



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN – PPGDESIGN

FRANCISCO RICARDO PEREIRA BEZERRA

**O DESENVOLVIMENTO DE UM ARTEFATO MEDIADOR PARA A PRÁTICA DA
ESCRITA DE CRÔNICAS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE O DESIGN DA INFORMAÇÃO, A
PEDAGOGIA FREIRIANA E A TEORIA DA ATIVIDADE.**

Recife
2023

FRANCISCO RICARDO PEREIRA BEZERRA

**O DESENVOLVIMENTO DE UM ARTEFATO MEDIADOR PARA A PRÁTICA DA
ESCRITA DE CRÔNICAS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE O DESIGN DA INFORMAÇÃO, A
PEDAGOGIA FREIRIANA E A TEORIA DA ATIVIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Design. Área de concentração: Planejamento e Contextualização de Artefatos.
Linha de pesquisa: Design da Informação.

Orientadora: Solange Galvão Coutinho

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

B574d Bezerra, Francisco Ricardo Pereira
O desenvolvimento de um artefato mediador para a prática da escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o design da informação, a pedagogia freiriana e a Teoria da Atividade/ Francisco Ricardo Pereira Bezerra – Recife, 2023.
266f.: il., fig., tab.

Sob orientação de Solange Galvão Coutinho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Design, 2023.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Design. 2. Educação. 3. Crônica - Gênero textual. 4. Painel de Histórias. 5. Pedagogia freiriana. 6. Teoria da Atividade. I. Coutinho, Solange Galvão (Orientação). II. Título.

745.2 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-170)

FRANCISCO RICARDO PEREIRA BEZERRA

**O DESENVOLVIMENTO DE UM ARTEFATO MEDIADOR PARA A PRÁTICA DA
ESCRITA DE CRÔNICAS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE O DESIGN DA INFORMAÇÃO, A
PEDAGOGIA FREIRIANA E A TEORIA DA ATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Design.

Aprovada em: 28/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Solange Galvão Coutinho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Eva Rolim Miranda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Participação via Videoconferência

Prof. Dr. Silvio Romero Botelho Barreto Campello (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Maria Carolina Maia Monteiro (Examinadora Externa)
Universidade Católica de Pernambuco

Para Marta.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que me deram apoio durante o desenvolvimento deste trabalho. Foi um período de reviravoltas turbulentas, dez anos se passaram em dois. Contudo, estiveram sempre ao meu lado, elevando meu espírito e me encorajando. Esta riqueza vale bem mais do que qualquer tipo de sucesso.

À minha orientadora, Solange Galvão Coutinho. Uma pessoa de humanidade tremenda, paciente e acolhedora, munida dos melhores conselhos e palavras de encorajamento. Professora com 'P' de profissional, perspicaz, parceira. A vida de pesquisa foi dura e cheia de obstáculos, mas você sempre fez parecer que era possível. Não duvidou de mim, nem quando eu mesmo fui incrédulo quanto ao final dessa jornada.

Às professoras Eva Rolim Miranda e Maria Carolina Maia Monteiro, pela cordialidade e disposição para participar da banca de qualificação, dando contribuições essenciais ao aprimoramento do projeto. E por se disporem novamente a participar da banca examinadora da defesa.

Ao professor Silvio Romero Botelho Barreto Campello, por responder prontamente ao convite para compor a banca examinadora e pela tratativa, sempre muito gentil.

À Escola Visconde do Rio Branco, que me recebeu e me acolheu como um membro da família. Aos professores Pedro Bezerra de Sousa Neto e Lívia Freitas Maurício, sem os quais este estudo não seria possível. Vocês nunca deixaram de acreditar neste projeto e sempre estiveram dispostos a caminhar uma légua extra para ajudar. Aos estudantes, que ainda hoje me tratam como um "tio" e sempre perguntam quando estarei de volta à escola. E à diretora Alnedi Costa Lima, pela cordialidade, por deixar a porta do seu escritório sempre aberta para me receber e por me deixar à vontade para realizar o trabalho.

Minha tia Norma, tia "Momi", por ser um bálsamo e um alento para as dores da alma. À minha sobrinha-afilhada Isabel, que sempre foi o apoio tecnológico: por vezes meu computador falhou nas horas mais decisivas, e você estava lá para me emprestar o seu!

Agradeço aos colegas pesquisadores, aos professores das disciplinas de pós-graduação e à coordenação. Todos vocês foram muito solícitos e parceiros de

caminhada em diferentes momentos desse estudo. Dentro das minhas limitadas capacidades, espero poder ter retribuído de alguma forma.

Também gostaria de agradecer à CAPES, pelo incentivo financeiro no último ano de desenvolvimento desta investigação. Em períodos tão difíceis de desvalorização do ensino e da ciência, receber esse tipo de suporte foi uma vitória e um ato de resistência.

À minha mãe, Maria Marta Pereira Bezerra. Maria de Camocim, Ceará, como tantas outras marias que antes vieram. Batalhou por toda a sua vida para que eu pudesse ter a chance de ser feliz. Se alguém lutou, com certeza esse alguém foi você. Tive a felicidade de compartilhar contigo a notícia do meu ingresso no programa de mestrado, mas, infelizmente, você já não está mais aqui fisicamente para ver a conclusão dessa caminhada. Todos os meus caminhos sempre foram guiados por ela, e de algum modo, continuam sendo. É a ela que esses caminhos me conduzirão, algum dia, em algum lugar. Por ora, sigo dando continuidade ao legado de lutas que você deixou, Maria. Todo o meu amor a ti, sempre.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso realizado em uma escola da rede estadual em Fortaleza, Ceará, cujo objetivo foi desenvolver, aplicar e avaliar, de forma participativa com professores e estudantes do ensino médio, um artefato de mediação de ensino para a escrita de crônicas, amparado pelas disposições da Teoria da Atividade. O delineamento do estudo se deu a partir de uma abordagem etnográfica, através de observação não-participante em sala, realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes e análises dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, distribuídos às escolas em 2022. A análise, realizada com os professores de Redação e Língua Portuguesa, foi orientada ao tema do objeto de estudo da pesquisa, o gênero textual crônica. Constatou-se nesses livros didáticos, entre outros aspectos, a ausência de exercícios de escrita e o estímulo aos professores para que produzam material de apoio ao conteúdo dos livros. Dessa forma, o experimento construído pelo pesquisador e professores visou desenvolver um artefato mediador para a prática da escrita de crônicas, o Painel de Histórias. O artefato contou com a participação de estudantes do primeiro e segundo ano, através da aplicação de questionários. O experimento foi orientado pelas concepções de design participativo voltado para a educação, pelos princípios da pedagogia freiriana, com noções de cooperação, protagonismo estudantil, ludicidade e oralidade. Utiliza o arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Atividade, baseando-se nos níveis de atividade de Leontiev e no diagrama de Engeström como ferramentas analíticas. Foi possível verificar como ocorria a relação dos sujeitos com o artefato através dos estímulos aplicados como regras sociais, e foi possível sugerir aprimoramentos possíveis pelos apontamentos críticos nos níveis operacionais. O projeto culminou na compilação de textos escritos pelos estudantes e resultou no projeto de livro de crônicas da escola em 2022. O projeto está sendo novamente aplicado na escola em 2023, de forma autônoma pelos professores. O artefato revelou ser não somente um recurso de apoio ao conteúdo dos livros didáticos, como também um recurso em si mesmo, com potencial para uso em outras escolas do Estado, comportando outros gêneros textuais.

Palavras-chave: Design/Educação; gênero textual crônica; Painel de Histórias; pedagogia freiriana; Teoria da Atividade.

ABSTRACT

This work presents a case study carried out in a state school in Fortaleza, Ceará, Brazil, which aimed to develop, apply and evaluate, in a participatory way with teachers and high school students, a teaching mediation artifact for writing chronicles, supported by the provisions of the Activity Theory. The study design was based on an ethnographic approach, by means of non-participatory observation in the classroom, semi-structured interviews with teachers and an analysis of textbooks approved by the 2021 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distributed throughout schools in 2022. The analysis, conducted with writing and Portuguese language teachers, was oriented toward the theme of the study object of the research, the genre of the literary chronicle. Among other aspects, the absence of writing exercises in these books as well as lack of encouragement for teachers to produce supportive material for the content of the books was also observed. Thus, the experiment, built by the researcher and teachers, aimed to develop a mediating artifact for the practice of writing literary chronicles, the Panel of Stories. The artifact had the participation of first- and second-year students, through the application of questionnaires. The experiment was guided by the conceptions of participatory design aimed at education and by the principles of Freire's pedagogy, including notions of cooperation, student protagonism, playfulness and orality. Through the theoretical-methodological framework of the Activity Theory, it was based on Leontiev's activity levels and on the Engeström diagram as analytical tools. It was thus possible to verify how the relationship between the subjects and the tool occurred, through stimuli applied as social rules, as well as suggest improvements through critical notes at operational levels. The project culminated in a compilation of student-written texts and resulted in the school's literary chronicle book project in 2022. It is once again being applied at the school in 2023, autonomously by teachers. The artifact has not only proved to be a support resource for the content of textbooks, but also a resource in itself, with the potential of being used in other schools across the state, including other text genres.

Keywords: Design/Education; literary chronicle genre; Panel of Stories; Freirean pedagogy; Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo de ato mediador de Vygotsky e sua reformulação mais comum.	66
Figura 2 -	Estrutura de um sistema de atividade humana.	69
Figura 3 -	Modelo mínimo de interação entre sistemas de atividade na terceira geração.	73
Figura 4 -	Esquema de sub triângulos de Mwanza.	76
Figura 5 -	Esquema de Barreto Campello de Usabilidade para Aprendizagem.	77
Figura 6 -	Ciclo de aprendizagem expansiva de Engeström (1987).	78
Figura 7 -	Infográfico do percurso metodológico da pesquisa e procedimentos adotados.	105
Figura 8 -	Resumo do levantamento amostral por conveniência.	112
Figura 9 -	Fachada da EEMTI Visconde do Rio Branco.	113
Figura 10 -	Registro da observação não-participante em visita à escola.	115
Figura 11a -	Livros coletados para análise documental.	119
Figura 11b -	Livros coletados para análise documental.	119
Figura 11c -	Livros coletados para análise documental.	119
Figura 11d -	Livros coletados para análise documental.	119
Figura 12 -	Preâmbulo do cap.3 do livro Multiversos Linguagens: Lugares, Falas e Culturas.	123
Figura 13 -	Resumo do desenho dos encontros do estudo de caso.	127
Figura 14 -	Propaganda do jogo 'Mexe & Remexe' da Turma da Mônica, veiculada no verso da edição nº 119 da revistinha Cascão, editora Globo.	128
Figura 15 -	Organização do espaço para o experimento.	131
Figura 16 -	Diagrama de Engeström (1987) aplicado ao estudo de caso.	136
Figura 17 -	Relação de bairros e cidades atendidas pela escola VRB (2023).	139
Figura 18 -	Relação de bairros e cidades atendidas pela escola VRB (2015).	140
Figura 19 -	Sala do Projeto Escola Bilíngue.	142
Figura 20 -	Apresentação formal do projeto e do pesquisador à turma do 1ºA.	154
Figura 21 -	Apresentação formal do projeto e do pesquisador à turma do 2º ano.	154
Figura 22 -	Slides de apresentação do Painel de Histórias.	155

Figura 23 - Blocos de estilo para votação pelos estudantes.	156
Figura 24 - Registros da votação nas 03 turmas sobre escolha estética do painel.	157
Figura 25 - Cenário da sala de estar.	159
Figura 26 - Cenário do quarto.	159
Figura 27 - Cenário da praia.	160
Figura 28 - Cenário da quadra de esportes.	160
Figura 29 - Cenário da sala de aula.	161
Figura 30 - Compilação dos personagens.	162
Figura 31 - Organização do espaço para o Experimento 1.	165
Figura 32a - Realização do Experimento 1.	166
Figura 32b - Destaque do cenário montado pelo estudante.	166
Figura 33 - Cenário do ônibus.	169
Figura 34 - Objetos criados para o Experimento 2.	169
Figura 35a - Realização do Experimento 2.	171
Figura 35b - Destaque do cenário montado pelo estudante.	171
Figura 36 - Exemplo de identificação de componentes do painel na crônica.	177
Figura 37 - Aproveitamento do painel nas crônicas do Experimento 1.	178
Figura 38 - Aproveitamento do painel nas crônicas do Experimento 2.	179
Figura 39 - Diagrama de Engeström (1987) com base no Experimento 1.	184
Figura 40 - Contradições em pontos de redução do Experimento 1.	185
Figura 41 - Diagrama de Engeström (1987) com base no Experimento 2.	186
Figura 42 - Contradições em pontos de redução do Experimento 2.	187
Figura 43 - Contradições em pontos de redução pela percepção dos professores.	202
Figura 44a - Aula de design.	203
Figura 44b - Criação de ilustrações para o livro.	203
Figura 45 - Página dupla com ilustração e texto de estudante do primeiro ano.	204
Figura 46 - Página dupla com fotos da escola.	205
Figura 47 - Capa do livro <i>Cores e Sons do Cotidiano</i> .	206
Figura 48a - Evento de lançamento do livro e tarde de autógrafos.	207
Figura 48b - Evento de lançamento do livro e tarde de autógrafos.	207
Figura 48c - Evento de lançamento do livro e tarde de autógrafos.	207
Figura 48d - Evento de lançamento do livro e tarde de autógrafos.	207
Figura 49 - Mapa resumido dos estudos selecionados do Portal CAPES.	238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas (2019-2023).	143
Gráfico 2a - Tabulação dos resultados por turma (cenários).	158
Gráfico 2b - Tabulação dos resultados por turma (cenários).	158
Gráfico 2c - Tabulação dos resultados por turma (cenários).	158
Gráfico 3 - Resultados da questão 3 (cenários).	158
Gráfico 4 - Resultados da questão 1 (personagens).	162
Gráfico 5 - Resultado da tabulação de sugestões (questão 6) do Experimento 1.	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Condições de produção.	60
Tabela 2 -	Níveis de atividade de Leontiev.	71
Tabela 3 -	Protocolo da RBS.	108
Tabela 4 -	Relação de livros didáticos de Português e Linguagens e Códigos.	119
Tabela 5 -	Localidades atendidas pela Escola Visconde do Rio Branco (2015-2023).	140
Tabela 6 -	Quantitativo de turmas da EEMTI VRB.	143
Tabela 7 -	Distribuição de estudantes por sexo e identidade de gênero.	144
Tabela 8 -	Quantitativo de estudantes advindos de escolas públicas e particulares.	144
Tabela 9 -	Distribuição de estudantes por cor e raça.	144
Tabela 10 -	Corpo de funcionários da EEMTI VRB.	145
Tabela 11 -	Relação entre crônicas e Painel de Histórias do Experimento 1.	177
Tabela 12 -	Relação entre crônicas e Painel de Histórias do Experimento 2.	179
Tabela 13 -	Níveis de atividade do Experimento 1.	180
Tabela 14 -	Níveis de atividade do Experimento 2.	182
Tabela 15 -	Resultado do refinamento dos artigos do Portal CAPES.	237
Tabela 16 -	Resultado dos trabalhos encontrados através da revisão assistemática.	240

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Agentes de Inovação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CCC	Construção Colaborativa de Conhecimento
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CEB	Câmara de Educação Básica
CIDI	Congresso Internacional de Design da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
D ³ E	Debate Democrático na Educação
DG	Design Gráfico
DI	Design da Informação
ED	Ensina Design
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EM	Escola Modelo
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FnE	Formação de Não Especialistas
FTP	Formação Técnica e Profissional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
H&M	Heurísticas e Metodologias
ICIFORM	Instituto de Ciências da Informação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inesc	Instituto de Estudos Socioeconômicos
INL	Instituto Nacional do Livro

Ioeb	Índice de Oportunidades da Educação Brasil
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCT	Ministério de Ciências e Tecnologia
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NTTPS	Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OA	Objetos de Aprendizagem
OED	Objetos Educacionais Digitais
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curricular Nacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
RBS	Revisão Bibliográfica Sistemática
RIDE	Rede Internacional Design/Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional de Fortaleza
TA	Teoria da Atividade
TIC	Tecnologias Informacionais de Comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	DESIGN E EDUCAÇÃO	34
2.1	Design da Informação para a Educação	37
2.2	RIDE: Rede Internacional Design/Educação	40
2.3	Design colaborativo e participativo na educação	44
2.4	A confluência entre o design e a pedagogia freiriana	46
3	PEDAGOGIA FREIRIANA E TEORIA DA ATIVIDADE	51
3.1	O ensino como ato emancipador	51
3.2	Ludicidade e oralidade	54
3.2.1	<i>A ludicidade</i>	56
3.2.2	<i>A oralidade</i>	59
3.3	Contextos sociais dos artefatos de ensino e mediação	62
3.4	Teoria da Atividade (TA)	64
3.4.1	<i>A primeira geração: Vygotsky</i>	65
3.4.2	<i>A segunda geração: Leontiev</i>	68
3.4.3	<i>A terceira geração: Engeström</i>	72
3.4.4	<i>Aplicações da Teoria da Atividade no design</i>	75
4	GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA	80
4.1	Apontamentos históricos	80
4.2	Constituição das características do gênero crônica	88
4.3	Crônica e função social dos gêneros textuais	89
4.4	O ensino da crônica nas escolas	92
4.5	Políticas públicas para o livro didático e paradidático	94
4.6	O Novo Ensino Médio	96
4.7	E como fica a crônica nessa nova configuração do ensino?	99
5	PERCURSO METODOLÓGICO	104
5.1	Abordagem metodológica	104
5.1.1	<i>Revisão sistemática de literatura</i>	106
5.1.2	<i>Pesquisa exploratória</i>	110
5.1.3	<i>Análise documental</i>	118
5.1.4	<i>Formulação do experimento com os professores</i>	123

5.2	Descrição do estudo	124
5.3	Participantes	125
5.4	Etapas e estabelecimento dos encontros	126
5.5	Concepção do Painel de Histórias	127
5.6	Organização do espaço	131
5.7	Folhas de redação	132
5.8	Retroalimentação dos procedimentos	133
5.9	Detalhamento das fases do estudo	135
5.10	Produção de livro	137
6	PESQUISA DE CAMPO	139
6.1	Contextualização da escola	139
6.2	Aplicação do estudo de caso	145
6.2.1	<i>Realização dos encontros</i>	146
6.3	Produção do Painel de Histórias	148
6.3.1	<i>Tabuleiro</i>	157
6.3.2	<i>Personagens</i>	161
6.4	Experimento 1	163
6.4.1	<i>Condição experimental</i>	163
6.4.2	<i>Materiais utilizados</i>	164
6.4.3	<i>Descrição das atividades</i>	165
6.5	Experimento 2	167
6.5.1	<i>Condição experimental</i>	167
6.5.2	<i>Materiais utilizados</i>	168
6.5.3	<i>Descrição das atividades</i>	170
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	173
7.1	Produções escritas dos Experimentos 1 e 2	173
7.1.1	<i>Produção e entrega das crônicas</i>	174
7.1.2	<i>Crônicas selecionadas para o livro da escola</i>	175
7.1.3	<i>Identificação de componentes do painel nas crônicas</i>	176
7.2	Níveis de atividade	180
7.2.1	<i>Experimento 1</i>	180
7.2.2	<i>Experimento 2</i>	182
7.3	Sistemas de atividade	183

7.3.1	<i>Experimento 1</i>	184
7.3.2	<i>Experimento 2</i>	186
7.4	Feedback dos estudantes	188
7.4.1	<i>Experimento 1</i>	188
7.4.2	<i>Experimento 2</i>	191
7.5	Entrevista com os professores	193
7.6	Apresentação do livro de crônicas da escola	203
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	220
	APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA	233
	APÊNDICE B – REVISÃO ASSISTEMÁTICA	240
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA	241
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA	244
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DO PAINEL DE HISTÓRIAS	247
	APÊNDICE F – FOLHA DE REDAÇÃO	248
	APÊNDICE G – FEEDBACK DO EXPERIMENTO 1	249
	APÊNDICE H – FEEDBACK DO EXPERIMENTO 2	250
	APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA 3ª ENTREVISTA	251
	APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA 4ª ENTREVISTA	254
	APÊNDICE K – REGISTROS FOTOGRÁFICOS (EXP. 1)	257
	APÊNDICE L – REGISTROS FOTOGRÁFICOS (EXP. 2)	258
	ANEXO A – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	259
	ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA	260
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	261
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO	262
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	263
	ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	265

Introdução

ATIVIS

1 INTRODUÇÃO

O panorama da educação no Brasil tem sido afetado por fatores de ordem local e global nos últimos anos. O gradativo crescimento dos debates entre educadores, pesquisadores e demais envolvidos tem ocorrido em decorrência da pandemia da Covid-19 em 2020, e da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2022. As discussões têm focado, entre outros pontos, nos efeitos danosos à qualidade e acesso ao ensino provocados pelo período de isolamento e nas incertezas dos efeitos de uma reforma que foi intensamente contestada desde o início do seu projeto.

Em se tratando da qualidade do ensino médio na rede pública brasileira, em 2019 apenas 34% dos estudantes do 3º ano eram proficientes em Língua Portuguesa e 7% em Matemática (QEdu, 2023). O portal QEdu, que apresenta os resultados com base no levantamento de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), traça um comparativo com 2021, onde foi percebida queda nos percentuais, com 31% de proficiência em Língua Portuguesa e 5% em Matemática. Ou seja, no último ano da Educação Básica, 95% dos estudantes apresentavam níveis insatisfatórios em matemática, enquanto aproximadamente 70% dos estudantes apresentavam deficiência em relação à escrita, leitura e interpretação textual.

O dever do Estado enquanto agente provedor da educação escolar pública é assegurado pela Lei de Diretrizes Básicas (LDB nº 9.394/1996). Em se tratando especificamente dos “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” previstos no artigo 4º, inciso IX, as escolas públicas teriam, em teoria, garantia de recursos que propiciassem condições estáveis de ensino. No entanto, as circunstâncias são outras.

