenha-do-filme.html>
2. **Orgulho e Preconceito e Zumbis, de Seth Grahame-Smith Jane Austen**, por Kelly Alves. Disponível em: <http://www.paraosdasideias.com/2016/11/resenha-orgulho-e-preconceito-e-zumbis.html>
3. **Divertida Mente, dirigido por Pete Docter**, por Julie Petri. Disponível em: <http://www.juliescreveu.com.br/resenha-divertida-mente/>
4. **Poliana, de Eleanor H. Porter**, por Mila Ferreira. Disponível em: <http://www.delivroemlivro.com.br/2012/02/resenha-37-poliana-de-eleanor-h-porter.html#.WyrWm6dKjIU>
5. **Diário de um Banana 1, de Patrick Jeffrey**, por Natália Martim. Disponível em: <https://clubdelivros.wordpress.com/2014/08/14/resenha-diario-de-um-banana-1/>

Figura 2: Atividade 2

Após a leitura das respostas compartilhadas por sua equipe, a respeito da obra “Poliana”, de Eleanor H. Porter, a aluna N.S., 15, perguntou se o livro tinha alguma relação com a novela que estava passando na TV. Respondi que não saberia dizer pois não tinha conhecimento da novela. O aluno J.S., 16, acrescentou que a história era parecida com o resumo que fora apresentado para a classe e, portanto, deveria sim haver alguma relação. Também comentou a respeito da mudança entre os atores da novela que prejudicou a obra: Depois que mudou a atriz principal, (a novela) ficou chata – disse.

Por ter sido aplicada nos primeiros horários do dia, momento em que os alunos que costumam interromper a aula ainda não chegaram à escola, a aula transcorreu no período previsto, sem grandes interferências.

3.5 A produção inicial

Foi solicitado às equipes que realizem a produção de vídeo-resenhas com base sobre os títulos lidos. O objetivo é de colher material, ainda que insipiente, que demonstre a representação que o aluno tem a respeito do gênero e que forneçam subsídios para um tratamento mais apurado sobre as dificuldades dos alunos no trato com a vídeo-resenha. De acordo com Shneuwly e Dolz (2004, p. 86), a produção inicial “[...] permite circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer”. A produção inicial foi solicitada no dia 27 de setembro, com a orientação:

Temos diversos títulos no acervo literário da Mourão Sá que podem não ser conhecidos pelos outros alunos. Por isso, a proposta desta atividade é que a sua equipe produza um vídeo sobre o livro que foi lido para apresentar aos colegas a obra e também o seu ponto de vista sobre o livro. O público a quem se destina o vídeo são os seus colegas da escola, por isso pense em alguns aspectos que podem auxiliar na produção do vídeo:

- a) Como vamos nos dirigir ao público? De maneira mais ou menos formal? Posso usar gírias?
- b) Em que lugar gravaremos o vídeo? Num ambiente mais aberto ou mais silencioso? Tenho recursos para garantir a qualidade do áudio?
- c) Quais efeitos podem ajudar a ilustrar melhor o livro? Posso usar emoticons, trilha sonora, imagens ou memes?
- d) O que pensamos a respeito do livro? Como foi a experiência de leitura do grupo? Recomendaríamos ou não esta obra?

Figura 3: orientação para a produção da vídeo-resenha

Neste momento, os alunos já haviam realizado as leituras dos títulos e estavam aptos para apresentarem alguma informação a respeito, demonstrando os seus conhecimentos a respeito do gênero vídeo-resenha. Por conta de outras atividades, como o Sarau de Primavera, cuja data fora reprogramada adequando a um novo calendário, apenas duas equipes conseguiram apresentar algum material a respeito do que foi solicitado. Antes da produção inicial, foi solicitado às equipes que elaborassem um esboço de roteiro ou algum guia para a produção do vídeo, a fim de facilitar na organização do grupo.

No primeiro vídeo analisado os alunos fotografaram a capa e gravaram suas vozes, sem exibir a imagem de algum dos participantes. Foi realizado numa edição simples, tendo a duração total de 58 segundos. Nele, os alunos disseram em poucas palavras se gostaram ou não da obra “Socorro! Minha vida está um caos...”, de Kathryn Lamb, sem resumir ou apresentar a obra. A aluna T.S., 16, comentou que gostou muito do livro, principalmente “da parte que fala sobre relacionamentos”. Já a aluna J.G.15, afirmou que o livro trata de diversos assuntos, que é uma obra de autoajuda e que alguns trechos tratam a respeito da sua vida, mas não comentou quais eram os trechos que lhe interessaram.

O segundo livro foi “A águia que queria ser águia”, de Juan Carlos Roca. Neste vídeo, as falas foram divididas para cada componente. A aluna L.C., 14, iniciou dizendo o título do livro e o nome do autor, em seguida trouxe um resumo sobre a obra. Sua fala foi seguida pela aluna T.S., 17, que concluiu o resumo da obra e disse ao público qual a relevância do conteúdo da obra. Em seguida, a aluna V.M., 15 fez uma breve apreciação sobre a obra e o aluno A.S, 14, finalizou opinando a respeito da “mensagem” transmitida pela obra; ao final do vídeo, os alunos produziram um trecho com os “erros de gravação”. Nesta produção, alguns alunos optaram por não aparecer diante da câmera, decidindo-se por ocupar outras funções, tais como a gravação e a edição do vídeo. O vídeo teve duração total de 1 minuto e 29 segundos.

Avaliando os dois vídeos recebidos, concluímos que o segundo se aproximou mais da estrutura e da função da vídeo-resenha, enquanto que no primeiro os alunos repetiram os comentários dos demais colegas e não apresentou um resumo da obra.

Neste estágio da pesquisa, concluímos que era necessário planejar uma sequência que contemplasse as seguintes necessidades dos alunos:

- a) Ler e assistir a resenhas e vídeo-resenhas, a fim de conhecer melhor o gênero discursivo proposto;
- b) Exercitar a síntese de uma obra;
- c) Exercitar o comentário crítico a respeito de uma obra.

3.6 As interrupções durante o processo

Paralelo à leitura da obra para a primeira produção, aconteceram na escola diversas atividades, tais como o Sarau de Primavera, no dia 26 de setembro, com o objetivo de celebrar a chegada da estação e de expor as produções de destaque dos alunos até então. Esta atividade exigiu a utilização de duas aulas, antecedentes à data do evento, para que a turma pudesse selecionar os trabalhos que gostaria de expor e a sua apresentação para os demais colegas. Também tivemos mais uma pausa no mês de novembro, para celebrar a Semana da Consciência Negra, junto com a gincana escolar que acontece anualmente.

Outra parada necessária foi a respeito das atividades eleitorais, que acarretou na suspensão de aulas para a organização das escolas para receber os eleitores. É importante ressaltar que, na turma do 9º ano, embora alguns alunos já possuíssem idade mínima para exercer o voto, não houve interesse da parte dos alunos na participação eleitoral. Mas surgiu a necessidade de separar uma aula para conversar sobre o assunto, ainda que de maneira insipiente, a respeito do delicado momento político que enfrentamos. Esta aula foi motivada por diversos fatos ocorridos na escola, pois as divergências de opiniões estavam gerando agressões verbais constantes entre os alunos e a reprodução de discursos de ódio.

Apesar de boa parte dos alunos ainda não ter alcançado idade para exercer o voto, parte deles se apropriou da onda de polarização política, muito forte nas redes sociais, e partiram para o ataque ofensivo, uns contra os outros, dentro da escola. Nossa conversa girou em torno do respeito às opiniões e da necessidade de se evitar as agressões verbais, a fim de que, desta forma, pudéssemos entender melhor as propostas apresentadas pelos candidatos para podermos tomar uma decisão mais acertada que pesará nos próximos quatro anos. Na aula, a sugestão foi a de que essa conversa pudesse também chegar até as famílias, a fim de propor um diálogo saudável sobre o assunto. Este momento não foi registrado de maneira documental,

porque surgiu de maneira espontânea, fora da previsão de aulas. Mas, vale salientar que o Tribunal Regional Eleitoral promove ações no projeto “Eleitor do futuro”, anualmente nas escolas que optam pela adesão, afim de trazer orientações para os alunos sobre o processo eleitoral e a sua importância na vida social. Esta ação também acontece em nossa escola.

3.7 Aparando as arestas

Ao planejarmos as atividades modulares, objetivando que, ao final do ciclo, o aluno conhecesse o gênero discursivo proposto e as suas características, e tivesse alguma habilidade na sua produção, me deparei com dois obstáculos cruciais: o primeiro em relação à proposta inicial da pesquisa, que era a de produzirmos vídeo-resenhas de livros; a segunda, a respeito da minha inabilidade na construção das atividades.