As discussões sobre mudanças no panorama da educação tiveram força a partir de 2010, através da proposta de implantação do coeficiente Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, através do Parecer nº 8/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). O documento estabelecia normas para o cumprimento do inciso IX da LDB, considerando a observação de três aspectos: “1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão” (BRASIL, 2010).

A pauta teve seguimento na agenda da gestão Dilma Rousseff (2011-2016), até que em 2014 foi incluída em quatro das doze estratégias da Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. As metas do PNE estabeleciam uma série de objetivos a serem cumpridos até 2024, com a culminância de investimentos na educação que representassem 10% do Produto Interno Bruto nacional (PIB). A previsão de acordo com o CAQi indicava um repasse de 50 bilhões de reais em investimentos em educação, complementares ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Contudo, com o processo de *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, afastada do cargo em 31 de agosto de 2016, deu-se início à era Temer (2016-2018) e a perspectiva de investimentos em educação foi afetada. No mês de setembro, foi publicada a Medida Provisória (MP) nº746/2016, convertida posteriormente para a Lei nº 13.415/2017, tratando da reformulação do ensino médio. Traz dispositivos que alteram as disposições da LDB, como a implementação das escolas de ensino médio em tempo integral, além de alterações à Lei nº 11.494/2007, que tratava dos repasses do Fundeb. Contudo, a MP não mencionava investimentos em infraestrutura e capacitação de professores, previstas na LDB, restringindo-se às questões de reestruturação curricular pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além dessa mudança, também foi promulgada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 – um dia antes da sessão de julgamento do rito do processo de *impeachment* pelo Supremo Tribunal Federal – que ficou conhecida como a “PEC do Teto de Gastos”. Através da emenda, foi estabelecido um limite para gastos do governo federal pelos próximos 20 anos. Isso resultou em um congelamento dos recursos destinados à educação, além de reduzir recursos em outras políticas e programas de educação vigentes, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Essas ações e demais medidas tomadas pela gestão Temer, como as reformas trabalhista e previdenciária, fizeram do governo um alvo de protestos, manifestações de rua e greves gerais, organizadas por movimentos sociais, estudantis, docentes e centrais sindicais em todo o país.

Não obstante, o projeto do Novo Ensino Médio continuou o seu curso na gestão seguinte (2018-2022). Tal gestão ficou marcada como a que mais efetuou cortes em educação e ciência desde o ano de 1999 (Exame, 2022), com 20% de corte das verbas do Ministério da Educação (MEC) e 44% das verbas do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Além deste marco, de acordo com dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), os gastos com educação em 2021 recuaram pelo quinto ano consecutivo, sendo o menor em dez anos (MARTELLO, 2022). Os estudos explicam que, em 2021, o valor do gasto autorizado com educação foi superior ao de 2020, porém sua execução financeira foi menor.

De acordo com dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a educação básica apresentou piora em todos os níveis por consequência da pandemia. Ao todo, 99,3% das escolas encerraram suas atividades presenciais. O número de matrículas diminuiu 579 mil matrículas em 2020, se comparado a 2019, voltando a diminuir em 2021 em 627 mil matrículas. O abandono e a evasão escolar¹ são mais intensas em áreas rurais, periferias e comunidades carentes, as quais não possuíam condições adequadas para acompanhar o ensino remoto. Contudo, o relatório Impactos da Pandemia na Educação Brasileira, da Associação Dados para um Debate Democrático na Educação (D³E) afirma que “os dados do Censo Escolar 2021 subestima fortemente o abandono escolar, uma vez que muitas redes simplesmente deixaram de reportar esse fenômeno diante da dificuldade de contato com os estudantes” (KOSLINSKI & BARTHOLLO, 2022, p.6).

Em adição a esta afirmação, em entrevista ao portal CNN Brasil, Olavo Nogueira Filho, diretor-executivo da ONG Todos Pela Educação, recomendou cautela na análise de resultados, diante da apuração de dados do censo (INOUE & BERNARDES, 2022). Como exemplo, cita o crescimento das taxas de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021, se comparadas às taxas de 2019: o ensino fundamental apresentou 98,4% de aprovação em 2020 e 96,3% em 2021, contra 91,7% em 2019; no ensino médio, 94,4% em 2020 e 89,8% em 2021, confrontados com 84,7% em 2019. Afirma o diretor que a aplicação das provas no contexto da

¹ De acordo com Koslinski & Bartholo (2022), considera-se como abandono escolar situações nas quais o estudante deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, enquanto a evasão é compreendida como a não efetivação da matrícula no ano seguinte.

pandemia foi impactada por uma série de distorções atípicas, não observadas em anos anteriores.

Koslinski e Bartholo (2022) estimam que, durante a pandemia, houve uma perda de aprendizagem equivalente a um período entre quatro a dez meses, sendo maior em matemática e entre crianças mais novas. Em relação aos estudantes em situação de vulnerabilidade, afirmam os autores que aprenderam aproximadamente a metade do que os seus pares não vulneráveis durante o ano de 2020, de acordo com estudos realizados nas cidades do Rio de Janeiro, capital, e em Sobral, no Ceará. Informam que estudantes mais pobres advindos de núcleos familiares menos escolarizados sofreram em maior escala quanto ao acesso e uso de tecnologias de ensino remoto, e reforçam a importância da função formativa de crianças e jovens através da educação pública:

Esse impacto [...] reforça a necessidade de ações de recuperação da educação e o papel central da escola, em especial da escola pública, na promoção de mais oportunidades para os alunos em situação de maior vulnerabilidade social. É a escola pública, com todos os seus desafios, que garante oportunidades para as crianças e os jovens brasileiros. (KOSLINSKI & BARTHOLO, 2022, p.4).

Em meio à situação da pandemia, a Portaria nº 521/2021 instituiu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. De acordo com a portaria, a implementação dos referenciais curriculares, alinhados à BNCC, teria por início a aplicação ao primeiro ano do ensino médio em 2022, em uma progressão que concluiria a implementação de todos os três anos até 2024. Além disso, amplia a carga horária anual de aulas de 800 para 1.000 horas.

As instituições escolares, que haviam acabado de passar por revisões significativas com o intuito de ofertar aulas em modalidades assíncronas e remotas, agora passariam por mais uma transformação para se adequar às regras do NEM. Um dos principais desafios enfrentados à implementação reside na ampliação da carga horária, dividida em disciplinas da BNCC e um conjunto de itinerários formativos. Essa ampliação, embora busque oferecer aos estudantes uma formação mais abrangente e integral, requer investimentos expressivos em infraestrutura, formação de professores e reorganização dos espaços educacionais.

As disposições do NEM refletem a necessidade latente de recursos financeiros, estrutura laboratorial, tecnologia da informação e capacitação dos

docentes. Contudo, de acordo com Alencar e Mendes (2018, p.35), “o Fundeb não dá conta de custear todas as despesas públicas com educação”. Os autores mencionam que, nos estados, apenas a folha de pagamento já equivale a 100% do fundo, não restando recursos para as demais necessidades, o que amplia as desigualdades entre as instituições públicas e privadas.

A revisão curricular e pedagógica implicou também em mudanças significativas dos artefatos mediados pelos docentes em ambiente de ensino. A configuração dos livros didáticos passou por uma adequação em determinação ao Decreto nº 9.099/2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), resultando no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (mantida a sigla PNLD), que inclui outros materiais didáticos além dos livros didáticos e literários, como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação, materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Com a implementação do NEM em 2022, as escolas receberam o material didático para imediata aplicação na primeira série do ensino médio. Seguindo as determinações da nova redação da LDB pela Lei 13.415/2017, o material didático acompanha o currículo composto pela BNCC e os cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

A disposição da configuração do material didático fixada pelos requisitos estabelecidos pelo PNLD 2021 compreende uma série de livros com um limite de 160 páginas, distribuídos em seis volumes com conteúdo diverso de diferentes áreas, que devem ser aplicados ao longo das três séries do ensino médio. Salvo nos casos de Língua Portuguesa e Matemática, que possuem cada um livro adicional aos seis volumes. Na prática, a distribuição do material didático tem sido deficiente. Não há garantia que a escola receba os livros da editora sinalizada como sendo a primeira opção pelo corpo pedagógico. A distribuição não garante que todos os professores atuando na escola recebam seus livros, tendo que dividi-los com seus colegas. Também não há orientação direcionada à aplicação dos livros com as turmas, cabendo à escola e aos professores o discernimento sobre como fazer uso do material.

O professor, enquanto profissional na linha de frente que deve cumprir com o plano de ensino nesse novo contexto, acometido por dúvidas, incertezas e desamparado pela indisponibilidade de recursos estruturais e tecnologias que possam facilitar o seu trabalho, recorre ao material de apoio produzido em complementação ao material didático, com o qual possui experiência. Nele, o professor encontra conforto e alternativas para a realização das aulas da maneira que for possível. O uso desse material de apoio, sendo uma prática anterior à premissa do novo ensino médio, continua recorrente no novo cenário, implicando, provavelmente, em novas formas de pensá-lo para a adequação às proposições do currículo do NEM.

A educação tem no campo do design um importante aliado. Em meio a um ambiente de incertezas e a percepção da desfragmentação dos campos do conhecimento, os estudos de autores como Coutinho (2006) e Fontoura (2011) propõem a interdisciplinaridade entre educação e design, na tentativa de proporcionar novas perspectivas e soluções através do diálogo entre as áreas que produzem o saber por excelência e áreas que aplicam esses saberes.

Alencar e Mendes (2018) defendem que um projeto de reforma educacional da magnitude do NEM deve envolver o diálogo com todos os sujeitos da equação, visando a construção do entendimento e da visualização das formas possíveis de organização. Incluem-se nesse diálogo professores, gestores, estudantes, famílias e demais partes afetadas. O design, enquanto ciência social aplicada, utiliza a informação para desenvolver soluções práticas no mundo real. Nesse sentido, Fontoura (2011) afirma que o papel do sujeito é primordial para a construção de conhecimentos, configurando como imediata a relação entre a autonomia intelectual e interdisciplinaridade.

Coutinho (2006) destaca a preocupação central do design da informação voltado à educação em torno da eficácia e eficiência de sistemas informacionais. Entendendo que professores e estudantes são originadores e consumidores de informação, destaca o papel fundamental do design voltado à formação docente, ao envolvimento dos estudantes na busca de soluções e à produção e seleção dos artefatos educacionais por especialistas e não especialistas.

Entendendo o material de apoio produzido por professores como artefatos de suporte pedagógico, a autora explica a atuação do design no diagnóstico e na identificação de problemas na sua configuração e situações em que são aplicados

para, dessa forma, “propor a otimização dos sistemas informacionais (instrucionais, comunicacionais, hierárquicos, estruturais, entre outros) dos artefatos educacionais” (COUTINHO, 2006, p.49).

A ampliação do debate sobre a interdisciplinaridade no panorama escolar é defendida por Fontoura (2011) como uma nova forma de organizar o conhecimento e os processos pedagógicos. O autor explica que em nenhuma hipótese ela “nega a disciplina como forma de organização do conhecimento; o que ela prega é uma interação e integração desejável e necessária entre elas – ciências/disciplinas – sempre que possível” (FONTOURA, 2011, p.90).

Coutinho e Lopes (2011) complementam a afirmação ao abordar a construção de uma perspectiva social decorrente da interdisciplinaridade entre design e educação. Entendem as autoras que a concepção do papel social do design não o isola de um contexto com o qual deve articular. No entendimento mais amplo da necessidade como uma questão ética da contemporaneidade, afirmam que o design se debruça em um mapeamento de questões individuais e coletivas, como saúde, cultura e educação – enquanto eixos da política pública.

Com vistas às discussões em torno da aproximação dos campos do design e da educação, o Grupo de Pesquisa em Design da Informação da UFPE adotou uma série de ações de exploração investigativa dentro das escolas. O foco é a mudança de paradigmas, conforme explica Coutinho et al. (2019, p.298), “do design pelo prisma de sua lógica, de suas ações e práticas, e de seus discursos e métodos, afastando-se da ideia de ser um suporte educacional (como mediador), para a de ser uma ação intrínseca à educação (como agente)”.

As ações do grupo de pesquisa resultaram no entendimento de um novo campo de conhecimento Design/Educação, cuja necessidade de fortalecimento e suporte envolvendo demais pesquisadores do campo resultou na Rede Internacional Design/Educação (RIDE).

Dessa forma, diante das mudanças significativas da educação nacional e das potencialidades da construção de conhecimentos interdisciplinares, depara-se esta pesquisa com a seguinte pergunta: **quais contribuições podem surgir da relação entre o design da informação e a educação na tentativa de propor soluções aos dispositivos educacionais empregados no contexto do novo ensino médio?**

O posicionamento dos sujeitos no centro das discussões sobre a educação é uma concepção que une as abordagens do design à perspectiva pedagógica de Paulo Freire. Tanto o campo do design quanto a pedagogia freiriana prezam pela compreensão do contexto e da cultura em que os sujeitos estão inseridos.

A visão de Freire entende a educação como um ato emancipatório e pressupõe a construção coletiva do conhecimento, pelo qual se desenvolve uma consciência crítica sobre o meio, ao passo que se começa a agir de forma transformadora sobre ele. Destacam-se como obras referenciais a *Pedagogia do Oprimido* (1994) e *Pedagogia da Autonomia* (2002), exploradas no arcabouço teórico deste estudo.

Freire (1994) defende a educação problematizadora e crítica através da relação dialógica. Tal relação refuta um método de ensino bancário, encarado pelo autor como uma prática antidialógica e que considera os estudantes meros depositários de informação. Tal prática descarta a problematização e enquadra os indivíduos para atender aos interesses de uma classe dominante e, conseqüentemente, submetidos a uma educação tecnicista, com finalidade única em munir indivíduos com habilidades focadas em desempenho e produção.

Pereira (2022) pondera que questões tecnicistas circundam o novo ensino médio, como uma reedição da pedagogia tecnicista existente na década de 1970. Acredita ele que a falta de crítica na leitura da BNCC não permite perceber as limitações impostas ao potencial dos estudantes, pelo fato de não considerar o contexto de desigualdade social em uma conjuntura conservadora. Afirma que, mais importante do que o exame e a revisão de competências e habilidades, é a compreensão ampla do sistema educacional, das limitações em currículos, em políticas educacionais e em um modelo pedagógico que pouco favorece uma formação integral da classe trabalhadora.

O autor explica que a insuficiência de recursos financeiros e humanos afeta a educação básica pública, na supressão de disciplinas do currículo básico e imposição de empecilhos à oferta de itinerários formativos. Contudo, expõe que a proposta do NEM e das competências previstas na BNCC pressupõem que o problema da qualidade do ensino está atrelado à ineficácia da gestão, dos professores e de estudantes mal preparados, descartando problemas de ordem estrutural. Dessa forma, conclui que essa narrativa propagandeada nos diversos

segmentos – inclusive na classe trabalhadora – reflete a tradição conservadora e de baixa qualidade educacional, como também:

O favorecimento de um currículo mais técnico e menos preocupado com os conhecimentos amplos que advêm da ciência, da filosofia e das artes que poderão proporcionar. Ao invés de uma formação integral, produz o contrário ao ancorar-se de uma pedagogia tecnicista de nova roupagem, que se alia à perspectiva fragmentada, resiliente, a-histórica e utilitarista que se encontra na cultura e epistemologia pós-moderna. (PEREIRA, 2022, p.179-180)

Na concepção de Freire (1994, p.98) a construção da sociedade não se faz de forma mecanicista, mas sim culturalmente, tendo na cultura seu instrumento fundamental. Dessa forma, não se constitui somente da “formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas”, entendendo que, na constituição da sociedade, a formação técnico-científica não é antagônica à formação dos homens; “ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”.

O presente trabalho tem o intuito de ampliar o debate do novo ensino médio nas escolas públicas, amparado pela pedagogia freiriana e da Teoria da Atividade (TA) aplicada ao design da informação, identificando os desafios enfrentados pela gestão, professores e estudantes e contribuindo com soluções práticas que visem minimizar seus efeitos na relação ensino-aprendizagem.

O foco da investigação da pesquisa é a abordagem de ensino adotada pelos professores de Língua Portuguesa, obrigatória nos três anos do ensino médio, e do itinerário formativo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Envolve a observação das práticas de docência em sala de aula, a análise crítica do material didático recebido pelas diretrizes do PNL 2021 e da utilização de demais materiais de apoio ao ensino.

Considera-se a Teoria da Atividade aplicada ao design da informação para o trabalho, pela sua perspectiva teórico-metodológica, na qual aborda-se o processo intermediador entre sujeitos e objetos – enquanto metas e objetivos – através de ferramentas (artefatos) com a possível geração de resultados. Essa relação é expandida por um universo de coletividade que engloba as relações sociais, culturais, emocionais, entre outras (ALQUETE & BARRETO CAMPOLLO, 2019), no qual a realização da atividade acaba por aperfeiçoar as ferramentas, enquanto os próprios sujeitos se transformam e aprendem.

O **objeto de estudo** da pesquisa é o artefato de mediação para a prática da escrita de crônicas, um gênero textual que reúne o pitoresco literário e o realismo jornalístico, oferece uma narrativa cotidiana de observação social e costumes, utilizando o coloquialismo, ao mesmo passo que tece críticas sobre o viver e a organização da sociedade, provocando reflexões no escritor e no leitor.

Tendo sido abordado à época do trabalho de conclusão da graduação, contextualizado pelo quadro de leitura e escrita dos estudantes do ensino médio, o gênero é resgatado para esta pesquisa de mestrado, sendo o conteúdo a ser ministrado pelos professores no itinerário formativo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Acredita-se que as contribuições do ensino desse gênero e a prática de sua escrita podem ampliar a visão crítica de mundo dos estudantes, a partir das vivências de seus próprios cotidianos, ao passo que são reforçados conteúdos de língua portuguesa e redação.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é **desenvolver, aplicar e avaliar, de forma participativa com professores e estudantes do ensino médio, um artefato de mediação de ensino para a escrita de crônicas, amparado pelas disposições da Teoria da Atividade**. Para isso, os objetivos específicos a serem cumpridos são os seguintes:

- a) Identificar e analisar aspectos da nova configuração dos livros didáticos do PNL 2021 e sua relação com as práticas docentes de Língua Portuguesa e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- b) Delinear com os professores o experimento a ser realizado em itinerário formativo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- c) Conceber artefato de mediação com os professores e desenvolvê-lo com a participação dos estudantes.
- d) Empregar o artefato em atividade com os estudantes, verificando sua eficácia para a escrita de crônicas.

Para que sejam atingidos os objetivos, a pesquisa é do tipo qualitativa, com método de procedimento etnográfico e aplicação de estudo de caso. A abordagem é dialética que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) remete a uma espiral evolutiva dos conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa, considerando-se: a) ação recíproca, na qual analisa-se artefatos enquanto ao seu movimento, não sendo fixos ou se encerrando em si; b) mudança dialética, entendendo que o movimento dos artefatos constitui processos de mudança, justificando a sua transformação; c)

mudança quantitativa para qualitativa, onde essa passagem de informações leva a uma mudança qualitativa do artefato; e d) interpenetração dos contrários, pela manifestação de diferentes pontos de vista e eventos fenomenológicos que lhes dão contexto.

O levantamento exploratório foi realizado na Escola Estadual de Tempo Integral Visconde do Rio Branco, na região central de Fortaleza, Ceará, durante o período de maio de 2022 a fevereiro de 2023. Compreende visitas a campo, coleta e análise documental e observações não participativas em sala de aula. Compreende ainda a aplicação de questionários com estudantes, de modo a coletar informações que auxiliem a desenvolver o artefato e avaliar atividades onde ele será empregado. Além disso, a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, antes e após a realização do experimento. O estudo também conta com um nível descritivo do grupo pesquisado que, de acordo com Gil (2008, p. 28), descreve padrões populacionais e fenomenológicos, além de buscar estabelecer relações entre diferentes variáveis.

Este documento está estruturado de forma a conduzir o raciocínio iniciado neste capítulo, aprofundando-se em conceitos e teorias que levem até o ponto do desenho do experimento e sua realização para que, por fim, sejam feitas as devidas ponderações sobre o cumprimento da proposta da pesquisa.

O segundo capítulo trata de esmiuçar considerações sobre a aproximação entre os campos do Design e da Educação. Nessa seção é necessário o entendimento da interdisciplinaridade para a consolidação desses dois pilares, sobre os quais a pergunta de pesquisa foi feita. É traçado um panorama do design da informação e educação através de estudos e projetos, destacando-se um tópico para relatar os esforços na consolidação de uma nova área do conhecimento (Design/Educação) e da estrutura arquitetada para dar suporte a pesquisadores, a Rede Internacional Design/Educação (RIDE). O capítulo ainda comenta conceitos de design colaborativo e participativo e sua relação com a educação. Por fim, são tecidos comentários sobre a relação do design com a pedagogia freiriana, a ser explorada no capítulo seguinte.

No capítulo três se exploram as teorias sobre as quais o estudo de caso se debruça, a pedagogia freiriana e a Teoria da Atividade. Compreendendo-se a perspectiva social que a pesquisa assume, o ensino como ato emancipador é explicado de maneira a dar contextualização do pensamento de Paulo Freire, que é

desenvolvido por demais autores ao longo desta seção. Destacam-se três principais pontos pela ótica freiriana que serão trabalhados no estudo de caso: ludicidade, oralidade e artefatos de ensino e mediação. Em seguida, são abordadas as noções de TA e sua evolução pelos estudos de Vygotsky, Leontiev e Engeström, bem como da sua relação com o design da informação com comentários aos trabalhos de Barreto Campello.

O gênero textual crônica é explorado no quarto capítulo. Para compreensão da sua aplicação como um objeto de construção coletiva do pensamento crítico em sala de aula, o capítulo explora o contexto histórico que lhe deu origem e conferiu suas características. A crônica também é comentada pela ótica filosófica da função social dos gêneros textuais de Bakhtin. O capítulo explora o contexto político nacional e como se relaciona ao ensino da crônica nas escolas, principalmente no que tange aos programas voltados para a gestão do livro didático e paradidático, além das premissas do NEM em torno do conteúdo e aplicação do material didático.