Na produção inicial da vídeo-resenha, os alunos elaboraram vídeos que se referiam às obras do acervo literário disponível na instituição escolar. Porém, o critério de seleção dos livros pela maioria das equipes, como já relatado anteriormente, foi a menor quantidade de páginas. Quando lhes sugeri que aprendêssemos um pouco mais sobre o gênero e produzíssemos um vídeo mais elaborado acerca do mesmo livro que fora lido, a rejeição à proposta foi quase que unânime. Embora tivéssemos pouco tempo hábil, eles se propuseram a ler outra obra, pois aconteceram muitas divergências internas nas equipes a respeito da escolha do livro a ser resenhado. Temendo uma maior fragmentação das equipes, e pensando na dificuldade anterior que tivemos para encontrar um equilíbrio mínimo que garantisse o desenvolvimento das aulas desde o episódio das enturmações (também já citada anteriormente), lhes sugeri que, ao invés de resenharmos outros livros, resenhássemos obras literárias que foram adaptadas para o cinema. Com isso, resolveria outro problema atrelado a esse, que fora identificado durante a atividade diagnóstica: os alunos se referiam com frequência a obras fílmicas e quase nunca a livros quando falavam de seus gostos de leitura.

Foi necessário separarmos uma aula para conversarmos a respeito de como conduziríamos a dinâmica das aulas seguintes, já que o nosso tempo estava extremamente apertado. Então, após conversar com as equipes, lhes perguntei se eu poderia sugerir filmes, cujo livro que os inspirou eu também já havia lido, e que os

tinha disponível para assistirmos juntos, para que pudéssemos utilizar em nossas atividades. A proposta de resenhar filmes foi mais aceita pela maioria, uma vez que era possível que todos assistissem às sessões na própria escola com a possibilidade de ler os títulos nos e-books, em seus próprios smartphones.

A respeito do segundo obstáculo, tive um pouco mais de trabalho. O trato com a elaboração das questões foi muito custoso, desde o início do processo. Ainda no esboço do projeto de pesquisa, e mesmo com as sugestões e observações minuciosas que foram gentilmente disponibilizadas, tanto pela banca, na ocasião da qualificação da proposta de investigação, quanto na rotina diária com o meu orientador, ainda senti que precisava melhorar na elaboração e seleção das questões. Por isso, tive a necessidade de buscar auxílio em outro material.

Em minhas pesquisas bibliográficas, devido à escassez de material sobre o assunto, garimpei o material das professoras Maria Divanira de Lima Arcovede e Rossana Delmar de Lima Arcoverde para o Programa Universidade à Distância, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Estadual da Paraíba (2007). Embora tenha sido elaborado para a formação em nível superior na modalidade EAD do curso de geografia, as atividades propostas pelas professoras foram bastante esclarecedoras, portanto, me auxiliaram na construção do módulo 1 e no desenvolvimento das aulas que subsidiaram a consolidação do conhecimento a respeito das características gerais da resenha, adaptadas para os alunos da minha classe.

ATIVIDADE 3 – CONSOLIDANDO O CONHECIMENTO

A seguir, dois textos para a sua leitura. Leia atentamente cada um deles para responder às questões.

Texto 1:

O Pequeno Príncipe



Imagem do filme disponível no Google Imagens

Diretor: Mark Osborne

Elenco: Irena Brignull

País de origem: França

Ano de produção: 2014

Classificação: Livre

Adaptação do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. O filme é centrado na amizade entre um excêntrico velho, O Aviador (Marcos Caruso) e uma garotinha (Larissa Manoela) que se muda para a casa ao lado com sua Mãe (Priscila Amorim). Através das páginas do livro do Aviador e seus desenhos, a menina descobre a história de como ele há muito tempo caiu em um deserto e encontrou o Pequeno Príncipe (Mattheus Caliano), um menino enigmático de um planeta distante.

Disponível em: <https://www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/o-pequeno-principe>

Figuras 4: Atividade 3

3.8 Módulo 1 – Consolidando os conhecimentos

O módulo 1 foi iniciado em 10 de outubro. Para atender à observação destacada no item 4.5 (pág. 65), “ler e assistir a resenhas e vídeo-resenhas, a fim de conhecer melhor o gênero discursivo proposto”. As atividades 3 e 4 objetivam a consolidação dos conhecimentos a respeito das características gerais do gênero resenha, para posteriormente relacionarmos à vídeo-resenha.

Texto 2:

RESENHA DO FILME “O PEQUENO PRÍNCIPE”

Uma garota acaba de se mudar com a mãe – uma mulher controladora e obsessiva, que deseja definir antecipadamente todos os passos da filha criando um plano de vida para ela, para que ela seja aprovada em uma escola conceituada. Porém, um acidente provocado por seu vizinho faz com que a hélice de um avião abra um enorme buraco em sua casa. Curiosa, quis saber como o objeto parou ali, e decide investigar. Logo conhece e se torna amiga de seu novo vizinho, um senhor que lhe conta a história de um pequeno príncipe que viveu em um asteroide com sua bela rosa e, um dia, encontrou um avião perdido no deserto em plena Terra.

O filme é uma bela releitura de O Pequeno Príncipe no mundo atual, entretanto com a mesma mensagem de sempre, de nunca deixarmos a criança dentro de nós, morrer e de sempre cuidarmos daquilo que cativamos.

O filme é esplêndido, assim como o livro, nos traz belas mensagens que devemos levar para nossa vida. Uma das frases que mais gosto no filme/livro é: “Tu te tornas responsável por aquilo que cativas.” Pois me lembra das amigadas e de como devemos cuidar delas, de como devemos planta-la, rega-la e deixa-la crescer, assim como uma bela rosa.

Heloisa Mabile – 8ª série do Ensino Fundamental

Disponível em: <http://www.adocaoescolar.com.br/resenha-do-filme-o-pequeno-principe/>

1. Comparando os dois textos lidos, qual deles você avalia que é uma resenha? Quais indícios no texto te fizeram chegar a esta conclusão?
2. No texto que você selecionou como resenha destaque os trechos nos quais você encontrou comentários ou avaliações do autor a respeito do objeto.
3. No mesmo texto selecionado, destaque trechos nos quais o autor descreve ou resume o objeto.

Importante!

A resenha é um gênero textual que apresenta para o leitor informações resumidas sobre um livro, filme, série, música, peça teatral, etc. e também a avaliação crítica ou comentários da pessoa que leu a obra que resenhou. Enquanto comenta a respeito da obra, o autor também faz a recomendação para o leitor sobre a obra, que pode ser positiva ou negativa.

ATIVIDADE 4 – CONSOLIDANDO O CONHECIMENTO

Leia a resenha abaixo para responder às questões de 1 a 4.

Resenha da leitora: livro “Extraordinário”
 Por Ariel Bentes, 18 anos, de Manaus/AM

“O livro conta a história de August, um menino de 10 anos que nasceu com uma síndrome genética e por consequência possui uma severa deformidade facial. Sem nunca ter frequentado uma escola, devido às diversas cirurgias que fez no rosto, sua mãe lhe ensinava o que podia em casa até que ela e seu pai decidem que é hora de mudar.

Após muita resistência, e sabendo do desafio que irá enfrentar, August começa a cursar o 5º ano do ensino fundamental na escola Beecher Prep. Lá ele terá que enfrentar piadas e perguntas cruéis, olhares curiosos, e provar para todos que, apesar da aparência incomum, é um garoto igual a todos os outros.

Sendo o primeiro livro lançado da escritora R. J Palacio, *Extraordinário* é narrado em primeira pessoa, e possui uma linguagem simples que reflete exatamente a idade do personagem.

Possuindo uma relação admirável com os pais, a irmã e os amigos Summer e Jack Will, August é um garoto consciente, compreensível, e com o decorrer do livro só fica cada vez mais maduro, e o leitor mais apaixonado por ele.

Extraordinário nos faz repensar nossos conceitos e é um enorme pedido por mais gentileza e amor ao próximo.

Extraordinário
Autora: R. J. Palacio
Editora: Intrínseca

Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/estante/resenha-da-leitora-livro-8220-extraordinario-8221/>

1. A qual público essa resenha poderia interessar?
2. Na sua opinião, o autor da resenha conhece bem a obra resenhada?
 Cite um trecho que comprove a sua resposta.
3. Qual a função de um texto como esse no seu dia a dia?

Importante!

A composição de uma resenha possui características específicas. Veja algumas delas que são destacadas pelas autoras Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 11):

- 1) Introdução breve que contextualiza o autor, o assunto da obra lida, seus objetivos e sua relevância para um leitor interessado no assunto.
- 2) Resumo da obra. (...)
- 3) Opinião – o resenhista ao produzir seu texto responde a algumas questões, assumindo um posicionamento e, conseqüentemente, argumentando-o. (...)

3.9 Discutindo as vídeo-resenhas

Após a realização das atividades 3 e 4, ocorridas em sala de aula, passamos a tratar diretamente das vídeo-resenhas. Antes, entretanto, esbarramos em outros impedimentos.

O primeiro deles foi a respeito do equipamento necessário para a visualização de vídeos. A sala de informática, cujo equipamento foi doado por outra escola, neste momento contava com apenas um computador que poderia ser acessado, de maneira independente, em seis monitores por meio de um sistema operacional gratuito; entretanto, não havia internet disponível para os computadores. Por falta de uso contínuo na sala, os livros didáticos que ocupavam a sala de leitura foram transferidos para o laboratório de informática, tornando inviável a utilização da sala com uma grande quantidade de alunos.

Nosso próximo recurso disponível seriam os tabletes do laboratório móvel. Dos 39 que foram recebidos pela escola restaram apenas 16 e, com a impossibilidade de acesso à internet, também ficou inviável utilizá-los. Por isso foi necessário adquirir emergencialmente um mini projetor e caixas de som, com recursos próprios. As vídeo-resenhas foram baixadas do *Youtube* por meio de aplicativo de uso gratuito e armazenadas num *pendrive* para serem exibidas durante a aula.

Resolvido o primeiro problema, de ordem tecnológica, esbarramos num segundo: o estrutural. Não havia sala com iluminação adequada para assistirmos aos vídeos. Então, junto com os alunos, improvisamos a utilização de uma sala no prédio do primário, que estava reservada para a utilização de recursos audiovisuais, mas ainda não estava pronta para o uso pleno. Utilizando papel metro, cobrimos as janelas de vidro para escurecer a sala, tornando o ambiente mais propício para a utilização. Isso foi possível com a ajuda dos próprios alunos da turma, nos seus horários livres. Mas, com a chegada da primavera, que em nossa cidade é bastante quente, tivemos que suportar o calor com as janelas fechadas, porque apenas um ventilador na sala estava funcionando.

A visualização das vídeo-resenhas aconteceu no dia 24 de outubro, uma quarta-feira, nos primeiros horários do dia. Apesar das constantes reclamações sobre o calor, os alunos foram bastante compreensivos e participativos.

As vídeo-resenhas sugeridas para esta aula foram selecionadas por sua atualidade temática quanto à visibilidade cultural, étnica e o respeito às diferenças.

ATIVIDADE 5 – CONSOLIDANDO O CONHECIMENTO

Tempo previsto: 1h/aula (50 min)

A professora assistirá com os alunos as vídeo-resenhas indicadas, e prosseguirá dialogando a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Foi mais interessante ler ou assistir a uma resenha?
- b) Qual é a obra resenhada e quem é o autor dela?
- c) Para que público a obra se destina?
- d) Quem é o autor da resenha?
- e) Do que trata a obra resenhada?
- f) Pela crítica apresentada, a obra parece ser interessante? Você a leria ou assistiria? Por quê?
- g) Os cenários que aparecem nas vídeo-resenhas são relacionados a espaços de leitura, como bibliotecas. Você acha que outros ambientes poderiam ser utilizados também? Por quê?
- h) Como os resenhistas iniciaram o vídeo? Fizeram alguma saudação para o público? Mostraram a vinheta do canal? Descreva brevemente.
- i) Os vídeos utilizavam recursos extras, como trilha sonora, memes, emoticons ou imagens?
- j) No momento em que os autores começam a falar do livro, eles destacaram partes interessantes? Fizeram relações entre a obra e outras situações ou outros textos?
- k) A avaliação do livro foi positiva ou negativa? A obra foi recomendada?
- l) Houve solicitação de likes ou de inscrição no canal?
- m) O tempo total dos vídeos foi satisfatório para a sua compreensão da obra?

Materiais utilizados:

Para esta aula sugerimos a apreciação das seguintes resenhas:

1. O ódio que você semeia – Angie Thomas (livro)

Vá ler um livro: <https://www.youtube.com/watch?v=o37iMxHJrpk>

Pronome interrogativo: <https://www.youtube.com/watch?v=iG1EXp5L83U>

2. Pantera Negra – Stan Lee – Marvel (filme)

De Pretas: <https://www.youtube.com/watch?v=YNpHmJLYMEw>

Nerdologia: <https://www.youtube.com/watch?v=oHBkKu0EkVM>

Figura 7: Atividade 5

Embora tenhamos a atividade proposta com a sequência de perguntas na ordem descrita na figura 6, iniciei solicitando que algum aluno descrevesse o vídeo, desde o início. Falaram os alunos E.A., 13, e L.C., 14, descrevendo, sem muitos detalhes, a organização do vídeo. Durante a conversa, lembrei a eles qual a função

e a estrutura básica de uma resenha, falando principalmente a respeito do argumento que é necessário estar presente na fala do resenhista.

No primeiro vídeo, a respeito do livro “O ódio que você semeia”, do canal Pronome Interrogativo, vimos que a opinião da autora foi fragmentada em cinco motivos, elencados por ela, para se ler a obra resenhada. Discutimos um pouco sobre a possibilidade de utilização desta estratégia para facilitar a exposição da opinião, positiva ou negativamente.

Em seguida, passamos a discutir a respeito das resenhas sobre o filme Pantera Negra. Sobre a primeira resenha, o aluno E.A., 13, disse que achou o vídeo chato, porque o autor quis contar toda a história dos quadrinhos antes do filme. Lembrei-lhes de que muita gente tem o hábito de assistir ao filme e não ler o livro, por isso foi necessário que o resenhista fizesse uma contextualização a respeito da obra. Conversamos a respeito do formato de utilização de imagens no vídeo, com a voz do narrador ao fundo, também sobre a trilha sonora mais adequada e das questões a respeito dos direitos autorais. A aluna L.C., 14, afirmou ter gostado mais dos vídeos que se referiam à obra anterior, pois os youtubers interagiam melhor e falavam de maneira mais interessante.

- Vamos assistir aos filmes da resenha, professora? Questionou a aluna K.E., 15. Em acordo com a turma, escolhemos o filme Extraordinário para a primeira sessão, no dia 31 de outubro.



Figura 8: alunos assistindo a vídeo-resenhas

3.10 Sessões de cinema e Módulo 2

A primeira sessão, na quarta-feira do dia 31 de outubro, aconteceu na mesma sala adaptada em que assistimos às vídeo-resenhas no relato anterior. Entretanto, como a sala havia sido utilizada para as atividades eleitorais no dia 28, foi necessário escurecer novamente as janelas e limpar o quadro branco, que utilizamos como tela para a projeção.

Foi necessário solicitar ao professor do primeiro horário que me cedesse a sua aula na turma para que tivéssemos tempo hábil para ver o filme sem precisar utilizar o tempo do intervalo, mas, com o atraso por conta da reorganização da sala, a sessão só foi encerrada após o período do intervalo.

Recebi auxílio dos alunos para reorganizar o espaço, e ao testarmos o vídeo, percebemos que o áudio do vídeo era baixo para alcançar a dimensão da sala, por isso uma aluna nos emprestou a sua caixa de som, que era mais potente.

Por conta do atraso no início, foi necessário fazer uma parada de 20 minutos para o lanche e retornar para concluir o filme utilizando meia hora da aula de outro professor, com o seu consentimento.

Após assistirmos ao filme, fizemos um breve bate papo de 10 minutos. Perguntei aos alunos qual equipe gostaria de fazer a resenha do filme, e três delas se prontificaram.

A segunda sessão aconteceu no dia 07 de novembro, também numa quarta-feira. Por causa da intensidade do calor, solicitei à direção a utilização da sala dos professores, na qual havia uma SmartTV disponível, para ser utilizada nos primeiros horários do dia. Embora a gestora houvesse adquirido equipamento novo recentemente, a instalação dependia do técnico disponível na gerência regional e, por conta da demanda de outras escolas, não houve tempo hábil para a instalação do equipamento. Portanto, foi necessário adequar a sala dos professores para receber a turma. Fui auxiliada pelos funcionários e alunos na organização das cadeiras e a sessão não teve atrasos neste dia, pois o equipamento garantia a qualidade de som e imagem necessárias.

Antes de iniciar a sessão, sugeri aos alunos que as duas equipes restantes fizessem a resenha da obra que seria exibida no dia, pois a sala dos professores já havia sido agendada para sessão com outro docente, no próximo viável, que era o sábado letivo. As equipes concordaram com a sugestão, pois também estavam

programadas outras atividades referentes à gincana escolar, agendada para o final de novembro.

Dos alunos na sala, apenas uma, a aluna K.E., 15, conhecia a obra e já havia lido o livro, porém, não assistiu a obra adaptada para o cinema em 2015. Também antes de iniciar a sessão, a professora de história me perguntou se era possível incluir na sala os alunos da turma do 8 ano, que estavam em pouca quantidade, pois ela não teve tempo hábil de fechar as notas da unidade e passar para as cadernetas e precisaria concluir naquele dia, uma vez que a reunião de pais com a entrega dos boletins estava agendada para o dia seguinte. Acordamos uma mudança no horário, com a anuência da vice gestora que estava presente na escola, e juntamos as turmas para a exibição do filme.

Nos primeiros minutos da sessão, foi necessário adaptar a atividade proposta para os alunos do 9 ano a respeito do filme e distribuí-las para os alunos do 8 ano. Nesta sessão, apesar do espaço possuir janelas amplas, o calor estava ainda mais intenso e o condicionador de ar estava inutilizado. Então, para acalmar o calor, compramos geladinho para distribuir aos alunos. A sessão aconteceu no tempo previsto, sem grandes interferências. A aluna K.E., 15, que sentou-se ao meu lado, comentava as diferenças que percebia em relação ao livro, como a inserção de personagens que não estão presentes no livro.