Feitas as devidas contextualizações teóricas, passa-se à trajetória metodológica percorrida, descrita no quinto capítulo. Nesta seção é relatado o passo a passo da investigação exploratória, explicando-se como a constatação em cada etapa suscitou a realização da etapa seguinte. O período de investigação, iniciado em maio de 2022 e concluído em fevereiro de 2023, culminou com a visita à Escola Visconde do Rio Branco, local definido para a aplicação do estudo de caso. O delineamento do estudo envolveu a participação da gestão, professores e estudantes. O capítulo descreve a etapa de planejamento e preparação do experimento, e sua aplicação é descrita no capítulo seguinte.

O capítulo seis descreve a organização e realização do experimento. Nesta seção destacam-se as contribuições dos professores para o seu delineamento. O estudo com as turmas foi organizado em oito encontros semanais com duração de duas horas/aula (100 minutos) cada. Cada encontro possui uma finalidade específica, que visa aprofundar a matéria de crônicas e desenvolver o artefato com a participação dos estudantes, o qual é aplicado em dois dos encontros. Para isso, são descritas as condições experimentais, os materiais e a sistemática da atividade.

Em seguida, os resultados obtidos são analisados no capítulo sete. Nesta seção, o foco da análise está na eficácia do artefato e da atividade. São feitas ponderações sobre a participação e o engajamento dos estudantes, refletidos nas produções entregues, às quais se procurou estabelecer relações com o artefato

desenvolvido. São tecidos comentários sobre a qualidade dos textos, de acordo com os critérios dos professores. A atividade é analisada pelos níveis de atividade de Leontiev e sistema de atividades de Engeström. Por fim, o desempenho geral do estudo de caso é avaliado pela resposta das turmas e pelos relatos dos professores.

Por fim, são feitas as considerações sobre os resultados do estudo em relação à pergunta de pesquisa e o cumprimento dos objetivos, bem como seus desdobramentos e perspectivas de investigação futuras.



Design e Educação

2 DESIGN E EDUCAÇÃO

Neste capítulo procurou-se estabelecer a relação entre os campos do design e da educação, através do entendimento de que ambos têm no ser humano o foco de suas ações e procuram promover o bem-estar social. A interdisciplinaridade é discutida como possibilidade de conexão entre os diferentes campos, em um processo coletivo de investigação e construção de conhecimento.

Frascara e Noël (2012) destacam, entre outros tópicos, a importância da multidisciplinaridade, da pesquisa e da busca pela compreensão da natureza humana na tratativa de problemas sociais essenciais. Complementam que, para isto, existe uma diferença entre o ato de instruir e o de educar, explicando que instruir significa treinar e capacitar, enquanto educar significa propiciar o discernimento, a iniciativa pessoal e a adoção de valores. Para tanto, afirmam que o designer necessita, acima de tudo, ser um cidadão responsável.

Moraes (2010) enxerga o design como um dialogador de diferentes áreas, na qualidade de decodificador de um complexo mundo contemporâneo. Embasado nas obras de estudiosos como Bauman² (1999), Manzini³ (2004) e Branzi⁴ (2006), que refletem sobre estados de alteridade em uma sociedade moderna, cujos conceitos variam da estabilidade e solidez a um cenário de volatilidade e fluidez, afirma que “o design se apresenta como uma disciplina transversal (e mesmo “atravessável”), ao aceitar e propor interações multidisciplinares” (MORAES, 2010, p.10).

Ele explica que esta transversalidade se dá pela capacidade do design de ser uma ferramenta de interação entre diversas ciências, consideradas limitadas em si e à sua própria atuação dentro de um contexto complexo. Ou seja, permite o diálogo entre as ciências exatas, humanas e sociais, ampliando o contato entre disciplinas tecnológicas, econômicas e humanas no âmbito da gestão, da semiótica e da comunicação.

Portanto, a complexidade apresentada na configuração atual de mundo, na visão de Moraes, não implica na consolidação de paradigmas, ou que o cenário se encerre em si, delimitando contornos de atuação. Para ele, o designer deve estar

² BAUMAN, Zygmunt. *La società dell'incertezza*. Bologna: Ed. Il Mulino, 1999.

³ MANZINI, Ezio. Il design in un mondo fluido. In: BERTOLA, Paola; MANZINI, Ezio. *Design multiverso: appunti di fenomenologia del design*. Milano: POLIdesign Edizioni, 2004. p. 10-17

⁴ BRANZI, Andrea. *Modernità debole e diffusa: il mondo del progetto all'inizio del XXI secolo*. Milano: Ed. Skira, 2006.

atento às constantes mudanças, dispondo de suas capacidades interpretativas, antecipadoras e propositoras de novos cenários e paradigmas. Isto perpassa a visão do design como gestão de projetos, passando à ideia de gestão da complexidade, estabelecendo vínculos e conexões à abundância de informações na complexidade, disponíveis, porém desconexas.

Fontoura (2011) discorre sobre problemas diversos que põem em risco o futuro da humanidade, argumentando que, paradoxalmente, o ser humano é capaz de desenvolver tecnologias e sistemas complexos para explorações interplanetárias, porém inapto a desenvolver curas eficazes contra doenças autoimunes, ou resolver questões de ordem social, ambiental e econômica. A incerteza da trajetória da humanidade desencadeia reflexões filosóficas que rompem com modelos políticos e ideológicos em prol de outros que procurem colocar em plano a derrocada de barreiras e processos de dominação na busca pelo bem comum e a longevidade.

O autor comenta sobre o rompimento com “formas tradicionais de pensar, emolduradas nos limites da disciplinaridade – pretensa organizadora do conhecimento” (FONTOURA, 2011, p.87). Ele explica que o conceito de disciplinaridade, ou multidisciplinaridade, refere-se a um modelo fragmentado no qual há a justaposição de disciplinas diversas, porém sem uma relação aparente entre si. Nesta concepção, ultrapassa concepções sobre a multidisciplinaridade, sugerindo na interdisciplinaridade uma possibilidade para a manutenção dos ideais democráticos. Explica que a interdisciplinaridade envolve diferentes áreas do conhecimento, “incluindo aquelas produtoras de saber por excelência e aquelas que aplicam esses saberes” (Ibid.).

Fontoura aborda o design e sua vocação implícita interdisciplinar, no que tange a envolver conhecimentos distintos, observar diversas condicionantes técnicas e considerar o universo de necessidades dos usuários. Ele também qualifica a atividade projetual como geradora de conhecimentos, por valer-se da pesquisa como instrumento de ação. Para o autor, sendo a sala de aula o espaço onde essa ação se manifesta, caracteriza-a como um ambiente que constrói conhecimentos, sendo eles confrontados criticamente com outros existentes.

A pedagogia interdisciplinar propõe a construção de uma instituição decisiva na formação integral do cidadão. A articulação dos saberes, dos conhecimentos, das vivências, da instituição com a comunidade e como o meio ambiente, tornou-se o principal objetivo da proposta. O trabalho solidário e coletivo almejado pela interdisciplinaridade deverá ser marcado

por uma visão geral da educação, num sentido progressista e acima de tudo libertador. (FONTOURA, 2011, p.94)

Coutinho e Lopes (2011) relatam o estado crítico observado nas escolas. A escola pela conceituação de Willard Waller⁵ como sendo um sistema fechado de interações sociais, com códigos e cultura próprios, passou a ser pressionada externamente pelas falas de seus frequentadores (estudantes, professores e núcleos familiares). Em adição, diferentes formatos de mídia e comunicação passam a mediar o conhecimento, de modo formal ou informal, seja para finalidade instrumental ou técnica, retirando a centralidade da escola como um único núcleo formador de indivíduos.

As autoras explicam que aspectos conceituais e operacionais contribuem para essa situação. Conceitualmente, as escolas ainda não dominam sistemas e processos tecnológicos com segurança, bem como ainda não há modernização da estrutura física das salas. Operacionalmente, o desconhecimento de novas linguagens dificulta processos comunicativos, afetando até os cursos de magistério e pedagogia, acarretando uma formação docente deficiente para lidar com essas questões.

Dessa forma, defendem novos panoramas para a educação com o envolvimento do design, considerando uma alfabetização conectada com Tecnologias Informacionais de Comunicação (TIC) e a formação do docente capaz de gerar informação visual, atento às necessidades dos estudantes. Para isso, as autoras reforçam a interdisciplinaridade enquanto uma metodologia efetivamente compreendida e posta em prática:

O uso da estrutura da argumentação interdisciplinar não deve ser considerado apenas um modismo, essa interdisciplinaridade pode ser entendida como uma ferramenta intelectual e metodológica do conhecimento, originada na era do pensamento da TIC, sendo assim uma das tantas soluções que já nascem junto com o problema. (COUTINHO & LOPES, 2011, p.20).

Fontoura (2011) compartilha do mesmo pensamento, ao afirmar que o uso excessivo do termo ocasionou sua banalização. Contudo, defende seu potencial para a educação, na busca de uma formação integral do ser humano. Para isso, exige-se uma consciência sobre as deficiências do saber muito sobre uma única

⁵ WALLER, Willard. *The sociology of teaching*. Nova York: John Willey & Sons, 1932.

área (especialismo), que ocasiona um ensino impositivo e reprodutivista, e do saber pouco sobre muito (generalismo) que ocasiona a fragmentação do sentido epistemológico. Afirma, por fim, que a “interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de autonomia intelectual e moral” (FONTOURA, 2011, p.89).

É possível compreender que o papel da escola não é o de salvar a humanidade, mas de atribuir aos indivíduos a habilidade de buscar e construir o conhecimento, ao invés de serem meros receptores de conhecimentos transmitidos. Esta autonomia vai ao encontro da obra de Paulo Freire, a ser abordada ao final deste capítulo e esmiuçada no capítulo seguinte.

2.1 Design da Informação para a Educação

Conforme abordado no tópico anterior, na visão de Fontoura (2011) a utilização frequente do termo interdisciplinaridade causa sua banalização e fragmentação epistemológica. Bonsiepe (2015, p.8) relata que o mesmo ocorre com o ‘design’, explicando no prefácio de seu livro que o termo foi amplamente divulgado na década de 2000, fato que poderia ser considerado positivo, não fosse a má interpretação que trouxe consigo à opinião pública, ao ser atribuído à ideia de bens individualizados caros, efêmeros, rebuscados e com a promessa de “glamour instantâneo”.

Tal noção é repudiada por Bonsiepe, que utilizou o termo nos escritos de seus estudos em inglês, alemão e espanhol, porém usa o termo ‘projeto’ para diferenciá-lo em português, na tentativa de resgatar a conceituação profissional para além dos modismos e oportunismos, de acordo com sua própria colocação.

Melo (2017) cita os esforços de Rune Pettersson (2002) em propor uma leitura do design e do design da informação (DI), orientando um caminho para sua definição. O autor discorre sobre a dificuldade em se definir o DI, dando exemplos de termos como ‘economia da informação’, ‘ergonomia da informação’ e ‘administração da informação’, entre outros, dentro das disciplinas da informação, descrevendo sua própria compreensão de DI:

O Design da Informação (DI) compreende pesquisas sobre os princípios de análise, planejamento, apresentação e compreensão de mensagens – seu conteúdo, linguagem e forma. Independentemente do meio selecionado, um conjunto de informações bem projetado satisfará os requisitos estéticos,

econômicos, ergonômicos e de temas. (PETTERSSON, 2002, p.2, tradução nossa)⁶

Desta forma, a abundância de informações disponíveis dentro da complexidade comentada por Moraes (2010) suscita a ação gestora de profissionais designers, dedicados a organizá-las por meio de suportes diversos, na intenção de projetar produtos da informação, que pela sua eficiência comunicativa podem satisfazer requisitos diversos, além dos estéticos, aos quais se associam os produtos de design.

Há uma diferença entre concepções de estudiosos sobre a associação entre design da informação (DI) e o design gráfico (DG). Para Pettersson (2002, p.10), o design gráfico é um tipo de “design para todos os propósitos”, tendo como objetivo uma estrutura organizada estética e funcional envolvendo quaisquer tipos de informação. Hollis (2010) afirma que o design da informação está inserido em uma das três funções do design gráfico:

A principal função do design gráfico é identificar: dizer o que é determinada coisa ou de onde ela veio (letreros de hotéis, standartes e brasões, marcas de construtores, símbolo de editores e gráficos, logotipos de empresas, rótulos de embalagens). Sua segunda função, conhecida no âmbito profissional como Design da Informação é informar e instruir, indicando a relação de uma coisa com outra quanto à direção, posição e escala (mapas, diagramas, sinais de direção). A terceira função, muito diferente das outras, é apresentar e promover (pôsteres, anúncios publicitários); aqui, o objetivo do design é prender a atenção e tornar sua mensagem inesquecível. (HOLLIS, 2010, p.4).

A descrição do autor, que leva as concepções para um campo estritamente visual, considera a terceira função ao que Pettersson (2002) entende como design de persuasão, voltado para a publicidade, propaganda e comunicação persuasiva. No caso do design da informação, Hollis o delimita à esfera instrucional, ao passo que desconsidera o contexto educacional dos dispositivos e sua capacidade formativa, tomando-se em conta a declaração de Frascara e Noël (2012) sobre as diferenças entre instruir e educar, abordadas no tópico anterior.

Coutinho e Lopes (2011) consideram que, ao se aproximar os campos do design e a educação considerando princípios do DG e do DI, duas perspectivas são

⁶ “*Information design comprises analysis, planning, presentation and understanding of a message – its content, language and form. Regardless of the selected medium, a well designed information set will satisfy aesthetic, economic, ergonomic, as well as subject matter requirements*”.

postas em discussão, sendo a primeira relacionada à proposição de soluções aos artefatos mediadores de aprendizagem e a segunda relacionada às questões epistemológicas e metodológicas do conhecimento associado à formação dos indivíduos. Entendem que professores e estudantes são ambos originadores de informação e que premissas do design gráfico são estratégicas na experiência visual e na configuração de artefatos educacionais.

Lameira et al. (2016) também entendem que não há necessidade em comparar do DG e o DI, ou mesmo categorizá-los como um sendo incluso nas concepções do outro, justificando que nem todos os projetos são essencialmente visuais e que podem valer-se de outras funções, como a sonora e a tátil:

Em tempos de projetos voltados a aspectos como acessibilidade e usabilidade, ambos centrados no usuário, é importante não inferir limitações ao conceito de Design da Informação como sendo exclusivo da área do Design Gráfico ou mesmo equipará-los. Vê-se possível a criação de projetos que envolvam apenas construtos informacionais prioritariamente sonoros ou táteis, sem a necessidade de um meio visual inerente ao processo. (LAMEIRA et al., 2016, p.2753).

Na busca pelo fortalecimento do vínculo entre DI e Educação, Lameira et al. (ibid.) têm sua compreensão do DI como “uma área multidisciplinar do design que busca por meio da organização de informações, transmitir com eficácia e eficiência a mensagem ao usuário, tendo consciência de que ele é o foco do processo”.

Baseados nesse entendimento, referenciam três estudos de autores que aplicam conceitos de DI à educação, focados na capacidade comunicativa e compreensiva das informações, tendo no design um condutor para a construção de conhecimento por experiências visuais:

- EdaDe (FONTOURA, 2002), que objetivo de permitir aos estudantes o aprendizado por meio de atividades de design, pelo pensamento voltado à ação, desenvolvendo habilidades.
- Projeto Ensina Design (COUTINHO, 2006), objetivando inserir nas escolas o ensino da linguagem gráfica, através da formação dos professores.
- PIU-Design (MARTINS & COUTO, 2008), com a promoção nas escolas de oficinas de criatividade com atividades projetuais de solução de problemas, além de palestras sobre design e o papel do designer.

De acordo com a análise de Lameira et al. (2016), os três estudos possuem aspectos comuns entre si, como a abordagem multidisciplinar, independentemente do método, forma ou objetivo, que busca desenvolver habilidades e cuidados aos estudantes, considerando-os como usuários.

Dessa forma, associam “conceitos-chave” de premissas do design da informação – multidisciplinaridade, usuário, organização das informações e comunicação efetiva e eficiente – às tratativas educacionais, justificando a importância da união dos dois campos e da importância formadora do professor em tecnologias da informação.

As reflexões de Coutinho (2006) são altamente relevantes ao mote desta pesquisa, ao expor inquietações sobre a relação entre o design da informação e a educação no que concerne a produção imagética e verbal nas escolas, para além das análises de sistemas informacionais quanto à sua eficácia/eficiência.

Tal produção, na visão da autora, implica em um foco central – a originação e o consumo da informação – pela ótica estratégica na formação de professores, as valiosas contribuições dos estudantes e a geração/seleção de artefatos educacionais por adultos, especialistas ou não. Complementa que, em relação aos artefatos analógicos, tais como livros didáticos, exercícios e outros, um número maior de estudos sobre seu uso e eficácia são bem-vindos, visando um volume de *corpus* analítico mais expressivo no campo.

A partir desta reflexão, o tópico seguinte apresenta os esforços de especialistas na concepção e instauração de uma rede de fortalecimento dos laços entre os campos, a Rede Internacional Design/Educação (RIDE).

2.2 RIDE: Rede Internacional Design/Educação

A argumentação de Coutinho e Lopes (2011) sobre a aproximação entre os campos do design e da educação, pelo enfoque do design, objetiva incitar debates sobre essa articulação. Afirmam compreender que não é seu objetivo resolver os problemas sérios em torno da educação brasileira, mas sim examinar as delimitações, riscos e possibilidades dessa relação.

De acordo com Coutinho et al. (2019), vincula-se a RIDE à concepção metafórica de rede enquanto um entrelaçamento de relações e combinações

multidimensionais, de acordo com os estudos de Rossetti-Ferreira et al.⁷ (2008). Leva em consideração, portanto, que pela ótica social na complexidade contemporânea, os esforços dos pesquisadores na execução de seus projetos não devem ocorrer isoladamente, mas sim interrelacionados e de maneira colaborativa, através de seus valores e objetivos em comum.

O projeto da RIDE surgiu em decorrência das incertezas no panorama da educação nacional, ante à gestão de 2016, que não considerava como prioritários os projetos na área. De acordo com as autoras, o baixo investimento empregado nos ensinos fundamental e médio trazia riscos ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação⁸. Dessa forma, Coutinho et al. (2019) relatam a trajetória até a constituição da rede, resumida em quatro fases:

1. Fase Exploratória (2003-2007): realização de ações preliminares nas escolas e no campo da educação.
2. Ensino de Design I (2008-2011): desenvolvimento de ações/processos constitucionais no campo do design, juntamente com uma análise de artefatos educacionais.
3. Ensino de Design II (2012-2016): marcada por estudos envolvendo aspectos/métodos de propósito formativo, incorporando paradigmas da educação digital e demais abordagens, como a sociológica.
4. RIDE (2016-2020): constituição de ações formativas e dispositivos educacionais, objetivando firmar o campo do Design/Educação, ao passo que se cria paralelamente a RIDE.

De acordo com as autoras (Ibid.), durante a Fase Exploratória foram conduzidos cinco estudos, compreendendo 20 escolas da rede pública e privada, onde foram analisados seus artefatos gráficos (entre murais, cartazes, materiais produzidos por professores e livros didáticos), baseados em observação e memória do processo de desenho e a linguagem gráfica no contexto escolar. Os resultados obtidos demonstraram estagnação em relação à ambiência, discurso visual e sistemas informacionais nas escolas. Não obstante, ressaltou que professores estão disponíveis a adquirir conhecimentos para aperfeiçoar suas práticas.

⁷ Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Soares-Silva, A.P.; Oliveira, Z.M.R. 2008. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, FFCLRP/US, São Paulo, v.38, n.133, p.147-170, jan./abr.

⁸ Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Ensina Design I investigou práticas de docência voltadas para o design, especificamente através do uso da linguagem gráfica nas escolas. Cinco estudos foram realizados com oito participantes, que apresentou uma situação estagnada como resultado, assim como na Fase Exploratória. Um dos principais diagnósticos apontou que o uso da linguagem gráfica nas escolas é problemático e limitado, reflexo de uma formação docente que ignora a formação visual. Isto representa uma inconsistência, ao se levar em conta que, de acordo com Coutinho (2006), professores são importantes geradores de informação.

Por consequência, o Ensina Design II foi formulado com o foco na formação de professores, através da geração de diretrizes e parâmetros de conteúdos e metodologias do DI para o ensino fundamental no Brasil, em especial o uso de linguagem gráfica em artefatos educacionais digitais.

Apesar de constatar a necessidade em incorporar conteúdo de design na formação dos professores, bem como notar sua abertura e disposição em aprender, as pesquisadoras perceberam que, em contrapartida, não dispõem de tempo para adquirir estes conhecimentos. Sendo assim, Coutinho et al. (2019) propuseram a adoção de ações para a constituição de um novo campo do conhecimento denominado Design/Educação, que culminou na criação da RIDE.

A estruturação da RIDE, de acordo com as autoras, está apoiada em dois principais fundamentos do campo do Design/Educação: a formação – ou ações de formação – e a produção de dispositivos educacionais. Em se tratando da formação, foram definidas quatro frentes de ações e projetos:

1. Ensina Design (ED): formação de professores da Educação Básica⁹ através de diretrizes e parâmetros voltados para o DI.
2. Formação de não Especialistas (FnE): ações formativas para não designers pela formação do olhar com o suporte do conteúdo e da lógica do design.
3. Agentes de Inovação (AI): delinea características fundamentais, potencializando as habilidades dos professores como agentes de inovação através de conhecimentos em design.
4. Escola Modelo (EM): investigação de modelos pedagógicos não lineares e inovadores para formação de estudantes, discutindo a incompatibilidade

⁹ Definida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

escola-sociedade-tecnologia e, na perspectiva de Illich¹⁰, o processo de institucionalização em todo o mundo.