A respeito dos filmes que assistimos, foram disponibilizados os livros em formato PDF, adquiridos em loja virtual, para serem lidos pelos alunos nos seus smartphones. A maioria dos estudantes dispunha do dispositivo, mas, para aqueles que não possuíam, emprestei-lhes os exemplares que possuía e disponibilizei uma cópia impressa. O primeiro filme, Extraordinário, foi cedido por empréstimo por uma colega de outra unidade escolar e o segundo, Pequeno Príncipe, adquirido em loja virtual com recursos próprios. Filmes baixados em casa e exibidos com o equipamento adquirido pela professora.

Junto às sessões de cinema, iniciamos o módulo 2, com o objetivo de exercitar a síntese e o comentário crítico a respeito das obras que assistimos. As atividades foram entregues logo após o filme, e tiveram o tempo de uma semana para serem respondidas, junto a leitura dos livros disponibilizados em pdf.

Na primeira sessão estiveram presentes 23 alunos, dos quais, 17 apresentaram, as respostas do guia de leitura entregue, como atividade de fixação, no dia da exibição do filme. A segunda sessão contou com a presença de 37 alunos,

dado a junção das turmas. Do 9º ano, estiveram presentes 20 alunos, dos quais 17 responderam as atividades que foram entregues.

As atividades, após a correção, foram devolvidas para os alunos para lhes auxiliarem na produção da vídeo-resenha. Uma amostra das atividades foi selecionada para análise, segue mais adiante nas figuras 12 a 15⁷.



Figura 9: junção de turmas (8º e 9º ano) para a sessão do filme “O Pequeno Príncipe

Antes de iniciarmos as atividades previstas para o módulo 2, experimentamos assistir ao filme “Pantera Negra”, tendo em vista que os estudantes demonstraram interesse durante as exibições das vídeo-resenhas a respeito da obra.

A sessão contou com a presença de 17 alunos, e também aconteceu na sala dos professores. Embora os alunos estivessem empolgados no início do filme, a animação cedeu lugar a conversas entre grupos e burburinhos. Ao pausar a exibição para reorganizar e conter as conversas, conseguimos seguir com o filme. Essas pausas aconteceram ainda mais três vezes, até encerramento do filme. Numa das

⁷ As transcrições das respostas dos alunos estão anexas a este memorial.

interrupções, o aluno U.S., 13, disse que o filme estava chato, e perguntou se poderia sair. Permiteu a sua saída e perguntei se mais alguém gostaria de sair da sala. O aluno foi seguido por mais dois colegas, e então prosseguimos com a sessão.

A exibição do título “Pantera Negra” só foi possível porque, neste dia, tivemos a ausência de um professor por questões de saúde, e por isso foi possível utilizar a aula vaga. Apesar do tempo de exibição ter sido adequado (aproximadamente duas horas e quinze minutos), as interrupções impediram que fizéssemos alguma discussão a respeito da obra no mesmo dia. Na aula seguinte, fizemos uma breve discussão a respeito do filme e não foi aplicada uma atividade específica para análise do título. Durante a discussão, a aluna M.S., 15, afirmou que não conseguiu entender o filme por causa da conversa dos colegas. O aluno E.S., 14 comentou que já havia assistido ao filme no cinema, e que já havia assistido diversos outros títulos do mesmo gênero. O aluno J.S., 14, afirmou que não entendeu o filme por causa do barulho e porque o filme era confuso. A experiência, apesar de não exitosa, me ajudou a perceber que é necessário dar aos alunos alguma informação prévia a respeito de determinadas obras, que lhes auxiliem a compreender melhor o contexto ou algumas referências que possam surgir ao longo da obra. Como o filme Pantera Negra faz parte de uma sequência de outros filmes, me faltou dar aos alunos um aparato melhor para compreender a obra.

Na semana seguinte, iniciamos o módulo 2. O módulo 2 nos serviu para fixar a proposta dos filmes e livros, compartilhar as nossas impressões e verificar quais foram as observações a respeito das obras. Duas atividades foram elaboradas, e entregues logo após a exibição de cada filme, para serem respondidas em casa e entregues na aula seguinte.

Para elaborar as questões, assisti novamente aos filmes propostos e busquei informações na internet a respeito do que comentavam as críticas a respeito das obras selecionadas. Foram adaptadas algumas questões, com base em questionamentos diversos e atividades relacionadas a obras fílmicas e solicitamos, como última questão, que o aluno produzisse um comentário crítico a respeito dos filmes. Estes comentários lhes serviriam para a elaboração final da vídeo-resenha. Desta forma, no momento da roteirização e gravação, equipe possuiria material suficiente para discutir e comentar.

Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá

Série/Turma: 9º _____ Prof. Alessandra Silva Aluno: _____

Guia de leitura – filme: extraordinário

1. Quais personagens você considera que foram marcantes no filme?

2. Na sua opinião, porque o título da obra é “extraordinário”?

3. August entrou na escola aos 10 anos. Por que isso ocorreu?

4. Se recorde da personagem Olivia, a irmã de August.
 - a) Como ela se sentia em relação a sua família?
 - b) Por que ela mentiu para o namorado sobre o seu irmão?
 - c) Qual a razão de sua amiga Miranda deixar que ela interpretasse o papel na peça teatral?

5. Na sua opinião, qual a razão de August dizer que gostaria que todos os dias fossem Halloween?

6. Quais temas, na sua opinião, podem ser abordados a partir deste filme?

7. Qual cena foi marcante pra você? Por quê?

Figura 10: Guia de Leitura – Filme: Extraordinário

Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá

Prof. Alessandra Silva 9º

Aluno: _____

ROTEIRO DE LEITURA – O PEQUENO PRÍNCIPE (livro e filme)

Sobre o livro, responda:

Autor: _____

Ano de publicação: _____ c) Editora: _____

Sobre o filme, responda:

Diretor: _____

Ano: _____ c) Duração: _____

Quem é o protagonista da história? Fale sobre ele.

No livro, o príncipe dá pistas em cada capítulo a respeito da sua vida e sua origem. Quais pistas você conseguiu perceber?

O pequeno príncipe buscava fazer amigos e conhecer outros lugares. Qual dos amigos que ele conheceu chamou mais a sua atenção? Por quê?

Que lição você compreendeu com a leitura?

Quais diferenças você observou entre o livro e o filme?

Figura 11: Roteiro de Leitura – Filme: O Pequeno Príncipe

Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá

Série/Turma: 9º Prof. Alessandra Silva Aluno:

Guia de leitura – filme: extraordinário

1. Quais personagens você considera que foram marcantes no filme?

August, Isabel, Alana, Jacob e Jack Will, Summer.

2. Na sua opinião, porque o título da obra é "extraordinário"?

Porque conta a história de um menino que superou as dificuldades da sua doença.

3. August entrou na escola aos 10 anos. Por que isso ocorreu?

Porque ele tinha uma doença rara e não poderia ir ao colégio pois precisava fazer diversas cirurgias.

4. Se recorde da personagem Olivia, a irmã de August.

a) Como ela se sentia em relação a sua família?

Ela se sentia esconchida pelos pais por conta da condição do irmão.

b) Por que ela mentiu para o namorado sobre o seu irmão?

Porque ela se sentiu acolhida pelo namorado e não queria perder a atenção que ele dava para ela.

c) Qual a razão de sua amiga Miranda deixar que ela interpretasse o papel na peça teatral?

Porque a família da irmã estava lá para vê-la e a família de Miranda também estava lá.

5. Na sua opinião, qual a razão de August dizer que gostaria que todos os dias fossem Halloween? Porque de tanto as pessoas chegarem pra ele como se ele fosse um morto ele se sentia feliz neste dia.

6. Quais temas, na sua opinião, podem ser abordados a partir deste filme?

Bullying.

7. Qual cena foi marcante pra você? Por quê?

O final pois ele sofreu muito mas se tornou feliz.

Figura 12: Atividade respondida por S.S, 16

Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá

Série/Turma: 9ª

Prof. Alessandra Silva Aluno:

Guia de leitura - filme: extraordinário

1. Quais personagens você considera que foram marcantes no filme?

Amã, Isabel Pullman, a irmã de Habiba Vidovic,
o pai August e o irmão August Olvia

2. Na sua opinião, porque o título da obra é "extraordinário"?

Por que era assim que o garoto era chamado todos
os dias

3. August entrou na escola aos 10 anos. Por que isso ocorreu?

Por conta de sua aparência, ele estudava em
sua casa com a mãe, mas para ele conviver com
outras pessoas a mãe colocou num colégio

4. Se recorde da personagem Olvia, a irmã de August.

É uma adolescente esquiada todos os dias por conta da condição
do irmão

a) Como ela se sentia em relação a sua família?

Se sente triste por causa dos pais que tinha que cuidar o irmão
sozinha

b) Por que ela mentiu para o namorado sobre o seu irmão?

Porque ela tinha vergonha do irmão

c) Qual a razão de sua amiga Miranda deixar que ela interpretasse o papel na peça teatral?

5. Na sua opinião, qual a razão de August dizer que gostaria que todos os dias fossem
Halloween?

É que marcou a festa de Halloween dele até
frequentar a escola regular e porque ele todo ano era marcado
e anda de cabeça escura

6. Quais temas, na sua opinião, podem ser abordados a partir deste filme?

O preconceito e o bullying
e o sofrimento

7. Qual cena foi marcante pra você? Por quê?

A cena que quando ele ia pra escola que as pessoas
passavam olhando pra ele e ele ficava triste mais sempre
a cabeça pra cima os dias foi passando e ele conseguiu
conquista o coração de todos muita independente do que ele fosse
ele sempre foi um menino feliz mesmo com a dificuldade e isso
tinha marcado em todos

Figura 13: Atividade respondida por N.C., 16

Nas atividades respondidas pelos alunos, figuras 12 e 13, as questões de 01 a 04 buscavam recuperar informações sobre o filme, a fim de auxiliar na fixação da temática geral da obra e dos aspectos que podem justificar o desfecho final. A respeito dessas questões, os alunos demonstraram atenção para observar e responder o que se pedia. Na atividade de aluna N.C., 16, a letra C da questão 4 não foi respondida. A questão 4, além da observação das cenas, exigiu interpretação e associação a outros momentos da obra, que talvez não tenha sido percebido pela aluna naquele momento. As questões 6 a 7 solicitaram do aluno a expressão de opinião, para lhes dar subsídio para a produção da vídeo-resenha.

As figuras a seguir (14 e 15) mostram os comentários críticos de duas alunas.

Fazer um comentário crítico sobre o filme

•

O filme fala sobre o menino August, que tem uma doença chamada Síndrome genética, August tem apenas 10 anos e já teve que fazer várias cirurgias, por consequência da síndrome, o menino tem o resto da vida, e por isso a mãe lhe dava aula em casa até que ela e o pai do menino resolveram colocá-lo numa escola.

August começa a cursar o 5º ano do ensino fundamental I na escola Bruehl Prud, onde ele vai ter que enfrentar dificuldades para ter uma boa convivência na escola.

O filme é completamente maravilhoso, fala e mostra cada detalhe de uma pessoa com deficiência tem que passar para conseguir se inserir num local, mostra realmente como é a vida, e eu recomendo muito esse filme, pois queríamos ver o que o próximo está realmente passando e enfrentando para poder entender como é importante tratar a todos com igualdade.

O Extraordinário mostra que devemos mudar o nosso conceito e isso é o que faz esse filme ser mais extraordinário ainda.

Por [REDACTED]

Figura 14: Comentário crítico escrito por K.E., 15

Resuma e faça um comentário crítico sobre o filme.

O Pequeno Príncipe vem da planeta dele aqui pra terra
 e encontra um campo com milhares de rosas iguais
 a dele ele acha que tinha perdido tempo, pois
 haviam outras iguais assim sendo, ele mesmo
 e um dia encontra um aviador pedindo no deserto
 em plena terra e uma bela história de reflexão e
 atencioso com uma escrita fluida e simples que
 ensina desde o primeiro capítulo o leitor a valorizar
 seus valores levando-o a sustentar as verdadeiras
 questões de vida e pequeno príncipe cria um forte
 laço de amizade contando histórias e atenciosos.

Figura 15: Comentário crítico escrito por N.C., 16

O comentário crítico solicitado a respeito das obras tinha como objetivo proporcionar ao aluno o exercício da expressão das suas opiniões. Esse mesmo objetivo esteve atrelado às discussões realizadas após as sessões, pois na vídeo-resenha a expressão oral é um fator importante na produção do gênero. Das respostas analisadas, a aluna K.E., 15, demonstrou ter um bom domínio sobre o gênero resenha, o que facilitou a sua escrita. Em relação ao comentário da aluna N.C., 16, trechos de sua resposta remetem a trechos facilmente localizados na internet. A figura colorida (que não foi possível exibir, pois a imagem representada se trata de uma cópia da imagem original) mostra duas cores de caneta. A primeira parte do texto, provavelmente escrita pela própria aluna, e a segunda parte provavelmente copiada de trechos da internet em outro momento.

3.11 Módulo 3 – Roteirizar

O módulo 3 teve como objetivo produzir roteiros simples para a produção dos vídeos. Para este módulo, que durou aproximadamente 3h/aula, em dias diferentes, utilizamos vídeos disponíveis no Youtube com tutoriais e dicas para a produção de vídeos. Após assistir aos tutoriais, fizemos uma discussão breve a respeito de quais elementos deveriam estar presentes na vídeo-resenha. Definimos, também durante estas aulas, o nome do canal no qual os vídeos seriam divulgados. Foi escolhido pela maioria o nome “Literariamente”, em substituição ao nome anterior,

Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá

Equipe: [Redacted]
 [Redacted] Prof. Alessandra Silva
 Língua Portuguesa

ROTEIRO DE GRAVAÇÃO – VÍDEO-RESENHA

Título do vídeo: Sobras e Pequenas Formas

Tempo: 5 min Data da gravação: _____

Áudio	Vídeo
Crônicas: [Redacted]	<u>Aventura</u>
Resumo: [Redacted]	<u>Introdução</u>
Edições: [Redacted]	<u>Crítica</u>
Positivo e desenvolvimento de obra: [Redacted]	
Erros da obra: [Redacted]	
[Redacted]	
Obras parciais: [Redacted]	
Introdução: [Redacted]	

Figura 17: Roteiro – equipe 2

Embora tenhamos assistido ao tutorial para a produção de roteiros, e também discutido em sala, a maioria das equipes optou por apenas citar a atribuição que cada componente teria no grupo, evitando maiores detalhes, o que pode ser observado nas figuras 15 e 16⁸. Pode-se dizer que o surgimento de mais um gênero, o roteiro, durante a produção da vídeo-resenha, não teve destaque. Apesar de ser essencial para a produção dos vídeos, os alunos o consideraram de menor importância. Dessa forma, os roteiros lhes serviram apenas como registro, pois o texto das vídeo-resenhas foi resultado das discussões de cada equipe e dos comentários que escreveram nas atividades das figuras 14 e 15.

⁸ A transcrição do texto está anexa ao memorial.

3.12 Módulo 4 – Produzir

A produção final da vídeo-resenha foi realizada tanto na escola, nas áreas comuns, em horários de pouco movimento, quanto nas casas dos estudantes em horário combinado. Os alunos receberam o seguinte comando para a execução final do trabalho:

Agora que você conheceu melhor uma vídeo-resenha e quais as suas características, produza um material, a partir do roteiro que foi discutido com a sua equipe, que possa ser divulgado no youtube e que possa servir para que outros alunos conheçam a obra e se interessem ou não pela leitura do livro ou do filme. O tempo máximo para o conteúdo deverá ser de cinco minutos, e utilizaremos uma vinheta padrão para os vídeos.

Enquanto os alunos produziam as atividades, no período de mais ou menos duas semanas, que coincidiu com o período de avaliações escolares, me reuni com alguns alunos, aqueles mais tímidos e aqueles que não demonstraram interesse em participar da atividade, para produzirmos a vinheta oficial do canal. Foram cinco alunos no total, que escolheram as imagens e a música a ser exibida durante a vinheta de 05 segundos.

O aluno M.S., 15, nos informou que no Youtube haviam vinhetas prontas e gratuitas, que poderiam ser utilizadas sem causar qualquer problema com autoria, assunto que fora discutido em uma das aulas. Entretanto, para dar uma identidade mais pessoal ao canal, a maioria decidiu por criar a vinheta, com base nas dicas que foram assistidas em outros canais. Utilizamos também dois sites que disponibilizavam imagens e vetores gratuitos para diversas criações, desde que as imagens fossem utilizadas com o logo do distribuidor. A partir daí, fizemos a nossa vinheta no tempo de duas horas/aula, com a edição em dois aplicativos de utilização gratuita.

Após o período programado para a edição dos vídeos, ficaram concluídos os materiais de três equipes, com base nos livros “O Pequeno Príncipe” e “Extraordinário”. A quarta equipe preferiu fazer o vídeo de outro livro que haviam lido, pois os componentes não puderam estar presentes na exibição dos filmes, e a quinta equipe, por já estar aprovada na disciplina pelo somatório de pontos, preferiu não realizar a atividade alegando que não conseguiram se reunir para realizar a tarefa.

Um dos grandes desafios que o professor de língua portuguesa encontra diariamente é o de alinhar a sua prática pedagógica e os conhecimentos que baseiam a sua formação aos interesses da geração digital que está diante de nós. Quando me propus a este desafio, lembrei os momentos em que eu, quando ainda aluna era do ensino fundamental da escola pública, achava estranho quando o professor exibia um vídeo durante a aula, embora eu tenha crescido em paralelo ao desenvolvimento digital experimentá-lo no meu dia a dia, a partir dos recursos aos quais eu tive acesso. Inclusive, assim como os meus alunos também repetem, ao final do vídeo eu e minha turma perguntávamos ao professor quando a aula ia começar.

Difícilmente eu conseguia perceber o propósito de uma aula que utilizasse recursos tecnológicos, assim como os meus alunos ainda não percebiam. É preciso que os objetivos da aula estejam bem claro, tanto para o professor quanto para o aluno; ou seja, se não houver articulação entre os objetivos da aula e a utilização de qualquer outro recurso, os aparatos tecnológicos tonam-se inúteis. Foi isso que percebi na minha prática como docente, e que esta pesquisa me auxiliou a repensar e reconfigurar.