No tocante ao segundo fundamento, a produção de dispositivos educacionais, Coutinho et al. (2019, p.299) explica a adoção do termo 'dispositivo', que “pressupõe a existência de um determinado artefato, que por sua vez é formulado com uma certa intenção, sobre o qual um discurso foi construído”. São arroladas três frentes de estudos e projetos:

1. Heurísticas e Metodologias (H&M): eficiência informacional, imagética e verbal em dispositivos educacionais, propondo novos caminhos metodológicos, enquanto se desenvolvem heurísticas para a sua produção por especialistas voltados à Educação Básica.
2. Objetos Educacionais Digitais (OEDs): ou Objetos de Aprendizagem (OA), para avaliação do impacto no desempenho de estudantes do ensino médio, que utilizam esses objetos em dispositivos tais como *hiperbooks* em confronto com aqueles que utilizam o livro impresso.
3. ReDE (Dispositivo): criação do ambiente em rede da RIDE para dar suporte às investigações dos pesquisadores, na intenção de consolidá-la internacionalmente, solidificar o Design/Educação, enquanto paralelamente pretende formular o novo paradigma da concepção do design como suporte da ação transformadora e emancipatória.

A partir do que se espera realizar nesta pesquisa, no que tange à contextualização situacional em um ambiente escolar de ensino médio, da análise crítica de livros didáticos, discutir sobre a identificação dos estudantes com o conteúdo transmitido, acredita-se que a problematização do estudo encontra amparo nas ações discutidas neste tópico.

Desta forma, a promoção de ações coletivas e dialógicas que permitam uma aproximação dos professores com o campo do design, gerando dispositivos educacionais, testando e avaliando seu desempenho juntamente aos estudantes, assume-se consonância não apenas com as premissas defendidas pela RIDE, como também dos pressupostos da pedagogia freiriana.

¹⁰ ILLICH, Ivan, *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

2.3 Design colaborativo e participativo na educação

O entendimento do design como uma ciência aplicada que recebe, analisa, internaliza, elabora, constrói, testa e propõe soluções aos problemas do cotidiano das pessoas implica que o profissional de design necessita concatenar e entender questões de ordem prática, técnica, tecnológica, processual, entre outras. Contudo, necessita procurar envolver questões de ordem social, comportamental, psicológica e demais aspectos da natureza humana, compreendendo que são os indivíduos o foco central na tomada de decisões que resultam na proposição de tais soluções.

De acordo com Fontoura (2002), o profissional designer tem a obrigação e o direito de coletar informações de diversos campos do conhecimento, enquanto fontes formais, relevantes e ilimitadas, para desenvolvimento de seus projetos. O autor informa que o design é afetado pelas decisões de muitas pessoas. “É um esforço coletivo e depende da decisão e da participação de diversas pessoas durante o desenrolar do processo de design. [...] O designer escuta e tenta colocar-se no lugar destes participantes” (FONTOURA, 2002, p.71).

Padovani e Heemann (2016) argumentam que o designer nunca trabalha sozinho, pela própria natureza colaborativa da atividade projetual. A depender do objetivo do projeto, o designer conta com a colaboração de outros designers, profissionais ou mesmo os sujeitos beneficiados pelas soluções propostas através dos processos de investigação.

Silva (2019, p.37) complementa que “sozinho, o profissional tem prejudicada a sua criatividade, especialmente pela falta de outras fontes de conhecimento”. Ele comenta que o papel centralizador focado no designer cada vez mais passa a dar lugar à existência de uma equipe interdisciplinar, que concentra saberes e constrói conhecimento coletivamente.

Em se tratando do campo da educação, para Padovani e Heemann (2016) o design aplicado é complexo e multifacetado. A busca de soluções de ensino implica desafios que se sobrepõem à capacidade individual de resposta de um único sujeito, seja ele o professor, o estudante ou o próprio designer. Dessa forma, a “colaboração é sobretudo um profundo estado de entendimento compartilhado entre duas ou mais pessoas” (PADOVANI & HEEMANN, 2016, p.46). Com a finalidade de cocriar artefatos educativos, os autores mencionam a Construção Colaborativa de

Conhecimento (CCC ou C³) como um processo comunicativo social na educação, pautado em seis premissas:

- 1) Avanço de conhecimento com valor comunitário, ao invés de individual;
- 2) Avanço de conhecimento como elaboração de ideias, e não como progresso em busca da verdade;
- 3) Conhecimento de (saber procedural + saber experiencial por engajamento na atividade) ao invés de apenas conhecimento sobre;
- 4) Solução colaborativa de problemas ao invés de discurso argumentativo;
- 5) Discussão da qualidade da informação ao invés de argumentos de autoridade;
- 6) Conhecimento como algo que emerge da prática colaborativa. (PADOVANI & HEEMANN, 2016, p.51)

Com base nas premissas citadas, os autores afirmam que na C³ procura-se valorizar a voz ativa dos estudantes enquanto membros de uma comunidade de construção de conhecimento, com ênfase na criação e inovação. Através da mediação de artefatos, os estudantes assimilam os conteúdos transmitidos, provocando modificações no conhecimento individual que, socializado, retroalimenta o conhecimento compartilhado, representando um processo cíclico de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Dessa forma, na busca de ações e projetos que visam o aprimoramento dos processos e dispositivos educacionais, é fundamental que o designer tenha consciência da importância no envolvimento dos interessados, não apenas figurativa como ativamente. A participação e o compartilhamento de saberes que constrói o conhecimento coletivo são importantes para a investigação.

De acordo com Santa-Rosa e Moraes (2012), modelos de design participativo surgiram pela necessidade em se estabelecer melhores relações comunicativas entre movimentos sindicais e a indústria escandinava, onde se notava, na década de 1960, uma progressão da informatização de postos de trabalho.

Nesse período, a cultura escandinava já discutia valores como dignidade humana, desenvolvimento pessoal, qualidade e inclusão. Amparada nesses valores, a legislação trabalhista local dava suporte às reivindicações sindicais, que exigiam uma gestão democrática que beneficiasse o trabalhador em relação às mudanças do ambiente, ferramentas e relações de trabalho e seus desdobramentos sobre os produtos da indústria. Dessa forma, atribuía aos trabalhadores – os conhecedores do processo – a autogestão para o desenvolvimento de soluções.

Silva (2012) reforça este entendimento, ao afirmar que o design participativo, enquanto uma abordagem que se opõe a noções tradicionais centralizadoras do

design, confere aos sujeitos que efetivamente vivenciam o contexto a propriedade para propor soluções. A nomenclatura “participativo” extrapola as intenções de apenas aproximar esses sujeitos do processo investigativo: “na verdade propõe que os usuários são os donos e maiores conhecedores da situação que o projeto pretende atender e que por isso é deles que deve surgir a resposta às questões do projeto” (SILVA, 2012, p.23).

Santa-Rosa e Struchiner (2010) refletem sobre as contribuições à educação do design participativo como processo investigativo que objetiva solucionar questões do ensino e melhorar as práticas educativas, envolvendo pesquisadores, professores e estudantes, situados em contextos reais de ensino-aprendizagem fundamentados em teorias e princípios pedagógicos.

Segundo os autores, o design participativo é uma das abordagens da pesquisa baseada em design (*design research-based*) para a prática educativa. Os pesquisadores desenvolvem projetos com os participantes, que consistem em atividades e/ou avaliações através de intervenções sistemáticas, com o intuito de melhorar o ensino e seus produtos. “Os sujeitos envolvidos na utilização do material participam ativamente do design da ferramenta educacional, definindo os conceitos abordados, a organização das informações e aspectos de design e interação do ambiente” (SANTA-ROSA & STRUCHINER, 2010, p.5). O design participativo assume a condição de pesquisa-ação participativa.

Diante do exposto, cabe ao pesquisador-designer o comprometimento em tratar os processos de investigação em proximidade com professores e estudantes, no intuito de estabelecer conexões entre a realidade assimilada, os problemas encontrados, a deliberação de respostas e sua posterior avaliação. Para tanto, é necessário dar voz ativa aos estudantes e valorizar a importância do papel mediador desempenhado pelos professores. Considerando que ambos possuem dificuldades e expectativas, o designer deve procurar compreender seus diferentes contextos. Tal contextualização conflui semelhanças com os princípios da pedagogia freiriana, cuja obra será abordada no tópico e capítulo seguintes.

2.4 A confluência entre o design e a pedagogia freiriana

Canônica et al. (2014) estabelece vínculos entre os processos participativos do design com a proposta pedagógica defendida na obra de Paulo Freire. Os autores

explicam que é perceptível a conexão entre as duas ideias, evidenciada principalmente em processos metodológicos ativos e dialógicos.

É perceptível a presença dos pressupostos de Paulo Freire nos processos de design, tanto no que se refere a adoção de metodologias, quanto na abordagem de espaços compartilhados, enfatizando a importância da autonomia do indivíduo em seus processos, ratificada através do diálogo e conscientização, os quais propõem ações de colaboração. (CANÔNICA et al., 2014, p.2)

Os autores explicam que a relação entre design e a pedagogia freiriana se acentua dentro da esfera social. Nela, a tratativa de soluções tem como foco ações que promovam o empoderamento e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

A significância desses processos ultrapassa a materialidade de projetos com resultados tangíveis. O papel do designer em relação aos grupos sociais, na medida em que coordena atividades e é mediador de saberes, o coloca também na figura de educador.

A defesa de Freire (2002) gira em torno da pedagogia autônoma, na qual o “pensar certo”, em sua concepção, não compete a “quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado” (FREIRE, 2002, p.20).

Sua declaração argumenta que o pensamento conclusivo, que chega a um entendimento, não é um ato individualizado, ou seja, realizado de maneira correta, deve ser um ato socializado. Essa interpretação remete aos preceitos discutidos do ato projetual no design colaborativo e participativo, que refuta a ideia de uma ação solitária e sem o compartilhamento de saberes.

O autor também defende a criação de métodos de avaliação de ensino que envolvam a participação dos estudantes: “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (Ibid., p.33). Canônica et al. (2014) comentam que a busca de soluções através do pensar com design pode perpassar a ação do designer; na relação entre educador e educando, essa busca é um desafio socialmente produtivo e que evoca o uso da criatividade, onde a participação e a dedicação dos envolvidos reflete em mudanças e atitudes.

Os autores ressaltam que Paulo Freire não encara a educação como sendo a força motriz com capacidade autossuficiente de transformar contextos políticos e sociais, mas sim o meio condutor que promove uma mudança interna no indivíduo; tampouco defende que a educação é um reflexo da sociedade. Suas reflexões fazem um convite ao “educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, bem como a perceber que as possibilidades da ação social e cultural se encontram na luta da transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (CANÔNICA et al., 2014, p.4).

Padovani e Heemann (2016) refletem sobre educação e design no âmbito acadêmico, onde se percebe um paradoxo na formação do designer em relação a contextos colaborativos. Na trajetória da graduação o designer em formação é incentivado a trabalhar em grupo desde os primeiros semestres até os estágios finais com trabalhos de conclusão de curso que são feitos em duplas. Contudo, os autores apontam uma mudança de paradigmas na pós-graduação, onde as pesquisas são “desenvolvidas e defendidas individualmente e, apesar da colaboração com os colegas, muitos mestrandos comentam que o trabalho de dissertação é bastante solitário, quando comparado com a prática não acadêmica” (PADOVANI & HEEMANN, 2016, p.46).

Coutinho e Necyk (2022) relatam experiências de pesquisa de mestrado voltada às atividades de extensão em design, encontrando na pedagogia freiriana suporte para ações estratégicas pedagógicas voltadas à ampliação da formação acadêmica do designer e a construção de conhecimento (repertório cultural) através da convivência e da dialética, aproximando o graduando em design e produtores culturais.

Os autores vinculam o conceito de atividade extensiva da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) à pedagogia crítica freiriana, que a descreve como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012 apud COUTINHO & NECYK, 2022). Dessa forma, procuram estreitar os conceitos e fortalecer a relação entre os estudos de Freire através de revisões bibliográficas e aplicação de metodologias ao projeto, ampliando o horizonte e as perspectivas para o futuro das atividades extensivas.

Machado et al. (2021, p.1819) acreditam que as contribuições da pedagogia de Freire ao design, e em particular ao Design da Informação, ainda são pouco

exploradas: “Freire é pouco utilizado para refletir sobre o DI, tendo seu uso normalmente limitado a obras que abordam questões educacionais, sem aproveitar tais ideias para pensar os processos de design”.

Partindo dessa percepção, os autores realizaram levantamento de obras através de Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), utilizando publicações da Revista Brasileira de Design da Informação – Infodesign, dos anais do Congresso Internacional de Design da Informação (CIDI) e do *Google Scholar*. A análise dos trabalhos filtrados estabelecia critérios de aproximação do DI e da pedagogia freiriana em níveis que foram desde o superficial ao aprofundado.

Dentre os seis trabalhos filtrados, os autores discorrem que em apenas dois deles foram identificadas relações explícitas entre a abordagem crítica freiriana e o design, porém aplicadas ao design de interação, ficando o DI como uma área correlata. O DI é tido como o assunto principal nas outras quatro obras, restringindo Paulo Freire à revisão teórica sem influências aos processos de design da informação.

Sendo assim, constata-se a necessidade em aplicar conceitos de Paulo Freire ao delineamento metodológico esperado nesta pesquisa, na expectativa de ampliar o repertório de estudos que reconhecem seu legado e potencialidade para o design. Neste capítulo procurou-se estabelecer pontos de convergência entre o design – e o design da informação – e a educação, tendo na pedagogia de Paulo Freire um dos pontos elementares dessa associação. O capítulo seguinte esmiuçarà sua obra, bem como a Teoria da Atividade aplicada ao design da informação, contextualizando o percurso metodológico desta pesquisa.

Pedagogia freiriana e Teoria da Atividade



3 PEDAGOGIA FREIRIANA E TEORIA DA ATIVIDADE

Este capítulo apresenta a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade como alicerces das investigações e da metodologia do trabalho de campo desta pesquisa.

Através da perspectiva filosófica, política e sociológica de Paulo Freire, serão destacadas suas considerações sobre a importância da prática pedagógica para as transformações sociais. Para a contextualização dos passos a serem seguidos nesta pesquisa, serão exploradas as obras de Freire (1994, 1997 e 2002) e suas influências e correlações com demais estudos, dentro da perspectiva de uma educação crítica, libertadora e autônoma.

Em seguida, serão discutidos os estudos que moldaram as concepções sobre teoria da atividade, aplicadas atualmente como um instrumento metodológico em pesquisas qualitativas etnográficas que se propõem investigar questões de aprendizagem e educação. Destaca-se neste capítulo as três gerações e os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Engeström, enfatizando principalmente o arcabouço teórico a respeito dos níveis de atividade e dos sistemas de atividade, a serem explorados posteriormente.

3.1 O ensino como ato emancipador

Conforme comentado no capítulo anterior, é comentado nos estudos de Coutinho e Lopes (2011) a estagnação das escolas em relação à manutenção de um modelo tradicionalista de educação que remonta ao “ensino bancário”. Tal modelo é alvo de críticas por Freire (1994), que explica que nele o estudante – no caso, o educando – é visto como um mero depositário e arquivador de informações, transmitidas pelo professor – educador.

De acordo com o autor, o ensino bancário é um mantenedor de contradições na relação educador-educando, na qual o educando recebe um saber “dado” por aqueles supostamente mais sábios, em posições rígidas de autoridade dentro da prática do ensino. Dessa forma, os estudantes estão numa posição de opressão, considerados ignorantes em razão de sua existência, o que o autor considera como sendo incompatível com a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender a própria realidade e de atuar de sobre ela de maneira transformadora.

Freire (1994) explica que a rigidez dessa abordagem pedagógica nega a educação e o conhecimento enquanto processos de busca, de investigação. Para o autor, trata-se de uma visão distorcida do ensino, na qual “não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1994, p.38).

Dessa forma, o autor considera que a educação deve ser um processo dialógico, no qual educador e educando constroem o conhecimento de forma colaborativa, a partir das experiências e saberes de ambos.

Libâneo (1990) afirma que a educação é um fenômeno social, na qual a divisão de classes condiciona a prática educativa às exigências sociais políticas e ideológicas: “assim, as finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados” (LIBÂNEO, 1990, p.18).

O autor explica que, em um regime capitalista, a divisão do trabalho e a alienação de bens de produção cria um antagonismo na relação entre uma minoria detentora do capital e os trabalhadores, que estão na base da cadeia produtiva. Este aspecto influencia na dinâmica de acesso à educação:

A educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (ideias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar de ideologia. (LIBÂNEO, 1990, p.20).

Desta forma, Libâneo afirma que através de uma ação educativa o meio social exerce influência sobre o indivíduo que, dotado de conhecimento, passa ele mesmo a exercer influência sobre aquele meio social, criticando-o e transformando-o. Para ele, os objetivos da educação devem expressar “propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade” (LIBÂNEO, 1990, p. 120).

Saviani (1991) encara que a compreensão da educação por seus condicionantes objetivos, os seus determinantes sociais, remete às teorias da

pedagogia crítico-reprodutivistas, onde a função da escola é de replicar ideologias de uma classe dominante intelectual, diluindo os propósitos da cultura capitalista neoliberal e perpetrando seus interesses.

Para ele, um tipo de pedagogia “revolucionária” considera a igualdade real entre indivíduos – para além daquela igualdade formal, estabelecida pelos ideais iluministas e regulamentada pela constituição. Nesse sentido, o acesso à escola leva em conta que “os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente ligado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SAVIANI, 1991, p.74). O autor cita o trabalho de Paulo Freire no enfrentamento à sistemática bancária como um promotor dos interesses populares:

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença [...] consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. (SAVIANI, 1991, p.77-78).

Libâneo (1990) e Saviani (1991) compreendem e contribuem com a visão libertadora freiriana, na qual a educação ultrapassa a transmissão simplista e replicadora de conhecimentos, educador e educando constroem coletivamente uma consciência crítica, o meio social influencia e é influenciado pelo indivíduo.

Freire (2002) defende que esse processo dialógico de construção de saberes entre educador e educando implica em torná-los sujeitos ativos da aprendizagem, sendo o professor o facilitador desse processo, discutindo e incentivando a curiosidade.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2002, p.44)

Pensando no papel dos professores de Redação e Língua Portuguesa enquanto mediadores de conhecimento na realização deste estudo, é necessário

ter-se em mente, portanto, que não transmitem o “pensar certo” como uma matéria descrita e decorada, mas sim esmiuçada pela vivência e pelo testemunho em contato com estudantes em sala, sempre que possível. Para Freire (2002, p.20) “o pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos”, fazendo do pensar um ato comunicativo e não isolado, trazendo a socialização ao processo de aprendizagem: “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (Idem, p.20-21).

Com base nos estudos de Paulo Freire, os aspectos relacionados à comunicação e a socialização no processo pedagógico, além da ludicidade e de objetos mediadores do ensino – aos quais se pretende utilizar como recursos para a condução da pesquisa – serão contextualizados nos tópicos a seguir.

3.2 Ludicidade e oralidade

Conforme relatado anteriormente, a pedagogia freiriana defende um ensino que refuta estruturas rígidas e verticalizadas, prezando pelo diálogo entre educador e a inserção do contexto social do educando, como uma forma de conferi-lo autonomia e desenvolver seu senso crítico, fazendo com que ambos aprendam.

A partir da sua visão, principalmente ao que condiz com o papel da docência enquanto uma investigação criativa que gera diversos aprendizados, emerge o papel da ludicidade e da oralidade abordados neste tópico:

Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 1997, p.99)

Como referência desse processo investigativo faz-se menção do trabalho de Freire na alfabetização de adultos de Angicos-RN, conforme relatado por Beisiegel (2010). O método aplicado tratou de ressignificar o vocabulário considerado por Freire como impregnado de conotações “domesticadoras” do ensino tradicional; dessa forma, “classes” foram substituídas pelos “círculos de cultura”, “alunos” por “participantes dos grupos de discussões”, “professores” foram denominados

“*coordenadores de debate*”, “*aula*” foi substituída por “*debate*” ou “*diálogo*” e o “*programa*” por “*situações existenciais*”.

Beisiegel (2010) relata que a investigação se iniciava com discussões realizadas nos círculos de cultura como forma de entender o contexto dos educandos. De acordo com o autor, o objetivo de Freire era que a discussão “devia girar em torno da dimensão da cultura enquanto aquisição sistemática da experiência humana” (BEISIEGEL, 2010, p.47).

O resultado foi o levantamento de fichas de cultura, nas quais se reproduziam imagens com cenas do cotidiano daqueles adultos. A partir da reprodução das imagens em sala para discussões em grupo, os pesquisadores realizaram um levantamento do vocabulário dos educandos, ao qual se denominou “palavras geradoras”. O vocabulário serviria ao método de Freire para atender à riqueza fonética e à pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional.

Em posse das palavras geradoras, passou-se à associação da palavra ao recorte situacional. Conforme exemplifica Beisiegel (2010) o uso da palavra “*belota*”, que aparecia associada à imagem de um homem de Angicos, trajando vestimentas típicas, montado em um burro num cenário de seca, com chibata na mão, onde aparecia uma “*belota*” (palavra *borlota*, que significa um tipo de enfeite em redes e rebenques de couro). A palavra era decomposta em sílabas e fonemas (–be –lo –ta), para que os adultos pudessem então aprender o contexto das famílias de consoantes com vogais. A vocalização de fonemas os auxiliava a distinguir sílabas dentro das famílias de consoantes (por exemplo, *ba, be, bi, bo, bu*), auxiliando no processo de síntese da palavra, onde identificavam pela vocalização dos fonemas as sílabas que compunham a palavra *belota*, progredindo para a associação de fonemas que formavam outras palavras, como *lata, bala, tatu*. Após esse desenvolvimento da capacidade sintética, os educandos passavam então à escrita.

Paralelamente ao processo da alfabetização, as palavras geradoras também eram utilizadas para discussões sobre o significado que evocavam aqueles adultos dentro de um contexto sociocultural e político. Os diálogos eram mediados pelos coordenadores de debate, que faziam perguntas como ‘por que’, ‘para que’, ‘onde’, ‘como’, permitindo que os participantes fizessem, de forma livre, suas próprias associações e reflexões situacionais. De acordo com Beisiegel (2010), a avaliação final dos educandos resultou em 70% de aproveitamento na alfabetização e 87% na conscientização política.