Atender às necessidades de aprendizagem dessa geração não é exatamente o que nós estamos acostumados a fazer. Não se trata de baixar um vídeo na internet, em qualquer plataforma, e simplesmente exibir aos alunos na sala de aula, muito pelo contrário. A experiência com a proposta pedagógica “Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa” me mostrou o quanto eu ainda preciso aprender com os estudantes e como posso construir com eles novos percursos de aprendizagem através de sequências didáticas organizadas com objetivos definidos.

4 ALGUMAS REFLEXÕES

Os trabalhos a respeito da elaboração de textos no espaço escolar ganharam força a partir da década de 90. Inicialmente o interesse estava em nomear e classificar os gêneros textuais, bem como caracterizá-los e, de certa forma, percebê-los de maneira fixa. É a partir dos estudos de autores já citados aqui, como Shneuwly & Dolz

(2004), Marcuschi (2008), Rojo (2012), entre outros, que o tratamento com o gênero a partir de uma perspectiva estrutural é superado e as reflexões sobre o tema se voltam para uma perspectiva que os observa como dinâmicos e interativos, que exercem funções sociocognitivas dentro de diferentes práticas discursivas.

Neste contexto, percebemos que compreender a função dos gêneros, digitais ou não, que estão cotidianamente na tela dos nossos celulares, e que acessamos e divulgamos com frequência, é também perceber-se como potencial produtor de conteúdos e não apenas como consumidor. Sendo assim, a divulgação de vídeo-resenhas toca diretamente o gosto dos jovens e adolescentes em idade escolar e pode despertar o desejo pela leitura, entretanto, há também um componente mercadológico, inegável, que movimenta editoras e divulgadores de produtos, e que pode sim se tornar uma opção de renda para os nossos estudantes e também objeto de pesquisa. Nossos propósitos, entretanto, centraram-se na aprendizagem e em seus aspectos pedagógicos.

Quando jovens falam diretamente a outros jovens, como acontece na vídeo-resenha, o convite à leitura tem um alcance maior. É diferente de ouvir um professor sugerindo a leitura de um livro que ele considera importante para o estudante: quem está diante dele é alguém que poderia ser o seu colega de classe (ou de fato é) e que lhe apresenta opções de leitura que lhe parecem mais interessantes talvez não pelo título da obra ou pelo seu conteúdo, mas pela identificação com o produtor do conteúdo através de sua linguagem e espontaneidade na fala.

É importante ressaltar que a minha experiência não serve como uma receita pronta. Ela não está acabada e, pelo que foi relatado aqui, é perceptível quantas falhas aconteceram durante o processo. Embora tenhamos optado por nos aproximar da proposta de sequências didáticas, defendida por Shneuwly e Dolz (2004), percebemos que seguir uma sequência é extremamente dificultoso, principalmente por causa das pausas constantes nas escolas públicas e das intempéries que nos são tão rotineiras. Apesar disso, nos esforçamos por manter a linha sequencial na aplicação das atividades modulares. Este modelo nos auxiliou a definir bem os nossos objetivos, a visualizar de maneira mais global os resultados que pleiteávamos, e, principalmente, a acompanhar com mais efeito a continuidade do processo; por isso decidimos nos manter apoiados na teoria, fazendo as devidas adaptações de acordo com as nossas necessidades.

Sobre o objetivo geral da pesquisa, considero que a rica experiência nos ajudou a repensar as nossas formas de aprendizagem. Segundo Mota & Scoot (2014, p. 6), “inovações tecnológicas, especialmente a emergência das tecnologias digitais e desenvolvimento de formas multimodais de expressão, estão influenciando e determinando a construção de novos ambientes educacionais”. Apesar de alguns professores ainda ignorarem a fluência tecnológica na escola, é inevitável que ela esteja presente nos bolsos de nossos alunos, porque vivemos numa cultura que valoriza a tecnologia e, de certa forma, depende dela. Por isso é necessário que a utilizemos ao nosso favor. Insisto novamente na questão da necessidade de formação continuada e de cursos de aperfeiçoamento, previstos na carga horária de trabalho, para que o professor possa se apropriar e desenvolver alternativas para um melhor ensino-aprendizagem com os seus alunos.

Ainda segundo Mota e Scoot (2014, p. 45), as tecnologias digitais afetam substancialmente os processos de ensino/aprendizagem através de dois elementos cruciais: a gestão do conhecimento e a gestão do conteúdo. Entende-se por gestão do conhecimento “o processo de conversão da informação em conhecimento útil”; e por gestão do conteúdo, “ao processo de informação publicada”. Sendo assim, são exigidos tanto do usuário quanto do produtor de conteúdo, certos níveis de habilidades para que o resultado comunicativo seja eficiente. Por isso, tanto professores, quanto alunos e comunidade em geral, só terão acesso pleno ao vasto conteúdo divulgado na internet se, além do acesso aos recursos físicos, houver também o letramento digital dos envolvidos.

Nesse sentido, as competências tecnológicas digitais, ou letramento digital, estão se tornando atualmente tão imprescindíveis quanto as competências clássicas de escrita e leitura. Letramento digital inclui as habilidades de localizar, organizar, entender, avaliar e analisar informações usando tecnologias digitais, operando imersamente num ambiente de práticas desenvolvidas rapidamente, refletindo as múltiplas maneiras com que humanos interagem com tecnologias, em um processo que impacta sobre suas capacidades inovativas”.
(Mota & Scoot 2014, p. 45-46).

Nos cabe também discutir em sala de aula a configuração desse espaço digital e as relações que se estabelecem a partir dele. Uma leitura crítica e social é importante para a formação pessoal dos estudantes, no que se refere ao grau de exposição ou na divulgação de informações íntimas de cada pessoa, com ou sem o seu consentimento, assim como as questões referentes aos direitos autorais e a

atuação no espaço digital. Importante também discutir como a utilização intensa dessas redes afetam as nossas necessidades de consumo e a nossa maneira de pensar, produzindo efeitos para a saúde mental e emocional das pessoas de modo geral. Embora tenhamos discutido essas questões em nossas sequências, sentimos a necessidade de um aprofundamento maior que não foi possível por causa do tempo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito da minha experiência, apesar das inúmeras interferências que tivemos durante o processo, que, como já disse, são bastante comuns nas escolas públicas, pude aprender muito com os meus alunos. Percebi que, de fato, eles já tinham um vasto conhecimento a respeito da edição e publicação de vídeos, e, portanto, a minha atuação foi no sentido de auxiliá-los na sistematização do gênero proposto e na compreensão de sua funcionalidade.

Desenvolver essa pesquisa com os meus alunos também me levou a reflexão de outra questão que ainda é pertinente colocar em pauta: a necessidade de que os docentes tenham acesso a um material didático prático de auxílio às aulas. Na verdade, construir sequências ou projetos didáticos, sejam eles específicos para uma disciplina escolar ou com um caráter mais interdisciplinar, é extremamente trabalhoso e, no dia a dia docente, não existe tempo suficiente reservado para esta tarefa. Ou seja, a carência de material prático é grande e o professor dificilmente consegue produzir o seu próprio material. É preciso ressaltar que a reserva garantida de um terço da carga horária do professor para a elaboração de suas aulas se torna inútil, uma vez que a quantidade de turmas que o professor leciona é muito grande.

Por experiência própria, percebo que essa reserva é suficiente apenas para o planejamento de uma ou duas turmas, dada a diversidade e especificidade que as turmas e alunos apresentam. Essa tarefa se torna ainda mais difícil se em nossas classes tivermos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem ou diagnósticos específicos, uma vez que não há formação adequada para os docentes. Outrossim, ainda contamos com os entraves burocráticos e exigências que as secretarias nos impõem, que mais dificultam do que facilitam o nosso trabalho.

Quanto as dificuldades em relação ao acesso a materiais didáticos, elas têm sido amenizadas graças ao compartilhamento de arquivos na internet, em blogs de professores ou em plataformas de auxílio ao docente, mas ainda há uma grande carência de materiais que sejam apoiados em experiências práticas e que possam ser adaptadas à realidade das escolas públicas.

Nossos objetivos específicos, quando pensamos na proposta “Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa”, foram: a) estimular o uso da sala de leitura da escola; b) produzir a sequência didática de vídeo-resenhas de textos literários; e c) criar meio digital de divulgação das resenhas produzidas.

Quanto ao primeiro objetivo, consideramos que foi alcançado. Embora no decorrer do percurso os estudantes tivessem optado por ler outras obras, diferentes daquelas que estavam disponíveis na biblioteca escolar, a atividade de produção inicial gerou uma intensa movimentação neste espaço, despertando a curiosidade de alunos de outras turmas. Considero que os títulos disponíveis na instituição não eram interessantes para a maioria dos estudantes, entretanto, com a falta de opções e também porque o livro ainda é um artefato financeiramente caro, os estudantes acabaram lendo os livros que ali estavam. Agora em 2019, após a aplicação da pesquisa, e mesmo antes da divulgação dos vídeos no canal do Youtube, a biblioteca passou a funcionar em horários regulares, oferecendo empréstimos de livros para os estudantes independentemente dos projetos individuais desenvolvidos pelos professores.

Em relação ao segundo objetivo, a sequência didática foi produzida e adaptada de acordo com as necessidades que os alunos apresentavam. Foram desenvolvidas atividades modulares, de acordo com a proposta teórica seguida, para o reconhecimento do gênero, a compreensão de sua função social, bem como a sua produção e revisão. Estas atividades foram pensadas a partir das necessidades que os alunos apresentavam e reelaboradas na medida em que os alunos avançavam nas etapas de produção do gênero. Durante este processo, nos faltou apenas o desenvolvimento de atividades em parceria com ex-alunos que são youtubers, porque a agenda escolar da rede municipal e estadual são diferentes. Entretanto, a utilização de tutoriais disponíveis no próprio Youtube facilitam o desenvolvimento das atividades relacionadas a este módulo. Além do mais, nossas discussões foram bastante

frutíferas e, dentre os alunos, descobrimos outras pessoas que também tinham a habilidade para edição e produção de vídeos. Estes alunos auxiliaram ao restante da turma em aspectos mais gerais, tais como a sugestão de aplicativos de fácil manejo para que todos pudessem utilizar em seus celulares, assim como a sugestão de plataformas nas quais pudéssemos encontrar efeitos e trilhas sonoras de domínio público ou sem restrições autorais.

Quanto a último objetivo, foi utilizado o canal que a turma já dispunha e que nos servia para a divulgação das nossas atividades realizadas em classe, como os minidocumentários sobre a história e cultura local do bairro de Paripe. O canal, entretanto, carregava o nome homônimo ao da escola, e foi solicitado pelos alunos a alteração do nome do canal por outro que tivesse alguma relação com o conteúdo que acabaram de construir, uma vez que a pretensão era divulgar os objetos literários. Das sugestões apresentadas, as mais votadas foram “S.O.S. Literatura” e “Literaturando”. Após votação direta dos alunos para o desempate, foi eleito o nome “Literaturando”. A divulgação, entretanto, foi adiada porque os arquivos armazenados no pendrive, através do computador da escola, foram corrompidos por um vírus digital. Foi necessário buscá-los novamente com os alunos, que contataram outros componentes da equipe para recuperar os arquivos. Também tivemos atraso na divulgação por alguns entraves burocráticos.

Em todo o processo, percebi que trabalhar com os gêneros discursivos em meio digital vai além de incluir o youtube e as vídeo-resenhas no cotidiano escolar. Aliás, fluência e habilidade digital os nossos alunos já possuem, às vezes muito mais do que nós professores. Mas, em tempos de fake-news, de exibição excessiva da imagem e da busca pela autoafirmação e aceitação em meio as redes sociais, é necessário que esses recursos e a leitura crítica a respeito de seu conteúdo estejam presentes na sala de aula, no sentido de problematizar e também de perceber o que pode nos ser útil para que possamos circular e pertencer a outros espaços culturais por meio da tecnologia digital.

Os resultados desta pesquisa tiveram efeito direto na apropriação e no uso social do gênero discursivo vídeo-resenha. Diferente do perfil de outros alunos, a turma em questão não costumava protagonizar as produções de vídeo, e, menos ainda, propor a outros alunos alguma leitura com base na sua opinião a respeito das obras. Essa experiência também nos ajudou a tocar num assunto sensível, a respeito

de um fato ocorrido no ano anterior, em 2017. Na ocasião, uma aluna teve um vídeo íntimo seu divulgado por um ex-namorado nos grupos de WhatsApp aos quais o casal pertencia. O constrangimento causado resultou no cancelamento da matrícula da aluna, por parte de seus responsáveis, e, conseqüentemente, na sua mudança de bairro. Apesar de orientarmos a família a respeito da denúncia, a aluna não quis ir adiante com a queixa, e preferiu se mudar da localidade. Mais recentemente tivemos outro caso semelhante. Recebemos três mães de alunas da escola que nos procuraram para buscar orientação a respeito da divulgação de um vídeo que continha fotos de suas filhas, retiradas do facebook. No vídeo, tocava-se uma canção cujo refrão repetia: “é tudo puta”.

O assunto a respeito da preservação da intimidade do outro surgiu em meio das discussões nas oficinas de produção e edição de vídeos. Um dos alunos, C.A., 15, afirmou que decidiu não aparecer no vídeo da escola, apenas ter a sua voz gravada, porque tinha medo de que outras pessoas usassem a sua imagem com outra finalidade. A aluna L.C., 14, ponderou, dizendo que, por se tratar de um trabalho escolar, isso dificilmente aconteceria. Na sua opinião, as imagens que são comumente roubadas e modificadas na internet são aquelas nas quais “a pessoa exhibe o seu corpo, assim fica mais fácil pegar a foto ou o vídeo da pessoa”. Após essa discussão, deixei que as equipes se organizassem melhor em relação à exibição das imagens, considerando que o desejo de cada aluno em aparecer ou não nos vídeos seria preservado, e que nenhum aluno sofreria qualquer penalização caso decidisse não aparecer.

Em resumo, podemos dizer que os objetivos da vídeo-resenha são: descrever, apreciar e opinar a respeito de algum objeto. Estes objetivos são os mesmos que percebemos no gênero primário “resenha”, entretanto, na vídeo-resenha contamos com a linguagem multimodal e com o componente digital, que permite ao leitor interagir diretamente com o produtor do conteúdo, concordando ou discordando de sua opinião, ou apenas comentando a respeito da proposta geral do vídeo. Por meio desta pesquisa, percebi que alcançamos além do que pleiteávamos em nossos objetivos. Muito além de reproduzir o gênero proposto, os alunos tiveram uma boa percepção a respeito da distinção entre o que é “fato” e o que é “opinião”.

O item D14 (distinguir um fato da opinião relativa a este fato), cobrado pela Proba Brasil para os alunos do 9º ano, que se atualizou no item EF67LP04 da BNCC

(discutir, em segmentos descontínuos do texto, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato), é um dos itens no qual os nossos estudantes constantemente apresentavam dificuldades para resolver. Com a pesquisa, e principalmente com a interação que a vídeo-resenha nos proporcionou através das discussões, ficou mais fácil perceber essa diferença uma vez que, cada componente em suas equipes teve a liberdade de expor a sua opinião sobre a obra e os motivos que os levaram a gostar ou não do texto. Creio que esta leitura favorecerá os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades de leitura crítica, principalmente na percepção de que outras fontes emitirão opiniões diferentes de acordo com os seus interesses. Para nós, esta discussão também poderia ter sido melhor aprofundada, caso o tempo previsto para o desenvolvimento das atividades permitisse.

Sabemos que ainda há vários desafios para a educação pública brasileira, desde as questões estruturais até a necessidade de formação adequada. Sabemos que estes desafios também envolvem a segurança pública do pessoal e do patrimônio escolar. Entretanto, desafios existem para serem superados. Vivemos, nesta proposta pedagógica, muitos desafios que foram exaustivamente relatados aqui, mas nenhum deles nos impediu de concluir a proposta.

Acreditamos que outras propostas, como essa, e a existência do PROFLETRAS em todo o território nacional é um movimento de impulso para a melhoria das nossas práticas pedagógicas e da aprendizagem dos nossos alunos, mas é, principalmente, um espaço no qual a escola pública pode ser vista de perto, em toda a sua debilidade e carência. Apesar de tudo, é possível realizar projetos sequenciais com o uso da tecnologia digital e, principalmente, com o engajamento dos alunos. É possível realizar propostas nas quais os alunos não sejam material de coleta de dados para pesquisas que ficarão eternamente empoeiradas nas estantes das grandes universidades. Projetos que tenham o protagonismo estudantil e a identidade da escola pública.

REFERÊNCIAS

BAKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros, agência e escrita**. HOFFNAGEL, J.; DIONÍSIO, A. P. (orgs). Trad. HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 21/04/18.

CAVALCANTE, Mariane C.B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; et al. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-143

DÓREA, Luiz Eduardo. **História de Salvador nos nomes das suas ruas**. Salvador: EDUFBA. 2006. p. 206

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Pibidletrasufal/preciso-ensinar-letramento-ngela-kleiman>>. Acesso em: 05/08/2017.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-39.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Rev. Trab. Ling. Aplic.** 49(2), jul/dez, 2010. p. 455-479.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-30.

_____. Processos de produção textual. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 50-81.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Resenha. In: _____. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 27-49.

MOTA, Ronaldo; SCOOT, David. Cenários educacionais. In: _____. **Educando para inovação: aprendizagem independente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. 5-18

MOTA, Ronaldo; SCOOT, David. A terceira revolução educacional. In: _____. **Educando para inovação: aprendizagem independente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. p. 37-48

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista temas em educação**. v. 23, n. 1, p. 98-106, jan-jun, 2014. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/18338/11399>. Acesso em 28/04/2018.