Em seu método, o educador inegavelmente conseguiu eliminar aquele caráter de “superimposição” do ensino à realidade vivida pelos educandos. O embasamento dos trabalhos na pesquisa dos modos de vida e do “universo vocabular” das localidades, os critérios de seleção das “palavras geradoras” e a orientação do desenvolvimento das atividades, sempre apoiadas naquilo que os participantes podiam afirmar a propósito “do que estavam vendo” na figura projetada, garantiam o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos “círculos de cultura” e as vivências dos educandos. O método eliminava a rígida separação antes observada na educação de adultos entre a educação escolar e a vida real. (BEISIEGEL, 2010, p.64).

A lógica do método acima descrito é usada para a aplicação do estudo de caso. Ela preza pela investigação criativa através do emprego de recursos lúdicos, que fogem à rigidez da estrutura de sala de aula. O diálogo é empregado como uma forma de contextualizar o ensino à realidade daqueles indivíduos, empregando recursos imagéticos, estimulando a vocalização, a liberdade e o estímulo à autonomia de pensamento crítico para o aprendizado.

Freire (2002) defende que o engajamento dos educandos, de forma a torná-los mais independentes e autônomos, é esperado com a incorporação de novos meios de aprender e se desenvolver, cabendo a ludicidade e a oralidade uma importante função para o alcance desse desempenho. Esses fatores serão explorados nos subtópicos seguintes, utilizando-se os estudos de Vygotsky (1991), Piaget (1990) e Luckesi (2014) para seu entendimento.

3.2.1 *A ludicidade*

O projeto de educação autônomo e libertador de Freire está correlacionado ao pensamento de Jean Piaget. Conforme explica Munari (2010), Piaget propõe “uma escola sem coerção, na qual o aluno é convidado a experimentar ativamente, para reconstruir por si mesmo, aquilo que tem de aprender. Este é, em linhas gerais, o projeto educativo de Piaget.” (MUNARI, 2010, p.18).

Piaget (1990) relata que há, gradualmente, um enfraquecimento do simbolismo lúdico no crescimento, devido a três aspectos: 1) a adaptação do ser às realidades físicas e sociais, que o leva a se entregar menos às transposições simbólicas, pois ao invés de assimilar o mundo ao seu ‘eu’, submete progressivamente o ‘eu’ ao real; 2) o que o autor considera como “engendramento” dos jogos de ficção em jogos de regras, pelo simbolismo compartilhado pelos grupos sociais, ao qual o indivíduo está inserido; e 3) à medida que o indivíduo procura

submeter o símbolo ao real, mais do que assimilá-lo, esse símbolo deformante transforma-se em imagem imitativa, incorporada à adaptação inteligente ou efetiva.

Vygotsky (1991) complementa que a maior importância no curso do desenvolvimento intelectual que origina a inteligência prática e abstrata tidas como puramente humanas, “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 1991, p.20).

Depreende-se então que, apesar da redução gradual da ludicidade, a educação de jovens no ensino médio ainda admite o seu uso, visto que nessa fase, a lógica de jogos com regras sociais está presente. Apesar da literatura abordar a importância da ludicidade nos estágios iniciais do desenvolvimento, a dinâmica neste projeto, que une a fala e a prática lúdica, pode representar uma experimentação válida para o ensino de jovens.

Vygotsky traça em seu estudo um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, explicando a ideia de que criam uma “zona de desenvolvimento proximal” em seus contextos, nos quais o indivíduo elabora e internaliza habilidades e conhecimentos sociais. Assim como Piaget (1990, p.148) pressupõe “relações sociais ou interindividuais”, ele comenta sobre jogos de regras no processo de desenvolvimento e socialização:

Os assim chamados jogos puros com regras são, essencialmente, jogos com situações imaginárias. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. (VYGOTSKY, 1991, p.64)

Dessa forma, os autores convergem com o pensamento de Freire (2002) para as atividades escolares enquanto dimensão social da formação humana. Cabe ressaltar de que para os autores a prática de atividades com viés lúdico deve ser entendida para além do aspecto do prazer e da diversão na sua realização ou cumprimento.

Para Piaget (1990, p.130), “o jogo é uma atividade ‘pelo prazer’, ao passo que a atividade séria tende a um resultado útil e independe de seu caráter agradável”. No seu entendimento, há equívoco em trabalhos que consideram tão unicamente a obtenção subjetiva do prazer e da satisfação, sem a intenção de outros alvos a serem abordados, ao passo que o contrário – o objetivo pelo objetivo – pode acabar

por renunciar ou reduzir a atividade a uma mera obrigação laboral, devendo-se considerar as nuances em torno da ludicidade.

No caso de Vygotsky (1991), a atividade lúdica não garante por si só o prazer, pois acredita que outras ações que não são lúdicas podem garantir maior sensação de prazer e porque atividades escolares podem não implicar em prazer, dependendo da expectativa do indivíduo sobre o resultado.

Acredito que o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo. Segundo esse argumento, enfatizando a importância dos processos cognitivos, negligencia não somente a motivação como também as circunstâncias da atividade da criança. E, terceiro, essas abordagens não nos ajudam a compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento posterior. (VYGOTSKY, 1991, p.63).

Em sua interpretação, tão importante quanto o objeto (brinquedo) deve-se considerar a motivação, o contexto do indivíduo e seus posteriores desdobramentos, constituindo-se a propriedade da atividade lúdica.

Luckesi (2014) complementa que a ideia de ludicidade se dá pela vivência e pela internalização da atividade no indivíduo, em um processo pelo qual a dimensão lúdica se integra ao desenvolvimento cognitivo e emocional, tornando-se uma dimensão intrínseca da personalidade. Nesse sentido, o autor destaca que o ato lúdico não deve ser encarado apenas como uma atividade de lazer, mas sim como uma forma de aprendizagem que tem implicações profundas no desenvolvimento humano.

Para ele, o estado emocional e a bagagem de experiências contidas em cada pessoa podem mesmo qualificar a experiência da atividade lúdica como positiva ou negativa. O autor exemplifica que os livros didáticos trazem consigo instruções sobre o proceder em atividades lúdicas, porém não o fazem pela ótica do sujeito e sim pela visão externa e objetiva. Ressalta que a internalização da ludicidade não deve ser vista como uma tarefa simples ou automática, mas sim como um processo que requer atenção e cuidado por parte do educador:

O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando. (LUCKESI, 2014, p.14).

Para o autor, é fundamental que o educador crie um ambiente seguro e acolhedor, que permita ao educando expressar-se livremente e experimentar novas possibilidades de ação de forma autônoma e responsável, como a capacidade de criar, de se expressar e de se relacionar socialmente.

Diante do exposto, admite-se para o estudo de caso desta pesquisa que a prática de atividades lúdicas preze pela experimentação, pela interação entre indivíduos e pela liberdade criativa e de expressão; que possa propiciar satisfação e prazer, sem deixar de apontar as motivações, regras e o objetivo a ser cumprido; por fim, a observar os desdobramentos, como a internalização da experiência, o desenvolvimento autônomo, das habilidades sociais e da relação com o ambiente.

3.2.2 *A oralidade*

Pelo exposto anteriormente sobre a importância da oralidade atribuída por Freire (2002) e Beisiegel (2010) na alfabetização de adultos e das considerações de Vygotsky (1991) sobre a confluência do desenvolvimento intelectual e da fala, principalmente no seu vínculo com o desenvolvimento da escrita, este tópico aborda seus aspectos para o aprendizado autônomo e crítico.

Segundo Freire (1994, p.8), “o alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, de que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu mundo”. Como ele explica em seu método, o indivíduo procura através da fala a composição e a recomposição de palavras, enquanto aprende a dominá-las, criando a noção de homem dentro de um processo histórico e cultural, e também da cultura do letramento. Tal condição lhe permitirá “re-existenciar” as palavras de seu mundo de forma crítica, para que ele mesmo possa saber e dizer a sua própria palavra.

A fala é importante ao revelar culturas e os saberes populares, permitindo que o indivíduo expresse suas vivências, ao passo que aprende com elas: “o que o homem fala e escreve e como fala e escreve, é tudo expressão objetiva de seu espírito. Por isto, pode o espírito refazer o feito, neste redescobrimo o processo que o faz e refaz” (FREIRE, 1994, p.8).

Fávero et al. (1999) corrobora com esse pensamento ao explicar que, em relação ao ensino da língua na escola, tende a criticar peculiaridades no discurso,

que por sua vez é estigmatizado na sociedade. Desta forma, a oralidade relaciona-se a uma questão de adaptação às situações comunicativas.

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (FÁVERO et al., 1999, p.12)

Fávero et al. (1999, p.13) explica que a organização da fala, dentro do aprendizado, está ligada à aquisição de habilidades de escrita por manterem, entre si, “relações mútuas e intercambiáveis”. Dessa forma, o desenvolvimento do texto – e do texto conversacional – está ligado à organização da interação entre os indivíduos; resulta de decisões interpretativas ao longo da conversação, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais.

Para isso, é necessário, segundo os autores, estabelecer que nesse processo interacional são considerados as relações entre os indivíduos, o contexto espaço-temporal, o propósito da interação, a temática, valores partilhados e/ou retidos pelos indivíduos e os aspectos linguísticos de fala e escrita. É com essa contextualização que se observa as condições de produção comunicativa, elencadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Condições de produção.

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis relações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: Adaptado de Fávero et at. (1999, p.74).

As condições listadas, de acordo com os autores, condicionam as especificidades da formulação linguística, percebidas em textos que variam desde o nível informal ao mais formal, constituindo um *continuum* tipológico. Desta forma, justificam que a informalidade consiste apenas em uma das possibilidades da fala e da escrita.

Marcuschi (1997, p. 123) declarava, à época, que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”. O autor aponta que língua e texto são práticas sociais. Para ele, mais importante do que identificar a primazia da fala e a derivação da escrita, é esclarecer a natureza das práticas sociais para o uso da língua (oral e escrita).

O autor argumenta que, para a compreensão da relação entre fala e escrita e do processo educativo, é necessário compreender os conceitos livres de estigmatização do discurso e concepções equivocadas de superioridade cultural vinculada ao domínio da língua oral e escrita, em diferentes contextos sociais, entre eles a escola, a família, o dia-a-dia, o trabalho, a vida burocrática e a atividade intelectual, destacados pelo autor. Neles, a ênfase e o objetivo são variados, originando também variados tipos e formas textuais, além de expressões típicas e terminologias. Nesse sentido, distingue os conceitos de alfabetização, letramento e escolarização:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...] A escolarização é, por sua vez, uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo. (MARCUSCHI, 1997, p.122)

Pela conceituação, o autor estabelece que fala e escrita são modalidades de uso da língua, e que delas decorre a relação oralidade e letramento, que condizem com as práticas sociais. A oralidade se apresenta de diversas formas de gêneros textuais e contextos de uso, desde o informal ao formal, enquanto o letramento se apresenta pela apropriação da escrita na sociedade, que poderá ser tanto mínima e elementar como erudita e culta.

Mesmo com a variação, Marcuschi reforça que a consideração de uma cultura que domina a língua oral e a escrita seja superior àquela que somente domina a

língua oral é equivocada, pois enquanto prática social, a oralidade “é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI, 1997, p.134).

Esse traço é excetuado nos casos em que a literatura regional se utiliza de traços linguísticos específicos, porém estando ainda assim, vinculado ao entendimento de texto conversacional comentado por Fávero et al (1999). A este entendimento será abordado no capítulo 4 o aspecto estilístico informal que os gêneros textuais como a crônica apresentam.

3.3 Contextos sociais dos artefatos de ensino e mediação

Conforme relatado no tópico 3.1, os esforços de Paulo Freire em fazer da educação mediadora de um projeto social com ação transformadora reforçava a leitura de mundo e conhecimento prévio dos educandos para a composição de artefatos de mediação do ensino.

Segundo Freire (1994), durante a busca de um programa educativo baseado na reciprocidade entre educadores e educandos, é necessário ao educador passar por horas de trabalho de campo, com o intuito de assimilar as realidades do domínio humano e não das coisas. Igualmente importante é a visão sistêmica da realidade, não se focando em aspectos ou pontos de vista, entendendo a totalidade do contexto, enquanto se interpenetra os problemas e se problematiza o tema, vinculando-o a outros, considerando a perspectiva histórico-cultural.

O autor explica que durante o processo de investigação educativa, é fácil para o investigador se deixar levar por primeiras impressões sobre um conjunto de contradições. Nesse primeiro momento, Freire (1994) afirma que ainda há uma subjetividade de percepções do investigador, insuficientes para estruturação de um programa de ação educativa, sob o risco de uma transmissão de saberes que remete ao método bancário. Cabe, portanto, um segundo momento na investigação, onde há uma verdadeira apreensão de contradições, que servirão à elaboração de codificações para a pesquisa.

Tais codificações referidas por Freire remetem à confecção de objetos cognoscíveis mediadores de auxílio visual, pelos quais é possível efetuar análises críticas. Tais objetos “devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja

temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam” (FREIRE, 1994, p.69).

Saviani (2011) acredita que o processo dialético que envolve o conhecimento transformador passa pela articulação entre a teoria e a prática; pautado no materialismo histórico, procura compreender as condições de existência das relações sociais, para que seja possível entender a educação inserida nesse contexto.

Cabe considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. (SAVIANI, 2011, p.122).

O autor propõe a educação como mediação das práticas sociais globais, onde o educador possui conhecimento sintético e o educando sincrético, ou seja, o educando é possuidor de impressões imediatas, empíricas, do senso comum. Então, para que o educando passe à síntese, do empírico ao concreto, é necessária a análise do abstrato, permitida pela mediação do educador, enquanto possuidor de conhecimentos sistematizados. No entanto é necessário, através da constituição social histórica, uma compreensão situacional social do educando, para que pela mediação do educador, assimile o conhecimento, para então elaborar suas reflexões críticas e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011).

Libâneo (2003) enfatiza a relação entre o ensino dos conteúdos escolares e as questões sociais, visando formar alunos críticos e reflexivos. Destaca a importância de um ensino contextualizado, que articule os conteúdos curriculares com as experiências e problemas sociais dos alunos, visando à compreensão da realidade e à transformação social.

O autor explica que o ensino dos conteúdos não parte de um saber artificial depositado de fora para dentro, tampouco do saber espontâneo, de uma experiência sem elaboração, mas sim da relação entre essa experiência com o saber, através do confronto da prática dos educandos e dos conteúdos propostos pelo professor – elementos novos de análise. “Uma aula começa pela constatação da prática real. Em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do

conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor” (LIBÂNEO, 2003, p.32).

Dessa forma, a partir do confronto surge o que o autor denomina de momento de “ruptura”. Vai-se, portanto, da ação à compreensão e, por sua vez, da compreensão à ação até o alcance da síntese, que representa a unidade entre a teoria e a prática.

O entendimento da importância dos artefatos mediadores é essencial para a condução da pesquisa. A proposta de sua aplicação no estudo de caso deve considerar uma metodologia que permita a apreensão de saberes docentes e experiências dos educandos, traduzindo-se em um objeto imbuído de conhecimentos curriculares e de práticas sociais. Os efeitos da mediação através de artefatos orientada ao cumprimento de um objetivo é tema de investigação da Teoria da Atividade, a ser explorado no tópico seguinte.

3.4 Teoria da Atividade (TA)

De acordo com Baptista (2019), a Teoria da Atividade perpassa um processo histórico que remonta aos séculos XVIII e XIX, com duas principais bases filosóficas alemãs: a primeira, clássica, representada por Kant e Hegel, com o pensamento histórico e desenvolvimentista, além do papel construtivo e ativo do ser humano; e a segunda, marxista, representada por Marx e Engels, com o materialismo histórico dialético, que introduziu conceitos da atividade humana.

Com base no pensamento marxista-leninista, a teoria da atividade se desenvolveu na Rússia na década de 1920, tendo desdobramentos que ainda são discutidos e aplicados em estudos hoje. Baptista (2019) contextualiza que em um período em que a psicologia russa era tida como inferior à ocidental, um grupo de pesquisadores denominado *Tróika* – que significa tríade, trio, formado por Lev Vygotsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria – buscou novas concepções para a psicologia experimental.

Rodrigues (2021) relata que pela perspectiva do surgimento de uma nova sociedade, o grupo visava estabelecer novas conexões entre a produção científica e o regime socialista, instaurado pelos bolcheviques após a Revolução de 1917. Kohl de Oliveira (1997, p.20-21) explica que esse idealismo do grupo na busca por uma

“nova psicologia” consistia na síntese de duas fortes tendências da psicologia no início do século:

De um lado havia a psicologia como ciência natural, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. Essa tendência relacionava-se com a psicologia experimental, que procura aproximar seus métodos daqueles das outras ciências experimentais (física, química etc.). [...] De outro lado havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito. Essa segunda tendência coloca a psicologia como sendo mais próxima da filosofia e das ciências humanas, como uma abordagem descritiva, subjetiva e dirigida a fenômenos globais, sem preocupação com a análise desses fenômenos em componentes mais simples. (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p.20-21)

A autora reforça que, na concepção de Vygotsky, o entendimento de síntese não se trata apenas da soma ou justaposição dos elementos, mas sim implica na criação de algo novo, antes inexistente. Através dessa compreensão, o estudioso investiga as relações entre corpo, mente, o ser biológico, o ser social, o membro da espécie humana e o participante de um processo histórico.

A teoria da atividade passa a tomar forma a partir das concepções iniciais de Vygotsky e seus colaboradores Luria e Leontiev. Na visão de Engeström (1987), a contextualização da TA é formada de três principais momentos, entendidos como as três gerações. Querol et al. (2014) resume a primeira geração com a teoria de mediação da ação humana proposta por Vygotsky; a segunda geração, com o conceito de atividade coletiva proposto por Leontiev; e a terceira geração, com os modelos de sistema de atividade e do ciclo de desenvolvimento expansivo, desenvolvidos por Engeström. Serão relatadas nos subtópicos subsequentes.

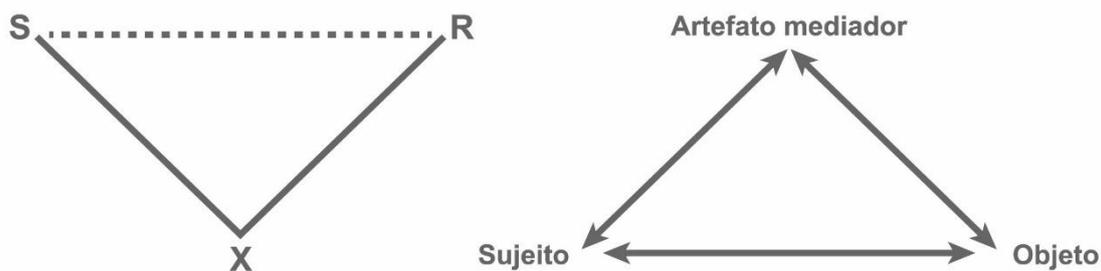
3.4.1 A primeira geração: Vygotsky

Os três pilares básicos constituídos das principais ideias na psicologia de Vygotsky, segundo Kohl de Oliveira (1997, p.23), são que: 1) funções psicológicas são produtos da atividade cerebral, portanto têm suporte biológico; 2) o funcionamento psicológico é fundamentado na relação entre o ser e o mundo exterior, desenvolvidas em um processo histórico; e 3) tal relação é mediada por sistemas simbólicos. Dessa forma, a mediação desempenha um papel central no fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico.

Vygotsky compreende que os processos psicológicos superiores, como capacidade de planejar e imaginar – diferentes dos elementares, tais como associações simples e ações reflexas – são construídos por relações estabelecidas entre os indivíduos, desenvolvendo-se através do processo de internalização das formas culturais de comportamento (BAPTISTA, 2019).

Na concepção do filósofo, a mente humana não poderia ser entendida isoladamente, mas deveria ser compreendida em relação ao contexto social e cultural em que se desenvolve. De acordo com Mota (2017, p.42), as concepções de Vygotsky sobre a mediação cultural de ações se expressam comumente pela tríade sujeito, objeto e artefatos mediadores. Explica ser revolucionária a inserção de artefatos culturais nas ações humanas, pelo fato de a unidade básica de análise superar a divisão anterior, entre um indivíduo cartesiano – ou seja, inflexível, que é e age da mesma forma – e a estrutura social intocável: “o indivíduo agora não pode ser compreendido fora de seus meios culturais assim como a sociedade não pode ser compreendida sem a ação de indivíduos que usam e produzem artefatos” (Figura 1).

Figura 1 - Modelo de ato mediador de Vygotsky e sua reformulação mais comum.



Fonte: Adaptado de Mota (2017).

No lado esquerdo, Engeström (2001) faz a exposição do modelo triangular de Vygotsky, no qual a relação entre S (estímulo) e R (resposta) é transcendida por um ato de mediação complexo, sendo a representação de mediação cultural de ações no lado direito mais comumente representada.

De acordo com Rodrigues (2021) a noção de Vygotsky sobre essa relação entre o ser e o mundo não é direta, mas sim mediada por instrumentos que podem ser materiais ou imateriais, e que isto passa a ser uma observação central através do surgimento do trabalho e da construção social, com base nas ideias marxistas. “É

o trabalho que insere o homem na natureza, criando a cultura e a dinâmica social, desenvolvendo as atividades coletivas e incentivando a utilização de instrumentos” (RODRIGUES, 2021, p.97).

Dessa forma, a autora afirma que o artefato traz em si a função para a qual foi criado e a forma que deve ser usado, correspondente ao contexto cultural onde foi criado. Na qualidade de objeto social, representa o caminho para se entender sua construção social e veicular conceitos e pensamentos do indivíduo que o escolheu.