QEdu. Almirante Ernesto de Mourão Sa: Ideb 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/108301-em-almirante-ernesto-demouraosa/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2015>>. Acesso em: 27/07/17.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SCARTON, Gilberto. **Guia de produção textual: assim é que se escreve...** Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt>>. Acesso em: 07/02/2018.

SHNEUWLY; Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Rev. Alfa**. São Paulo. v. 51 (1) p. 39-79, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996. 110p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Rev. Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-455, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 30/04/2018.

PEREIRA, Julio Neves. **Gênero Divulgação Científica e Multimodalidade: questão de Multiletramentos**. 2017. No prelo.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>>. Acesso em 20/04/2018.

ANEXO A: Atividade respondida por S.S., 16

1. August, Isabel, Olivia, Jacob, Jack Will, Summer.
2. Porque conta a história de um menino que superou as dificuldades da sua doença.
3. Porque ele tinha uma doença rara e não poderia ir ao colégio pois havia feito diversas cirurgias.
4. a) Ela se sentia excluída pelos pais por conta da condição do irmão.
b) Porque ela se sentia acolhida pelo namorado e não queria perder a atenção que recebia.
c) Porque a família da “Viu” estaria lá para vê-la e a família da Miranda não estava lá.
5. Porque de tanto as pessoas olharem para ele como se fosse um mostro ele se sentia feliz neste dia.
6. Bullying.
7. O final, pois ele sofreu muito. Merecia ser feliz.

ANEXO B: Atividade respondida por N.C., 16

1. A mãe Isabel Pullman, a irmã dele, o pai, August e o menino Auggie.
2. Porque era assim que o garoto era chamado pelos pais.
3. Por conta de sua aparência. Ele estudava em casa com sua mãe, mas para ele conviver com outras pessoas a mãe colocou num colégio.
4. É uma adolescente esquecida pelos pais por conta da condição do irmão.
 - a) Se sentia triste por causa dos pais que tinha que cuidar do irmão dela.
 - b) Porque ela tinha vergonha do irmão.
 - c)
5. O que marcou a festa de halloween dele após ele frequentar a escola regular é porque ele pode usar uma máscara e andar de cabeça erguida.
6. O preconceito e o bullying. O sofrimento.
7. A cena que quando ele ia pra escola que as pessoas passavam olhando pra ele, ele ficava triste mais sempre com a cabeça pra cima. Os dias foi passando e ele conseguiu conquistar o coração de todos, muito independente do que ele fosse ele sempre foi um menino feliz, mesmo com as dificuldades, e isso ficou marcado em meu coração.

ANEXO C: Comentário escrito por K,E., 15

O filme fala sobre o menino August, que tem uma doença chamada síndrome genética. August tem apenas 10 anos e já teve que fazer várias cirurgias, por consequência da síndrome, o menino tem o rosto deformado e, por isso, a mãe dele lhe dava aula em casa até que ela e o pai do menino resolveram colocá-lo numa escola.

August começa a curar o 5º ano do ensino fundamental I na escola Breecher Pred, onde ele vai ter que enfrentar dificuldades para ter uma boa convivência na escola.

O filme é completamente maravilhoso, fala e mostra cada detalhe de uma pessoa com deficiência tem que passar para conseguir se encaixar num local, mostra realmente como é a vida, e eu recomendo muito esse filme, pois precisamos ver o que o próximo está realmente passando e enfrentando para podermos entender como é importante tratar a todos com igualdade.

O Extraordinário mostra que devemos mudar o nosso conceito e isso é o que faz esse filme ser mais extraordinário ainda.

Por K.E.

ANEXO D: Comentário escrito por N.C., 16

O pequeno príncipe vem do planeta dele aqui pra terra e encontrou um campo com milhares de rosas iguais a dele, ele achou que tinha perdido tempo, pois haviam outras iguais assim sendo ela mesma.

E um dia encontrou um avião perdido no deserto em plena terra e uma bela história de reflexão e aprendizado com uma escrita fluida e simples que envolve desde o público infantil ao leitor a reavaliar seus valores, levando-o a repensar as verdadeiras riquezas da vida. O pequeno príncipe cria uma forte amizade compartilhando histórias e aprendizagens.

ANEXO E: Roteiro – equipe 1

Título do vídeo: August, o patinho feio

Tempo: 4 minutos

Áudio

1. Introdução: XXXXX
2. Resumo: XXXXX
3. Opinião: XXXXX, XXXXX e XXXXX.
4. Despedida
Pedir likes

Vídeo

Gravar e edição: XXXXX, XXXXX e XXXXX.

ANEXO F: Roteiro – equipe 2

Título do vídeo: Sobre o pequeno príncipe

Tempo: 5 minutos

Áudio

1. Gravação: XXXXX
2. Resumo: XXXXX
3. Edição: XXXXX
4. Crítica e diferença das obras: XXXXX
5. Erros da obra (erros de gravação): XXXXX
6. Obras parecidas: XXXXX
7. Introdução: XXXXX

Vídeo

Abertura
Introdução
Crítica

ANEXO G: Vídeo-resenhas produzidas pelas equipes

Equipe 1:



Resenha1 - O Pequeno Príncipe - Mourão Sá

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AnVzY55Rtk0>

Equipe 2:



Resenha1 - Extraordinário - Mourão Sá

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=elm-eYj9DWg>

Equipe 3:



Resenha 2 - Extraordinário - Mourão Sá

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YsWWF7eXBjQ>

ANEXO H: TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Rua Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Estudo: “Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa”

Orientador: **Julio Neves Pereira**

Pesquisador Responsável: **Alessandra Silva**

Prezado (a) sr. (a),

Sou estudante do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia e professor efetivo de Língua Portuguesa da Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá. "O(a) menor _____, sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa”.

O objetivo deste projeto é a produção de vídeo-resenhas de livros infanto-juvenis, tendo como protagonistas os alunos da turma do 9 ano, na faixa etária de 14 a 17 anos. A pesquisa será feita na Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá localizada na R. São Cristóvão, 190 - Paripe, Salvador - BA, 40820-180, Salvador – Bahia, onde os alunos e alunas participarão de sequência didática e oficinas para conhecer o gênero discursivo proposto, ampliar o repertório de leitura de cada aluno e incentivar a outros alunos à leitura por meio das vídeos-resenhas. Nas oficinas, poderão participar ex alunos, voluntariamente, para compartilhar os seus conhecimentos a respeito das vídeo-resenhas. Não haverá remuneração para estes estudantes.

Os riscos da participação do estudante são: desconforto e/ou do constrangimento durante a gravação dos vídeos. A equipe de pesquisadores estará preparada para tratar de temas textuais que não confrontem ou atente contra algum valor moral ou

ético dos participantes. Caso venha a ocorrer qualquer desconforto, a equipe conversará e deixará o participante a vontade para negar-se a continuar no processo de desenvolvimento do projeto.

Os benefícios da participação dos estudantes são: desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos participantes da pesquisa; em relação a escola, a produção de materiais didáticos que serão produzidos e aplicados servirão como protótipos didáticos a serem utilizados e atualizados pelos professores.

Esse termo será impresso em duas vias para que você tenha uma cópia. Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à reparação, como dispõe as Resoluções no 466/2012 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O estudo e análise dos dados de todas as oficinas contribuirão para a produção de conhecimento científico. Caso aconteça algo errado, ou o aluno se arrependa após a divulgação dos vídeos, você pode nos procurar pelo e-mail: aleletras@hotmail.com ou telefone (71) 99151-1033 da pesquisadora Alessandra dos Santos Silva e apresentar a sua reclamação. Se houver alguma dúvida com relação ao projeto você pode entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia telefone 3283-7615. Você não precisa autorizar que o estudante participe da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não haverá nenhum problema se o aluno desistir durante a pesquisa. Pretendemos publicar os resultados da pesquisa que estarão disponíveis para você tomar conhecimento na escola em que ele estuda e no canal do Youtube que será criado para a divulgação das vídeo-resenhas. Os resultados vão ser publicados, e, quando a terminarmos, o trabalho estará à sua disposição, aos quais todos terão acesso. O nome ou o material que indique a participação do estudante não será liberado sem a sua permissão. Todos os dados ficarão em posse do pesquisador em arquivos devidamente protegidos. Para qualquer esclarecimento, estarei disponível nos dias de aula: quarta, quinta e sexta-feira, nos turnos matutino e vespertino, nesta unidade de ensino. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA - localizado na

R. Augusto Viana, s/n, 4º. Andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia – CEP: 40110-060, Tel.: 71-3283-7615, e-mail: cepee.ufba@ufba.br.

Eu aceito que o estudante participe da pesquisa “Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa”. Caso você concorde com o exposto solicito que assine na linha abaixo autorizando também as fotos. Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) pelo pesquisador dos objetivos deste trabalho, de maneira clara e detalhada e não tenho dúvidas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e autorizar que o estudante do qual sou o responsável legal participe, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar constrangido ou penalizado pela decisão. Entendi que não haverá nenhuma indenização nem ajuda de custo por ser pesquisa de risco mínimo. Consentimento Livre e Esclarecido Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir que o (a) estudante

_____ participe da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste projeto.

Salvador - BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável legal pelo (a) estudante menor de idade.