Em relação à linguagem e seu papel de mediação entre o ser e o mundo, sua internalização é entendida por Vygotsky como uma reconstrução interna de ações externas, não se resumindo à mera tradução delas. A linguagem enquanto mediadora do pensamento humano, conforme explica Baptista (2019, p.30) representa um “sistema simbólico social e historicamente desenvolvido, que tem como objetivo organizar os signos, que ao serem internalizados formam as características psicológicas de cada ser humano”.

Vygotsky (1991) aborda a linguagem a partir das concepções de Piaget sobre aprendizagem infantil, na qual a linguagem surge da comunicação e das discussões em grupo em um ambiente. A discussão faz com que o indivíduo comunicante busque provar seus pontos de vista, fazendo com que cheque e confirme seus pensamentos. Este processo, segundo o filósofo, é característico no pensamento adulto.

O sujeito comunicador internaliza a fala em um processo organizador, tornando a linguagem uma função mental interna. Dessa forma, afirma que as interações propiciam a fala interior, o pensamento reflexivo e o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Afirma também que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança.

No entendimento de Vygotsky, o processo de aprendizagem ocorre por meio do que ele descreve como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o indivíduo aprende com a aproximação com pessoas em seu ambiente e realiza operações com seus companheiros. A interação social e a colaboração são essenciais para promover o avanço da ZDP e impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma,

seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p.61).

Os estudos de Vygotsky na psicologia histórico-cultural, nas relações mediadoras, o desenvolvimento da linguagem e a formação do pensamento, assim como o aprendizado pela interação do indivíduo com o seu espaço, foram basilares para a desenvolvimento da Teoria da Atividade. Nesse sentido, Leontiev prossegue com estudos que abordam a atividade como conceito estruturante.

3.4.2 *A segunda geração: Leontiev*

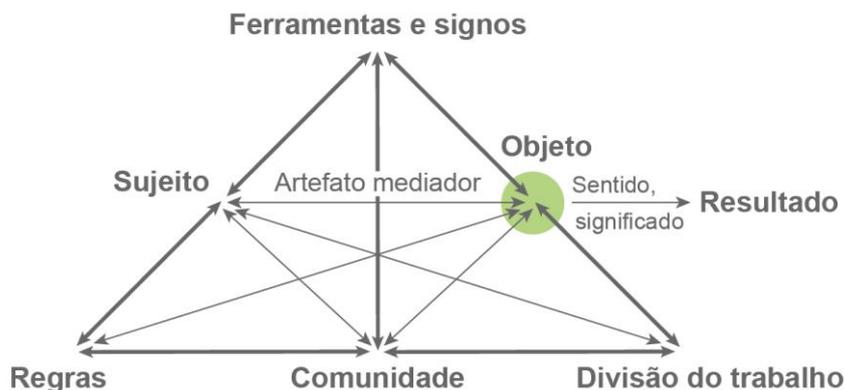
Conforme relata Baptista (2019), Leontiev começa a atuar como docente em 1931 na Carcóvia, Ucrânia, dando prosseguimento aos estudos de Vygotsky, esmiuçando a temática sobre internalização e a relação entre operações mentais e atividades externas.

Ele amplia as concepções de mediação de Vygotsky em relação aos artefatos, que na sua concepção, são instrumentos mediadores para o alcance de objetivos. “O conceito reflete o princípio de que toda ação humana se realiza através de artefatos – materiais ou psicológicos – e que se orientam não aos artefatos em si, mas à obtenção de determinados objetivos” (BARRETO CAMPELLO, 2009, p.188).

Dessa forma, como pondera Rodrigues (2021, p.100), o estudo da atividade por Leontiev é também um estudo sobre a consciência dos indivíduos, que, não sendo preconcebida, só pode ser compreendida a partir das relações do sujeito com a realidade que o cerca.

Essa concepção comporta o aspecto da coletividade na atividade. Engeström (2001) explica que a limitação da primeira geração residia no foco individualizado da unidade de análise, que foi superado por Leontiev na segunda geração, ao abordar as distinções entre uma ação individual e uma atividade coletiva. Apesar disso, Engeström relata que Leontiev nunca chegou a expandir graficamente o modelo de ato mediador de Vygotsky para outro que considera essa concepção de atividade coletiva. Desta forma, o modelo explicado por Engeström (1987) é demonstrado por Mota (2017), conforme a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Estrutura de um sistema de atividade humana.



Fonte: Adaptado de Mota (2017).

A tríade na parte superior na estrutura, denominada por Engeström (2001) como “ponta do iceberg” representa ações individuais e grupais, inseridas em um sistema de atividade coletiva. A circunferência representa o objeto, indicando ações orientadas ao objeto que, de forma implícita ou explícita, se caracterizam por aspectos como ambiguidade, surpresa, interpretação, criação de sentido e potencial para mudanças.

O filósofo explica que estudiosos dos sistemas sociais de atividade na União Soviética limitavam suas investigações estritamente aos jogos e ao aprendizado infantis, enquanto a contradição nas atividades permanecia um tópico sensível. A partir da mudança do paradigma em tornar a complexidade das relações entre o sujeito e sua comunidade o foco das análises, Engeström (2001) afirma ter sido dado um importante passo para as concepções da atividade, recontextualizada por pesquisadores do ocidente, incluindo-se novas dimensões como a do trabalho e ampliando uma gama de pesquisas, que tomam os princípios da teoria da atividade como diretrizes empíricas.

Sobre a ocidentalização e ampliação da TA como uma ferramenta de trabalho, Duarte (2002, p.284) reflete que há um paradoxo: ao passo que a teoria apresenta uma forte associação aos ideais marxistas, seu uso por autores contemporâneos parece desconsiderar esse relevante aspecto, o que acaba por “operar uma assepsia ideológica”. Segundo o autor, ao se considerar estudos voltados à educação que tomem por base a teoria da atividade, ignora-se a questão da alienação da atividade de trabalho na sociedade capitalista, fazendo com que a

teoria perca seu potencial crítico e se reduza a uma variante da pesquisa etnográfica.

Não obstante, Barreto Campello (2009, p.193) comenta que estudos qualitativos com técnicas etnográficas geralmente estão presentes em pesquisas com a TA que no geral dispõem tempo. Explica a importância assumida pelo diálogo com participantes, sendo um recurso que permite a consecução de objetivos em uma atividade semiótica, assim como são as atividades de ensino e aprendizagem, onde as falas individuais são valorizadas.

Além disso, Bannan et al. Apud Lameira (2016, p.72) comentam sobre a difusão do conhecimento para além das fronteiras russas e afirmam que, pela interpretação do termo, não se tratar necessariamente de uma “teoria”, mas sim de um “arranjo de princípios básicos que constituem um sistema conceitual geral que pode ser usado como uma fundação para teorias mais específicas”.

Em relação à tríade da “ponta do iceberg” representada no esquema de Engeström, Leontiev discorre sobre outra tríade, complementar à relação sujeito-objeto mediada, caracterizada por níveis de atividade. Duarte (2002) explica que Leontiev realiza um comparativo à estrutura de atividades que se referem ao psiquismo animal e ao psiquismo humano. Enquanto o animal realiza uma atividade com uma motivação que coincide com o objeto, e que dela a satisfação obtida depende do sucesso na realização da atividade, com humanos percebe-se um condicionamento que vai da evolução biológica à história social e cultural, na qual há uma sofisticação gradual das atividades coletivas, compostas de ações individuais em uma divisão técnica do trabalho.

Ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo. Surge assim a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, da mesma forma que surge a relação entre o significado da ação realizada pelo indivíduo e o sentido da mesma. (DUARTE, 2002, p.285)

Nesse entendimento da atividade coletiva de Leontiev, conforme explica Barreto Campello (2009), seres humanos são motivados, material ou simbolicamente, a agir de tal modo que se satisfaça alguma necessidade. É essa motivação para a realização de uma tarefa que confere significado às ações. Contudo, pela lógica da divisão de tarefas, por muitas vezes essa motivação não está explícita. Sendo assim, a tríade de níveis de atividade atua de forma a se

verificar as motivações orientadas para a realização da atividade. Dessa forma, os níveis interrelacionados de atividade de Leontiev se organizam da seguinte forma:

1. Primeiro nível da atividade: se relaciona ao motivo, à satisfação da necessidade, também considerada como o objeto da atividade. A motivação simbólica ou material é explicada por Barreto Campello pela atividade de pesca, a qual é feita pelo prazer que proporciona ou para prover alimento.
2. Segundo nível das ações: se relaciona ao estado psicológico imediato nos indivíduos representado por metas que, atingidas, compõem o cumprimento da atividade. O autor explica que uma mesma ação pode satisfazer diferentes atividades; seguindo com o exemplo da pesca, a ação de se jogar a rede ainda é a mesma, porém a satisfação que ela proporciona pode ser diferente (prazer ou alimento).
3. Terceiro nível das operações: são ações instrumentais – e circunstanciais – que compõem uma ação, porém independem de metas. Diferente das ações, está em um estado inconsciente de realização, internalizado, quase automático.

A síntese dos níveis e como se manifestam nos indivíduos para a realização de atividades é demonstrada na Tabela 2.

Tabela 2 - Níveis de atividade de Leontiev.

NÍVEL	FATOR DE ORIENTAÇÃO	NATUREZA
Atividade	Motivo	Coletiva e consciente
Ação	Meta	Individual e consciente
Operação	Circunstâncias	Individual e inconsciente

Fonte: Adaptado de Barreto Campello (2009).

Através do estabelecimento de níveis de atividade, passa-se a considerar o engajamento do indivíduo com a atividade, ao invés de considerar tão somente sua interiorização reflexiva ou sua externalização comportamental. “Atividade – ao contrário de comportamento – pressupõe intenção, decisão e engajamento do sujeito. Não apenas uma mera recepção através dos sentidos e suas conseqüentes respostas” (BARRETO CAMPELLO, 2009, p.193). O indivíduo se apodera primeiro

das ferramentas psicológicas disponíveis para, em seguida, internalizá-las. O processo mental é analisado pelo desenvolvimento da atividade, fazendo com que a unidade de análise seja então a atividade prática na qual o indivíduo se engaja.

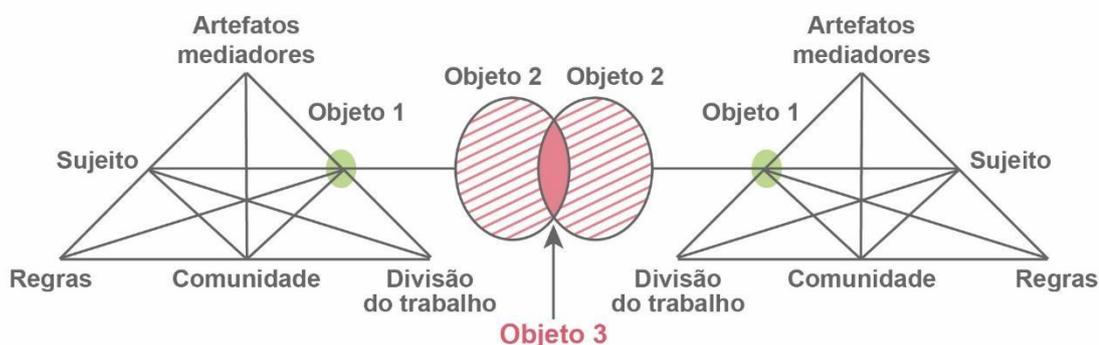
3.4.3 A terceira geração: Engeström

A importância de Yrjö Engeström para o desenvolvimento e aplicação da TA em estudos do processo de transformação e aprendizado em atividades de trabalho, como comenta Lameira (2016), se dá pelo fato de sua compreensão para além de uma teoria da psicologia, mas sim um campo interdisciplinar e de relevância às ciências sociais e humanas. O filósofo percebeu que a ampliação da exploração investigativa da TA representou novos desafios às pesquisas, dado o âmbito das diversas aplicações, implicando em novos contextos de diversidade cultural e de tradições, pelas quais sistemas de atividade distintos trariam novas perspectivas inter-relacionais.

De acordo com o abordado na segunda geração, a relação sujeito-objeto não é simples na prática, visto que a atividade humana não é uma produção individual, conforme explica Mota (2017). Ocorre dentro de uma comunidade, seguindo regras estabelecidas e uma divisão de trabalho, condições que fazem com que a atividade humana não se desassocie das trocas sociais.

Engeström (2001), entende que a comunidade (que compartilha o mesmo objeto) é um terceiro componente nessa relação sujeito-objeto, formando duas novas relações, a sujeito-comunidade e a objeto-comunidade. E que diferentes “mundos” com objetos similares, como complementa Lameira (2016), se evidenciam nas relações entre si. Dessa forma, Engeström concebe na terceira geração um modelo expandido que deve incluir, mínima e basicamente, dois sistemas de atividade em interação (Figura 3).

Figura 3 - Modelo mínimo de interação entre sistemas de atividade na terceira geração.



Fonte: Adaptado de Mota (2017).

O filósofo explica que o objeto não é estático, mas algo que se manifesta em um contexto situacional e que oscila, se modificando a partir das interações nos sistemas de atividade:

O objeto se move a partir de um estado inicial não refletido, de uma “matéria-bruta” dada em uma situação (objeto 1) [...] a um objeto significativo para a coletividade, construído pelo sistema de atividade (objeto 2) [...], para outro objeto, potencialmente compartilhado ou construído conjuntamente (objeto 3) [...]. O objeto da atividade é um alvo em movimento, não se reduz a um propósito consciente de curto prazo. (ENGESTRÖM, 2001, p.136, tradução nossa)¹¹.

Na descrição do modelo, o filósofo exemplifica os objetos fazendo uma analogia ao tratamento de um paciente. O Objeto 1, enquanto a matéria-prima situacional, é representado pelo paciente ao entrar no consultório do médico. No Objeto 2, o paciente se constitui como um espécime de uma categoria de doença biomédica e, portanto, como uma instanciação do objeto, representante geral da doença/saúde. Já o Objeto 3 compreende um entendimento construído de forma colaborativa, a partir da situação de vida do paciente e da elaboração de um plano de cuidados.

Por fim, Engeström (2001) comenta que a teoria da atividade em sua forma atual se resume pela compreensão de cinco princípios básicos.

¹¹ “The object moves from an initial state of unreflected, situationally given ‘raw material’ (object 1 [...]) to a collectively meaningful object constructed by the activity system (object 2) [...], and to a potentially shared or jointly constructed object (object 3) [...]. The object of activity is a moving target, not reducible to conscious short-term goals”.

O *primeiro princípio* trata da unidade principal de análise como sendo esse sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos, orientado a objetos, que se relaciona com outros em rede. Os subníveis da atividade – ações individuais e em grupo orientadas a objetivos e operações automáticas – são unidades de análise relativamente independentes, porém subordinadas, eventualmente compreensíveis apenas quando interpretado contra o pano de fundo de sistemas de atividade inteiros. Os sistemas de atividade se realizam e se reproduzem gerando ações e operações.

O *segundo princípio* é a multivocalidade dos sistemas de atividade. Cada sistema é entendido como uma comunidade, composta de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. Dessa forma, a divisão do trabalho gera posições diferentes entre os participantes, que trazem consigo vivências próprias, assim como o sistema de atividade em si carrega camadas múltiplas de vivências nos seus artefatos, regras e convenções. Tal multivocalidade é replicada nas interações entre os sistemas e representa uma problemática e uma possibilidade para inovação, exigindo traduções e negociações.

O *terceiro princípio* trata da historicidade. Os sistemas de atividade tomam forma e se transformam por longos períodos de tempo. Seus problemas e potenciais só podem ser compreendidos a partir da sua própria história, que reflete o local da atividade e seus objetos, assim o contexto situacional das ideias teóricas e das ferramentas que moldaram a atividade. Engeström (2001) retoma a analogia da função do médico, analisada perante a história da sua organização local e em contrapartida global de histórico de conceitos médicos.

O *quarto princípio* é o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. Engeström reforça que as contradições não são problemas ou conflitos, mas sim tensões estruturais dentro e entre a atividade sistemas. Tais tensões são historicamente cumulativas. O estudioso explica que, no capitalismo, a principal contradição das atividades reside entre o valor de uso e o valor de troca de mercadorias. Trata-se de uma contradição primária que perpassa todos os elementos de nossos sistemas de atividade.

Engeström (ibid., p.137) afirma que “atividades são sistemas abertos”, sendo que a cada vez que um novo elemento é incorporado ao sistema, como por exemplo, uma nova tecnologia ou novo objeto, agrava-se uma contradição secundária, percebida em algum elemento anterior do sistema, como as regras ou a

divisão do trabalho. Ao passo que há a geração de distúrbios e conflitos, também são gerados esforços de inovação na tentativa de se alterar a atividade.

Por fim, o *quinto princípio* prevê possibilidades expansivas nos sistemas de atividade, que se movem em ciclos relativamente longos de transformações qualitativas. À medida que um sistema manifesta o agravamento de uma contradição, seus participantes passam a desviar de normas estabelecidas, posicionando-se de forma questionadora. Esse aspecto pode se traduzir em visões colaborativas que propõem transformações, além de um esforço deliberado de mudança coletiva. Tal expansão se dá pela reconceituação de um objeto e motivação de uma atividade, reconfiguradas a fim de ampliar possibilidades que suas anteriores.

3.4.4 Aplicações da Teoria da Atividade no design

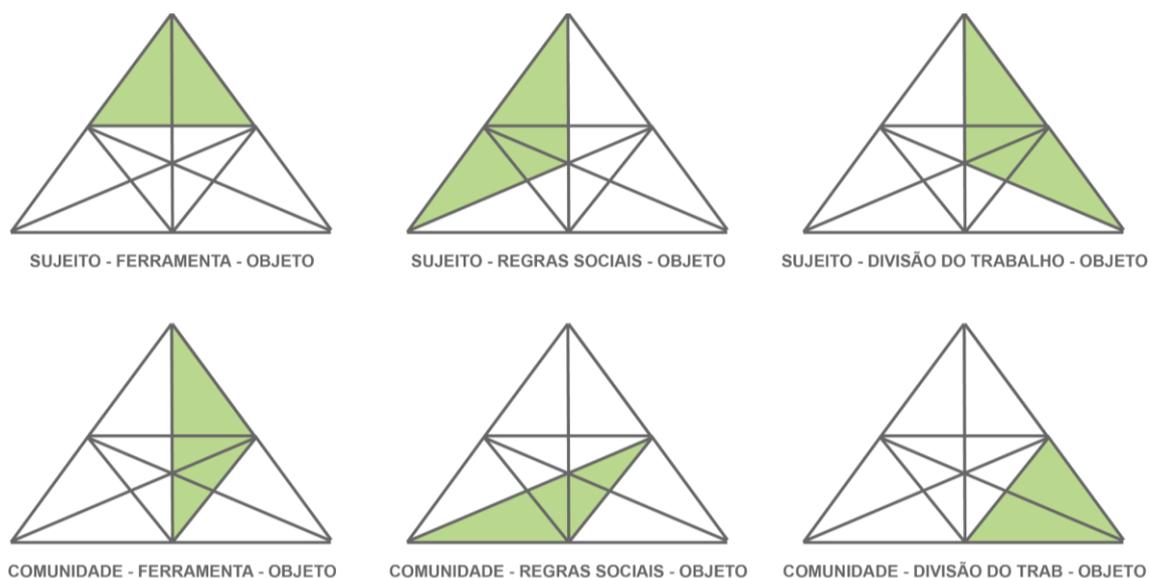
De acordo com Mota (2017, p.51) a Teoria da Atividade admite uma variedade de métodos de aplicação, contanto que sejam escolhidos com base na problemática suscitada pela pergunta de pesquisa, ou seja, a TA “começa a partir do problema e, em seguida, move-se para a seleção de um método”.

Pela sua adaptabilidade aos diversos campos de investigação, tem sido utilizada como um recurso teórico-metodológico, admitindo estudos voltados à aprendizagem organizacional, dispositivos de interação, tecnologia da informação, educação e design.

Mwanza (2000) explica que a TA fornece um vocabulário descritivo da atividade humana bastante pertinente. Contudo, a falta de um método prescritivo se dá pelo fato de que a estrutura da teoria está em constante evolução, ficando a sua aplicação condicionada a diferentes contextos.

Baseada no diagrama de Engeström (1987), a autora (2000) utiliza sua estrutura, subdividindo-a em triângulos menores, traçando uma relação entre os elementos que compõem o diagrama. A partir dessa fragmentação, toma por base duas principais relações (sujeito-objeto e comunidade-objeto) e estabelece uma estrutura de notação. Nesta estrutura, todos os elementos do diagrama se confrontam com as duas relações, orientando a formulação de uma série de perguntas e pontos condutores, a fim de identificar contradições (Figura 4).

Figura 4 - Esquema de sub triângulos de Mwanza.



Fonte: Adaptado Mwanza (2000).

Esse método é utilizado por Lameira (2016) em investigação que tem como sujeitos estudantes do ensino médio em Recife-PE, para analisar a compreensão a partir de objetos educacionais digitais (OEDs). O estudo realiza um comparativo entre suportes físicos e digitais, diagnosticando contradições encontradas após a aplicação de experimentos.

Sobre o aprendizado mediado por dispositivos digitais, Barreto Campello (2009) propõe um estudo sobre usabilidade, com o emprego da teoria da atividade na aprendizagem mediada por interfaces de computador. A investigação emprega a tríade atividade-ação-operação de Leontiev, visando testar se a eficiência da interface poderia alterar o nível operacional da atividade.

O estudo de caso foi realizado pela oferta de um curso de diagramação à distância, através de um Ambiente Virtual de Ensino – Sistema VirtusClass – desenvolvido pelo Projeto Virtus, da UFPE. Nele, o autor apresenta proposta esquemática da usabilidade para aprendizagem, que estabelece medidas que reflitam o nível da atividade, ao invés das operações (Figura 5).

Figura 5 - Esquema de Barreto Campello de Usabilidade para Aprendizagem.



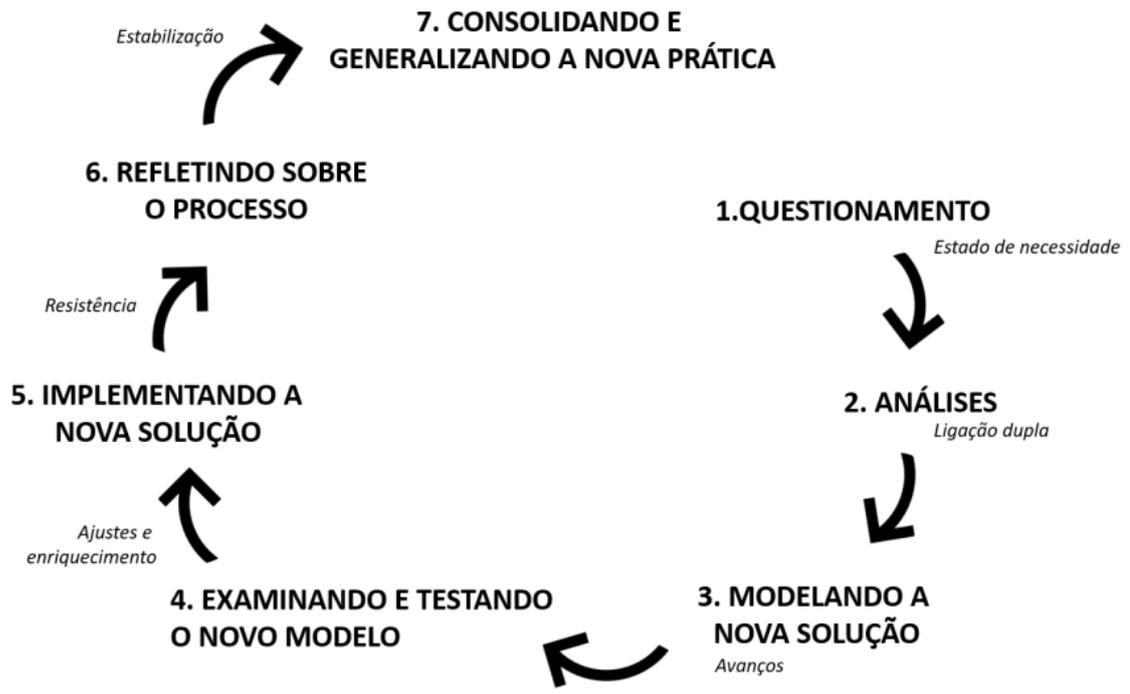
Fonte: Adaptado Barreto Campello (2009).

Mota (2017) utiliza os princípios da TA como suporte metodológico no seu estudo com crianças do ensino fundamental. Seu trabalho consiste em analisar a capacidade interpretativa de crianças em imagens, constantes em um jogo de cartas que tem por finalidade produzir textos narrativos. A autora utiliza o diagrama de Engeström para identificação de elementos do sistema de atividades de produção textual, bem como a estrutura hierárquica da atividade para a criação de operações discursivas que permitem analisar como as crianças criaram narrativas, além de indicar novos usos pedagógicos.

As abordagens de Leontiev e Engeström são utilizadas por Baptista (2019) na investigação da relação de sujeitos com artefatos (telefone de disco, celular e smartphone). Os sujeitos eram de faixas etárias, escolaridades e localizações geográficas diversas e os experimentos analisaram a historicidade através da experiência com os artefatos, visando aperfeiçoar ferramentas conceituais empregadas no seu desenvolvimento.

Rodrigues (2021) utilizou fundamentos da Teoria da Atividade, juntamente com fundamentos de Design Emocional e de Teoria da Aprendizagem, para desenvolver o que denominou de Modelo Lila, uma ferramenta para dar suporte ao processo de criação de brinquedos educativos infantis por designers e professores. A autora (2021, p.201) destaca a terceira geração da teoria, através dos estudos de aprendizagem expansiva de Engeström (1987), pela qual “o conhecimento é desenvolvido por meio de ciclos expansivos de transformações, onde os sujeitos transformam o objeto de uma atividade, por meio de uma nova motivação ou propósito que ocorrem em sete momento principais”. A lógica circular foi aplicada ao Modelo Lila, como uma forma de expandir o conhecimento, porém sendo sempre possível retornar às etapas para aprimorar requisitos e informações (Figura 6).

Figura 6 - Ciclo de aprendizagem expansiva de Engeström (1987).



Fonte: Rodrigues (2021, p.202).

A pedagogia freiriana e a Teoria da Atividade aplicada ao design, exploradas neste capítulo, estabelecem os alicerces para o delineamento do estudo de caso. Considera-se as vivências dos educandos, bem como o emprego da ludicidade e da oralidade, como diretrizes para o experimento. O artefato a ser concebido, testado e analisado concentra aspectos de ambos os alicerces: traz consigo a ideia de mediação imbuída de contexto social, ao passo que está sujeito às análises da sua eficácia pelos fundamentos da teoria da atividade.

O capítulo seguinte aborda o universo do gênero textual crônica, um tema atrelado à eficácia do artefato.

Gênero textual crônica



4 GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

Neste capítulo apresenta-se a crônica, tema que motiva o objeto de estudo da pesquisa, um artefato de mediação para a prática da sua escrita. O objetivo é abordar seus apontamentos históricos, com a progressão de suas narrativas e autores, principalmente nos campos jornalístico e literário. Sua constituição histórica também leva à compreensão das características fundamentais do gênero, compreendendo-se assim a função social que desempenha.

Para sua contextualização, também será apresentado o ensino da crônica nas escolas e como é permeado pelas políticas públicas, principalmente no que concerne aos programas nacionais de gestão do livro didático e paradidático. Por fim, serão tecidos comentários sobre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, dando perspectivas sobre como afetam diretamente o ensino da crônica nas escolas.

4.1 Apontamentos históricos

A história da crônica coincide com a história do Brasil pós-ocupação portuguesa em 1500. Era o tupi a língua-geral – ou seja, a língua sistematizada e falada ao longo do território – praticada no Brasil pré-colonial. Usada pelos Tupinambás, povos indígenas que habitavam as regiões litorâneas do atlântico, o tupi foi logo assimilado e codificado pelos jesuítas, a fim de se concretizar o propósito da expansão do cristianismo para o “Novo Mundo” e a catequização dos nativos indígenas pelos missionários, além da exploração do território pelos colonos. O tupi passa então a ser decodificado e assimilado ao idioma português.

Sá (2005) menciona a carta de Pero Vaz de Caminha ao ‘*el-rei*’ Dom Manuel como o primeiro registro textual que traria as características do gênero textual crônica estudado hoje. De acordo com o autor, esse relato histórico é fiel às circunstâncias, onde a pluralidade de elementos se reúne para formar uma unidade coesa e com significado, feito através da observação direta, que concretiza os fatos, mesmo os mais efêmeros. “Essa concretude lhes assegura a permanência, impedindo que caiam no esquecimento, e lembra aos leitores que a realidade – conforme a conhecemos, ou como é recriada pela arte – é feita de pequenos lances” (SÁ, 2005, p.6).

O autor vai além ao afirmar que “a história da nossa literatura se inicia, pois, com a circunstância de um descobrimento: oficialmente, a Literatura Brasileira nasceu da crônica” (Ibid., p.7). Apesar de sua declaração, reconhece o autor o problema no termo “descobrimento” e do estabelecimento do marco até que um “natural dos trópicos” pudesse pensar e registrar a realidade brasileira, distante de padrões lusitanos.

Posteriormente, a manifestação da crônica como um produto nacional surgiria pelos textos do advogado e jornalista Francisco Otaviano, para o Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, em dezembro de 1852. A crônica tomava forma através de artigos de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias – em uma seção denominada ‘Folhetim’:

O cronista é primeiro folhetinista, como o Alencar de ‘*Ao correr da pena*’, colaborador do *Correio Mercantil do Rio*, em 1854 e 1855. Ali o escritor iniciante já se sentia sob o signo de Proteu: a matéria mutável e meio monstruosa obrigava o folhetinista a percorrer todo tipo de acontecimentos, com uma volubilidade de “colibri a esvoaçar em ziguezague”. Alencar decerto faz graça romântica, mas é que, desde o princípio, a crônica parece escolher uma linguagem lúdica e esvoaçante para cobrir o espaço enorme entre os grandes e pequenos eventos com que se defronta. (ARRIGUCCI JR., 2001, p.57)

Arrigucci Jr. (2001) tece comentários a respeito da figura do cronista e da velocidade de mudanças e novidades na vida moderna – incluindo-se o jornal – trazendo consigo resquícios da sociedade tradicional, na qual o escritor procurava se adaptar, exigindo-se um esforço de adaptação dele sobre algo que o autor considera “uma matéria literária nova e complicada”, dando-lhe novos tratamentos linguísticos de penetração e organização artística.

Paulo Barreto, o João do Rio, deu continuidade ao processo evolutivo da crônica. Conhecido por seu jornalismo investigativo, o cronista percebe que a modernização do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, emerge uma necessidade de relatar a cidade de maneira diferente, conforme relata Sá (2005). O jornalista passa a se inserir nos locais dos fatos, associando os contextos reais vivenciados à narrativa literária, influenciando a forma como seus colegas de profissão passariam então a investigar e narrar os fatos.

Machado de Assis, conforme menciona Arrigucci Jr. (2001), dedicou-se a explorar o gênero folhetinesco imprimindo-lhe um tratamento, segundo o autor, que

contrabalanceava os assuntos, trazendo-os até o chão para, em seguida, analisá-los quase que metafisicamente:

Machado se afina pelo tom menor que será, daí pra frente, o da crônica brasileira, voltada para as miudezas do cotidiano, onde acha a graça espontânea do povo, as fraturas expostas da vida social, a finura dos perfis psicológicos, o quadro de costumes, o ridículo de cada dia e até a poesia mais alta que ela chega alcançar. (ARRIGUCCI JR., 2001, p.59)

De acordo com o autor, o estilo irreverente, irônico e zombador de Machado trazia na superfície um esvaziamento de eventos sobre uma camada submersa de críticas sociais, políticas e históricas. Isto se dá principalmente pelo que tange ao seu ponto de vista sobre a relativização da abolição da escravidão, o sistema de dominação da velha oligarquia, a adaptação aos avanços do capitalismo, da dependência dos sistemas internacionais, a República e os tempos modernos.

O autor cita as análises do crítico britânico John Gledson sobre a obra machadiana, destacando que seu trabalho com a crônica, o romance e o conto faziam parte de um projeto literário e histórico vasto e coerente que, segundo ele, “Machado teria concebido, levado pela intenção realista de retratar a natureza e o desenvolvimento da sociedade em que vivia” (ARRIGUCCI JR, 2001, p.60). Esse aspecto elevaria o entendimento do gênero, em um primeiro momento considerado menor e sem relevância literária, para um meio de finas análises sociais que influenciariam outros cronistas posteriormente.

Para além da região Sudeste, no Nordeste, Luiz Beltrão (2001) começava a despontar na imprensa pernambucana como um autor do cotidiano. Tendo iniciado na década de 1930 no Diário de Pernambuco, de acordo com Marques de Melo (2001), Beltrão foi pioneiro no campo da Comunicação, sendo o fundador do Instituto de Ciências da Informação (ICIFORM) da Universidade de Pernambuco, em 1963 e a revista científica *Comunicações & Problemas*, a primeira no Brasil a tratar da temática comunicacional, em 1965.

Tendo sido o primeiro doutor em Ciências da Comunicação no Brasil pela Universidade de Brasília, em 1967, Beltrão (Ibid.) apresentou em sua tese o conceito de “*Folkcomunicação*” no jornalismo. Baseado no folclore enquanto um conceito amplo que abrange manifestações populares, expressões regionais, músicas, lendas, crenças, vestimentas entre demais aspectos, o processo comunicativo midiático atinge os receptores da mensagem – as lideranças grupais presentes no

campo, em cidades interioranas e regiões periféricas metropolitanas – retransmitindo-as de acordo com os valores comunitários daquelas localidades.

As suas contribuições para o campo da crônica jornalística também estão pautadas por princípios éticos presentes em suas obras; ao dizer que “jornalismo é a informação de fatos correntes, devidamente interpretados e transmitidos periodicamente à sociedade, com o objetivo de difundir conhecimentos e orientar a opinião pública” (BELTRÃO, 2001, p.33). Inere-se através desse entendimento o compromisso com a narrativa como um serviço ao público, com o intuito de mantê-lo atualizado, munido de conhecimentos e direcionado à promoção de um bem comum.

As histórias de cordel, que também surgiram no Nordeste, fazem uso da *Folkcomunicação* ao narrar eventos com linguagem enriquecida de tradições e da cultura popular nordestina. A narrativa de fatos do cotidiano, de acordo com Curran (2003), “cumpre também sua função de comunicação folclórico-popular: reporta eventos de sua própria comunidade e região, opina sobre eles e leva para o consumidor local, recodificadas, as mensagens de uma cultura nacional de massas” (CURRAN, 2003, p.19).

De acordo com Curran (2003), a narração da Guerra de Canudos em prosa pela ótica de Euclides da Cunha na obra *Os Sertões* de 1903, pode ser considerada como o pioneirismo do cordel no país, apresentando a realidade do sertão brasileiro às regiões Centro e Sul, pelo seu viés político e religioso.

Apesar de ser um gênero que remete à poesia literária, conforme define Curran (2003), por apresentar poemas com métricas e ritmos, conferindo uma rigidez que não corresponde à liberdade assumida pelo gênero crônica, o cordel traz consigo um conjunto de tradições folclóricas, conhecimentos, crenças, lendas, vocabulários de que trata Beltrão (2001), ao afirmar que:

O cordel como crônica poética e história popular é a narração em versos do “poeta do povo” no seu meio, “o jornal do povo”. Trata-se de crônica popular porque expressa a cosmovisão das massas de origem nordestina e as raízes do Nordeste na linguagem do povo (CURRAN, 2003, p.20).

Além do comprometimento ético da narrativa com o público defendido por Beltrão (2001), o compromisso com o escritor, conforme afirma Sá (2005) é que “a crônica funciona como uma espécie de passagem secreta por onde ingressamos no espaço do prazer, sem que isso elimine a nossa consciência da realidade

opressora”. O autor comenta sobre a necessidade do cronista de abordar as sutilezas cotidianas que não são o foco informativo dos jornais, mas do sublime e do pitoresco, abordado por Rubem Braga e Fernando Sabino, pela expansão da crônica enquanto um gênero literário, além de jornalístico:

Hoje, os jornais que se destinam às classes “A” e “B” procuram captar a poesia da vida, mas não podem escapar a escolha de fatos “que tenham conteúdo jornalístico” no sentido de maior interesse, credibilidade no esclarecimento do público etc. Assim, os próprios jornais conferem ao cronista a missão de colocar a vida no exíguo espaço dessa narrativa curta, que corre o risco de ser sufocada pelas grandes manchetes, ou confundir-se com o contexto da página em que ela é publicada. Daí a necessidade de transferi-la do jornal para o livro. (SÁ, 2005, p.18).

O autor explica que, ao transpor a crônica do jornal para o livro, considera-se uma seleção de textos que, em seu conjunto, compõem uma cronologia de eventos, comportamentos e valores, traduzindo o panorama social de uma determinada época. Tal compilação exclui referenciais de eventos situados e datados, contudo, não deixa de considerar a atmosfera política de seu conteúdo.

Cândido (1992) afirma que a naturalidade da crônica merece ser consolidada literariamente, por apresentar fatos facilmente solúveis que se imagina se perderem na ordem dos dias, porém que trazem ensinamentos que atravessam o tempo e se perduram:

Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou ferrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do chão. Por isso mesmo, consegue quase sempre sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. (CÂNDIDO, 1992, p.14-15)

Com o Modernismo Brasileiro, principalmente após a Revolução de 30, a crônica no país passou a atacar temas como as desigualdades sociais, a rotina nas diferentes classes sociais e as desigualdades entre elas, tecendo comentários do coloquialismo, da cultura heterogênea e complexa da sociedade moderna, formada pelos resquícios da sociedade tradicional (ARRIGUCCI JR., 2001, p.62-63).

Nesse contexto firmam-se autores como os citados Paulo Mendes Campos, Rubem Braga e Fernando Sabino, assim como novos nomes como Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Oswald de Andrade, Manoel Bandeira, Vinícius de Moares e cronistas mulheres ganham visibilidade, como Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Eneida de Moraes.

Nelson Rodrigues destacou-se como cronista no século XX. Nascido em Recife, passou a vida no Rio de Janeiro, dedicando-se a abordar o futebol e a vida no subúrbio carioca. Através de coloquialismos e gírias, escreveu sobre temas considerados tabus e varridos para debaixo do tapete da sociedade. Como afirma Castro (1992) a fama de “tarado” e “reacionário” do escritor fez com que fosse perseguido, como “o anjo do mal, um câncer a ser extirpado da sociedade brasileira” (CASTRO, 1992, p.10). O autor explica que, paradoxalmente, “mesmo os piores inimigos nunca lhe negaram o talento – e não foram poucos os que o chamaram de gênio” (Ibid.).

Autoproclamado “anjo pornográfico”, foi no jornalismo que iniciou a carreira, trabalhando no *A Manhã*, de seu pai Mário Rodrigues. Castro (1992) revela que Nelson Rodrigues almejava poder escrever mais criticamente, para além dos esportes:

Nelson tinha planos para si próprio em “O Globo”. Não aguentava mais escrever sobre esporte. Os jornais tinham a mania de publicar a foto do repórter com o entrevistado. Nelson morrera de vergonha ao se ver no clichê ao lado do “Homem-peixe”, um sujeito que nadara do Rio a Paquetá. Não era uma situação primorosa para alguém que, como ele, era um leitor de Dostoiévski. (CASTRO, 1992, p.130)

O escritor sairia do *O Globo* para trabalhar em *O Jornal*, de propriedade dos Irmãos Chateaubriand, onde escreveu seu primeiro folhetim, o exitoso “Meu destino é pecar”. Sob o pseudônimo Suzana Flag, escrevia sua versão sobre o cotidiano feminino e, conforme explica Castro (1992), o sucesso do folhetim se dava pelo fato de que “Nelson podia escrever de forma relaxada, sem o menor capricho verbal, mas escrevia exatamente o que pensava. Sua famosa frase, ‘todo amor é eterno. Se não é eterno, não era amor’, por exemplo, foi dita pela primeira vez em ‘Meu destino é pecar’” (CASTRO, 1992, p.193).

Seu maior êxito jornalístico foi a coluna “A vida como ela é”, para o jornal *Última Hora*. Arrigucci Jr (2001) exemplifica a crítica social em seu trabalho,

comparando-o ao de Machado de Assis ao declarar que Nelson “insinua barbaridades com a mira no decote da grã-fina ou na cara da vizinha patusca” (ARRIGUCCI JR., 2001, p.62).

Marques (2022) analisa a crônica contemporânea quanto às suas incertezas, no que diz respeito à sua identificação literária e suas dicotomias. A autora levanta cinco aspectos que suscitam a discussão quanto à sua incerteza: 1) pouca objetividade de critérios que alinhem a crônica com o texto jornalístico ou o literário, analisados em conjunto, porém nunca exclusivamente; 2) formato de divulgação, sendo que a literatura adota o livro ou o e-book, enquanto o jornalismo dá preferência aos periódicos, revistas e blogs; 3) a escrita por autores consagrados em contrapartida àqueles convidados a escrever para colunas de jornais, considerados pela autora como “vulto cultural”; 4) a formulação discursiva que a crônica assume ao entrar em contato com o conto, o ensaio, o relato e as biografias; e 5) a consolidação de textos em antologias, representando uma fixação contradizente à caducidade dos jornais.

Ao citar Antônio Prata, cronista da *Folha de São Paulo*, Marques (2022) argumenta sobre a verossimilhança da narrativa na crônica:

Veja bem: apesar deste texto figurar no alto de uma página de jornal, veículo cujo propósito é publicar notícias, este texto não é uma notícia. Este texto é uma crônica. A diferença, grosso modo, é que as notícias só às vezes são ficção, enquanto as crônicas sempre são. [...] Se eu digo que comprei uma bicicleta ou que pulei de paraquedas, pode ter certeza que é [mentira]. Afinal, mesmo que eu tenha de fato comprado uma bicicleta ou pulado de paraquedas, ao escrever a crônica vou mudar a cor do banco, aumentar a queda-livre, vou sair empinando pela Marginal, talvez bata papo com um urubu. (PRATA, 2015 apud MARQUES, 2022, p.74)

A autora argumenta, a partir dessa declaração, que a crônica não assume a verdade de seu criador, que lhe confere tonalidades e dimensões para enriquecê-la. Desta forma, implica que a crônica assume verossimilhança, exceto quando o escritor prepara o leitor antecipadamente para a leitura de uma ficção inverossímil.

As dicotomias da crônica levantadas por Marques (2022), que no passado contribuíram para a ascensão do gênero e de seus autores, agora passam a ser o mote para a sua incerteza na contemporaneidade. Não obstante, declara ser mais uma problematização do que a investigação de uma resposta, visto que “não há parâmetros estanques para o que cabe ou não na Literatura, estando esta forma de

entendimento em constante atualização de tendências, critérios e ajuizamentos” (MARQUES, 2022, p.66).

Ao considerar-se que essa mesma contemporaneidade trouxe consigo novas formas de consumo de informação, principalmente através das plataformas digitais nas quais o fator imagético é predominantemente influente, a autora menciona a persistência do gênero, que refuta o esquecimento e desafia o tempo.

A crônica (sic) tenta vencer o pânico do esquecimento, enfrentando-o, irônica (sic) e maioritariamente, em palcos muito efêmeros (sic) como o periódico ou o espaço cibernético, atualmente também muito em voga. [...] O interesse da crônica (sic), ainda assim, reside precisamente na sua volatilidade e na sua ousadia de ser tudo entre o literário e o não literário, procurando enquadrar-se entre dois mundos, sem satisfações concretas de ordem justificativa. Encarando estes desafios, prosseguiremos o trabalho de ir entendendo melhor que “coisa” é esta. (MARQUES, 2022, p.76)

Esta adaptação do gênero pode ser notada na forma como assume diferentes mídias de veiculação, como se nota no trabalho de Gregório Duvivier. De acordo com Oliveira (2022), Duvivier tem uma importante contribuição para a crônica brasileira contemporânea, visto que “sua escrita expressa o ridículo, a idiotização dos nossos cotidianos, os absurdos imbecilizantes da linguagem, dos discursos, das opiniões técnicas ou de botequim, do capitalismo e da publicidade em processos agressivos de intensificação” (OLIVEIRA, 2022, p.255).

Escritor de uma coluna de opiniões para a *Folha de São Paulo*, autor de diversos livros, destacando-se as crônicas “*Put some farofa*” (2014) e “*Caviar é uma ova*” (2016), também é roteirista e ator do canal satírico *Porta dos Fundos* no *YouTube*. Também escreve e apresenta o noticiário *Greg News*, disponível no *YouTube* e na plataforma para assinantes *HBO Brasil*. Suas crônicas são utilizadas como referência em livros didáticos de Língua Portuguesa, como em Abaurre et al. (2016) e Faraco e Moura (2020).

As diferentes manifestações de seu conteúdo, que assume em vezes o tom jornalístico ou o literário, porém mantendo o viés satírico como sua marca e expressão enquanto cronista, expõe os esforços da crônica em se manter ativa, fazendo uso da diversidade de mídias para a sua manifestação na contemporaneidade.

O tópico seguinte trata das características do gênero, trazendo um panorama histórico que moldou o estilo desse gênero textual, principalmente no que tange aos campos jornalístico e literário, por onde a crônica permeia.

4.2 Constituição das características do gênero crônica

Assim como a sucessão de eventos históricos que introduziram a crônica no Brasil, é necessário entender as circunstâncias que moldaram e tornaram a crônica um gênero composto de características e estruturas linguísticas peculiares.

De acordo com Fávero e Molina (2006) a configuração dos textos de crônica passou por alterações de tamanho e conteúdo diferentes daquelas existentes no seu estágio inicial. O espaço reservado à sua publicação, que inicialmente chegava a passar de metade da página, passou a ser restrito a algumas colunas de texto. Em decorrência dessa redução, a variedade de assuntos tratados foi reduzida a um só, exigindo maior agilidade e concisão do conteúdo por parte do cronista.

A velocidade dos acontecimentos, a veiculação da publicação e o espaço nela reservado para a crônica foram determinantes para as peculiaridades conhecidas desse gênero textual. Conforme abordado por Bakhtin (2006), a configuração do texto está intimamente ligada à função da mensagem que ela carrega consigo. A curta sobrevida do jornal demanda diariamente sua rápida montagem. O consumo é ainda mais rápido. O texto contido na publicação exige recortes analíticos e objetivos, relatados em uma linguagem que possa ser rapidamente absorvida pelo leitor. A sintaxe do gênero, conforme Sá (2005), remete a algo mais livre e próximo a uma conversa entre amigos, aproximando a norma escrita e a oralidade, a coloquialidade e a morfologia.

Essa aproximação confere o aspecto de hibridismo da crônica. A mistura permitida (e acolhida) pelo gênero confere a ele versatilidade e diversidade. A intertextualidade é uma característica decorrente dessa hibridez. A carta de Pero Vaz de Caminha, apresentada anteriormente, é um exemplo de intertextualidade, pois combina, em um único documento, diferentes tipos textuais, como a narrativa e a descrição. Cabe ressalva da distinção entre tipo textual e gênero textual, conforme orienta Marcuschi (2005):

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p.22).

Não obstante, o hibridismo da crônica permite também a intergenericidade, ou intextualidade entregêneros, que Marcuschi (2005) explica tratar-se de estabilização das vivências em sociedade pelos gêneros, com o propósito de atingir objetivos específicos. No mesmo exemplo, o documento apresenta diferentes gêneros como a carta, o relato de viagem e a própria crônica.

Köche e Marinello (2013) destacam a essencialidade do ponto de vista subjetivo do autor na crônica, ao comentarem que os cronistas não aceitam a impessoalidade, “é a sua percepção das coisas que tem importância; a veracidade positiva dos fatos dá espaço à veracidade emotiva com que os cronistas vislumbram o mundo”.

Esse gênero textual se propõe a entregar ao leitor mais do que tão somente o fato corriqueiro e trivial, como a observação crítica aos diversos recortes sociais, políticos, econômicos de sua época. Fávero e Molina (2006) explicam que analisá-lo é refletir ao mesmo tempo sobre a materialidade da língua e sobre a sua utilização pelo homem e pela sociedade, ou seja, a forma como o narrador, inserido em sociedade, expressa e interpreta o momento histórico que vive pela observação da regularidade linguística daquele momento.

4.3 Crônica e função social dos gêneros textuais

A base filosófica de Bakhtin contribui para a compreensão da palavra como elemento de comunicação que está ligado às estruturas sociais e, pelo olhar semiótico-ideológico da linguagem, tem capacidade transformadora pelo contexto de uma interação entre dois seres sociais de um mesmo grupo (unidade social). Assim, o objeto comunicador deve se relacionar às “condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material” (BAKHTIN, 2006, p.33).

O estudo da crônica, enquanto gênero textual que se correlaciona com aspectos mundanos, pode permitir a aproximação entre a capacidade comunicativa

do objeto-texto e as questões socioeconômicas do grupo social, no caso da comunidade escolar, conectando-se às suas realidades e constituindo-se em instrumento promotor de transformações sociais. Sobre este potencial transformador, o autor afirma o seguinte:

A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p.40)

A perspectiva filosófico-histórica de Chartier complementa o entendimento de Bakhtin exposto acima. Ele explica como a evolução da configuração do artefato-livro trouxe diversas outras mudanças além do formato material (rolo, manuscrito, impresso e eletrônico), como a legitimidade do texto escrito, a mudança de entendimento da figura de autoridade intelectual do autor/escritor, das formas de se ler o texto, dos espaços reservados ao ato da leitura, disseminação e democratização do conteúdo textual aos grupos sociais e das discussões sobre o alcance de textos dentro das normas cultas de ensino. Sobre este último ponto, o autor declara que “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (CHARTIER, 1998, p.104).

O autor ainda complementa o entendimento de Bahktin comentado anteriormente, sobre a relação do leitor e o texto:

A relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção do sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada. (CHARTIER, 1998, p.152)

Esse ponto ampara a questão de se buscar efetivamente um parâmetro para a escrita da crônica que venha do próprio estudante e que não lhe seja imposto, ou seja, tentar fazer com que descubram esse ponto de apoio pelo qual desenvolvam a

sua visão crítica de mundo em suas produções escritas, de acordo com as características desse gênero textual.

O alicerce da Pedagogia dá amparo ao projeto no que concerne ao entendimento do ato de ensinar como uma ação emancipadora. Paulo Freire (2011) defende uma prática pedagógica que enxerga a linguagem, dentro da alfabetização, como uma força impulsionadora das subjetividades humanas.

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora. (FREIRE, 2011, p.148)

De acordo com Freire (Ibid.), algumas abordagens de alfabetização encaram os leitores tão somente como “objetos”. Segundo autor, tais abordagens: 1) consideram estritamente o ensino de literatura clássica (abordagem acadêmica); 2) visam a leitura funcional tão somente para atendimento às necessidades produtivas da sociedade contemporânea (abordagem utilitarista); 3) valem-se de construções progressivamente complexas voltadas à solução de problemas (abordagem de desenvolvimento cognitivo); e 4) focam no aspecto sentimental e prazeroso do ato de ler como um direito a todos os grupos (abordagem romântica).

Da mesma forma, segundo Freire (2011), tais abordagens acabam por alienar e deslegitimar a história e a prática linguística dos alunos, principalmente os advindos das classes trabalhadoras, desassociadas da elite dominante do capital.

Portanto, os esforços de Freire (1994) dão perspectiva a um projeto de pesquisa voltado para a educação horizontalizada e coparticipativa, ao afirmar que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1994 p.65). Pela ação integrada entre designer e professor (interdisciplinar) e do professor e seus alunos (relação educador-educando e educando-educador), será possível a adequação de processos investigativos de decodificações situacionais que venham a contribuir com o processo de leitura e produção escrita de crônicas.

4.4 O ensino da crônica nas escolas

A forma como a crônica é abordada hoje é fruto de uma trajetória relacionada às abordagens do processo de ensino e aprendizagem. São diversas as abordagens na escola, destacando-se os estudos de Mizukami (1986). De acordo com a autora, as abordagens estão inseridas em contextos históricos, sociais e culturais, servindo aos propósitos da época em que aconteceram, passando por modificações em seguida, não necessariamente implicando que fossem certas ou erradas, mas sim reflexos de seu tempo.

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

A abordagem tradicional de ensino foi um reflexo da estabilidade da cultura ocidental, enfatizando, sobretudo, a norma-padrão. Em sala de aula, o ensino dos clássicos da literatura era considerado indispensável, uma vez que eram tidos como o modelo padrão de linguagem. O objetivo era aplicar o rigor das regras gramaticais no ensino, e por consequência a boa escrita. Conseqüentemente, a utilidade do texto ficava em segundo plano.

A partir da década de 70, houve um fenômeno entendido como ‘virada pragmática ou comunicativa’, na qual o ensino da língua, sob influência das teorias comunicativas da Linguística, tinha como prioridade a formação de leitores e produtores de texto, mais do que simplesmente o aprendizado de regras gramaticais. Sobre isto, Koch (2003) informa o seguinte:

A enunciação é sempre movida por uma intenção de atingir determinado objetivo ilocucional. Para que este seja alcançado, faz-se necessário assegurar ao enunciatário as condições necessárias para que reconheça a intenção e realize o objetivo visado. [...] Da parte do enunciatário, é preciso que ele compreenda o objetivo fundamental do enunciador, o que depende da formulação adequada da enunciação, para que se decida a aceitar (ou não) colaborar na realização de seu objetivo e mostrar a reação desejada. (KOCH, 2003, p. 22)

A autora explica que dentro da virada pragmática prevalece a intenção do entendimento do contexto comunicativo-situacional dentro da mensagem textual. As

escolas passam a introduzir a narrativa, dissertação e descrição, além de resumos e resenhas. Ainda assim, conforme Ferreira (2011) “não havia uma função social se não avaliar os alunos em relação ao desenvolvimento da escrita, pois o que se esperava do aluno é que ele fosse capaz de imitar certos modelos de textos”. O texto era então um elemento motivador, do qual partiam reproduções interpretativas, mas sem considerar a crítica sobre o que não estava devidamente nele registrado.

A década seguinte traria novas perspectivas em relação ao aspecto social emergente do texto com a virada cognitiva. Koch (2003) explica que neste fenômeno, que ficou conhecido como virada cognitiva, os agentes da comunicação possuem uma diversidade de saberes acumulados nas esferas da vida social, ativados pela memória para o ato de comunicar. Na escola, a produção textual visa a comunicação em dado contexto de interação, na relação escritor e leitor, onde o texto carrega consigo um propósito social. Ferreira (2011) explica que o período representou um importante momento de introdução do caráter social do texto nas discussões da aprendizagem da língua materna, ainda que ainda houvesse a imitação de textos modelo.

O modelo atual discutido pelo autor (Ibid., p.17) é o ensino da língua materna a partir dos gêneros textuais. De acordo com ele, o ensino é fundamentado “na concepção de língua como interação, a escrita é tomada como uma prática social e todo texto quer seja oral ou escrito efetiva certos propósitos em contextos específicos”.

A década de 90 introduziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados a partir do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003). Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) como uma resposta à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

As propostas do PCN (1998) para o ensino da Língua Portuguesa centravam-se no domínio da linguagem e da língua, considerando esse o meio mais eficaz de ingressar os alunos de forma ativa na sociedade e, dessa forma, os gêneros textuais são instrumentos essenciais na dinâmica. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os

determinam” (BRASIL, 1998, p.21). Dentro da gama de gêneros existentes, o PCN estimula os textos que estimulem o raciocínio e o senso crítico, permitindo a sistematização do pensamento pelo viés social.

[...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24).

Nesse sentido, é pertinente entender o papel do artefato mediador dessa relação de ensino da língua materna pelos gêneros textuais, materializados nas figuras dos livros didáticos e paradidáticos, a serem abordados no tópico seguinte.

4.5 Políticas públicas para o livro didático e paradidático

Foi a partir de 1929, através da definição do que viria a ser o Instituto Nacional do Livro (INL), oficializado pelo Decreto-Lei nº 93, de 21/12/37 pelo então Ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo Capanema, que começou o projeto de introdução do livro nas escolas. De acordo com Freitas e Rodrigues (2019), dentre outros objetivos, o instituto deveria contribuir para a legitimação do livro didático, legislando sobre as políticas que envolviam a sua constituição, produção e distribuição. Além disso, o órgão estava também incumbido de editar obras literárias, elaborar enciclopédia e dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

A incumbência ao professor sobre a seleção do livro que seria implementado na escola seria regulamentada posteriormente, através do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. Isso garantia o viés didático sobre o uso do artefato, ao invés do político-ideológico do qual o órgão chegou a ser questionado. O INL funcionou até 1976, quando as atividades passaram a ser administradas pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) até 1983, e pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) até 1985. De acordo com Freitas e Rodrigues (2019), “houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo [...] a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros”, que resultou na criação em 1985 do Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos. (FREITAS & RODRIGUES, 2019, p.304)

Conforme a declaração das autoras, somente com alterações significativas determinadas pelo PNLD, o projeto de produção e aplicação com fundamentos didáticos pôde ser aplicado ao ensino. Tais alterações compreendem a garantia efetiva do critério de escolha pelos professores, reutilização do livro em anos posteriores, a extensão da oferta a todos os alunos do ensino fundamental de escolas públicas e comunitárias e a distribuição gratuita pelos Estados com os recursos do governo federal. Entretanto, o foco ainda era o ensino fundamental. Avançou para a análise da Resolução nº 38 de 15/10/03 do FNDE, que ampliou o PNLD para o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2004, e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007.

Em relação às obras literárias constantes nos livros paradidáticos e distribuídas às escolas, tiveram tratativa específica através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído pela Portaria do MEC nº 652 de 16/09/97. Trata-se do quarto programa voltado para as obras literárias, desde a criação do Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) em 1984. Seu objetivo era o de democratizar o acesso às obras de literatura para crianças e jovens, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

De acordo com o MEC, o programa dividia-se em três ações: PNBE do Professor, PNBE Periódicos e o PNBE Literário, que trata de obras em prosa (incluindo-se aqui as crônicas), em verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

Foi a partir de 2017, que o PNLD e PNBE foram consolidados em um único programa de mesma sigla PNLD, mas desta vez nomeado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, em determinação do Decreto nº 9.099 de 18/07/17, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Ele inclui

outros materiais direcionados às escolas além dos livros didáticos e literários, como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. Este acontecimento foi uma decorrência das novas proposições políticas sobre o ensino no País, que culminaram com a reforma do Ensino Médio, a ser abordado no tópico a seguir.

4.6 O Novo Ensino Médio

Após Michel Temer assumir a Presidência (2016-2018), a política educacional no país passaria por mais uma profunda transformação, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da publicação pelo Conselho Nacional de Educação, em 22 de dezembro de 2017, da Resolução CNE/CP nº 2.

De acordo com o MEC (Brasil, 2018), a BNCC trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2018, seria divulgado o complemento da BNCC com as diretrizes voltadas para o Ensino Médio, em cumprimento às determinações da Lei nº 13.415 de 16/02/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/96).

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2018, p.12)

O documento estipula uma série de competências e habilidades, com base nas discussões sociais e pedagógicas das décadas anteriores, mencionadas neste levantamento. Elas devem ser consideradas para a confecção dos livros didáticos, os quais indicam, em seus preâmbulos e em cada início de capítulo, as competências e habilidades referentes a cada atividade registrada nos livros, sob a identificação de códigos alfanuméricos específicos.

A regulamentação dessa configuração constante nos livros é de responsabilidade do PNLD mais recente, mencionado ao final do tópico anterior. Dessa forma, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o “Novo Ensino Médio”, passa a ter a seguinte configuração das áreas de conhecimento:

- Linguagens e Suas Tecnologias.
- Matemática e Suas Tecnologias.
- Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

De acordo com o MEC, a carga horária do estudante no Ensino Médio será aumentada de 800 para 1.000 horas, dentre as quais as redes de ensino deverão ofertar itinerários formativos, de acordo com critérios da própria rede. Tais itinerários ofertados são de escolha pelo próprio estudante, podendo se aprofundar em alguma das quatro áreas de conhecimento listadas acima, bem como buscar formação técnica e profissional (FTP) que também deverá ser ofertada pelas redes de ensino.

A matéria de Língua Portuguesa segue como disciplina obrigatória, porém, na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias. Esse campo deve ser composto de 01 livro de Língua Portuguesa e 06 livros sobre Linguagens e Suas Tecnologias, que deverão ser utilizados ao longo das três séries do Ensino Médio.

As determinações do edital do PNLD 2021, que trata da escolha de materiais didáticos para o segmento do Ensino Médio, foram cumpridas e, em 2022, os livros do Novo Ensino Médio foram entregues pelas Secretarias Estaduais de Educação às escolas, sendo aplicadas nas séries do 1º ano, enquanto o 2º e o 3º ano seguiram com livros na configuração anterior. A intenção é que, até 2024, os livros da nova reforma estejam em plena aplicação em todas as três séries.

Compreender as mudanças e adaptar-se às imposições das novas dinâmicas no ensino nesse período de transição é o grande desafio das escolas e seus docentes. A reforma traz consigo a necessidade de planejar aulas que se articulem com outros campos (como Artes e Educação Física), principalmente no que concerne à formação profissional, ao aprendizado cognitivo e socioemocional do estudante. O questionamento dos profissionais da Educação parte inclusive da fala do ex-presidente Jair Bolsonaro (Exame, 2020), que declarou que “os livros hoje em dia, como regra, é um montão, um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo (sic)”.

A declaração foi recebida com bastante preocupação pelos profissionais da Educação. De acordo com a coordenadora do Comitê do Distrito Federal da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, Catarina dos Santos (Rede Brasil Atual, 2020), “o presidente não tem condição nenhuma de analisar o material didático nas escolas. Primeiro, porque ele não tem formação para isso; segundo, porque ele não conhece esse material didático”. A declaração do livro como um “amontoado de coisas escritas” não considera a importância dos conteúdos ali inseridos, tampouco se sabe ao que se referiria a ‘suavização’ do conteúdo.

Em 2023, início da gestão do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi suscitada a validade do Novo Ensino Médio, com discussões envolvendo entidades estudantis, especialistas, o Presidente e seu Ministro da Educação, Camilo Santana. No mês de março, o ministro instituiu uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, através da Portaria nº 399 de 08/03/23, com o objetivo de “abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios” (BRASIL, 2023).

Tais subsídios ajudarão o MEC na tomada de decisões para revisar normas que dão forma ao Novo Ensino Médio e será realizada através de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas com estudantes em todo o território nacional. O prazo estipulado para realização da consulta é de 90 dias, podendo ser estendido.

Posteriormente, em abril foi assinada a Portaria nº 627 de 04/04/23, que suspende prazos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, instituído por sua vez pela Portaria MEC nº 521 de 13/07/21. O prazo estipulado pela Portaria é de 60 dias após a conclusão da consulta pública. Até a conclusão dos trabalhos, também não serão discutidas mudanças na forma de avaliação do Enem, previstas para o exame de 2024 pela Portaria nº 521.

Em meio às discussões sobre o destino do Novo Ensino Médio, movimentos sociais, estudantes e professores defendem a sua revogação, conforme reporta o portal Extra Classe. De acordo com o portal, o Ministro da Educação aponta que houve falta de diálogo no momento da implementação: “O ministério foi omissivo, principalmente no período difícil que foi a pandemia nesse país, e há a necessidade de a gente (sic) poder rever toda essa discussão” (FRAGA, 2023).

Pela natureza recente dos acontecimentos, ainda não é possível analisar com precisão o reflexo das mudanças para essa geração ou para o exercício da docência. Por ora, é possível realizar uma análise do conteúdo de ensino da crônica, com base na informação constante nos livros, em comparação aos volumes anteriores à reforma do Ensino Médio. O capítulo seguinte tratará desta análise documental.

4.7 E como fica a crônica nessa nova configuração do ensino?

Com a recepção pelas escolas dos livros didáticos adaptados às determinações do PNLD 2021 no de 2022, e com as discussões em 2023 sobre a suspensão da implementação do Novo Ensino Médio, ainda é cedo para que se possa tirar conclusões sobre os seus efeitos nas práticas pedagógicas em sala de aula. Mesmo com a possibilidade de adaptações pelo MEC a partir das consultas públicas, o ano letivo deve prosseguir e as escolas, na implementação de seus projetos de ensino, passam por um momento de ‘tentativa e erro’.

Conforme exposto no tópico 4.6, os livros novos estão em pleno uso nos primeiros anos, mas o segundo e terceiro anos seguem utilizando os livros anteriores. Uma análise em sua completude – desempenho dos professores, dos estudantes, do material didático, da escola, do desempenho em avaliações como vestibulares e Enem, além dos efeitos para a formação de futuros leitores e perfil de ingressantes em cursos superiores – carece de tempo, observações, estudos acadêmicos e científicos por parte de profissionais de campos como o pedagógico, o sociológico e os demais campos especializados.

Não obstante, é possível destacar, de acordo com as respostas dos professores de Redação e Língua Portuguesa do Ensino Médio – entrevistados durante o período de levantamento exploratório a ser abordado no capítulo seguinte, e aqui identificados como *Professor, 42 anos* e *Professora, 38 anos* – que o gênero textual crônica, que já possuía pouca expressividade nos livros didáticos, apresenta tendência a diminuir a sua presença no novo material. O depoimento a seguir comenta sobre o aspecto da expressividade:

Primeiro, acho que o espaço dedicado à crônica é muito pequeno. Não há muito espaço ou exemplos. [...]. Acho que os livros didáticos se dedicam pouco ao estudo da crônica, não sei se por algum tipo de preconceito com o

próprio estilo. Vejo que há uma preocupação maior com outros gêneros, como o conto, em detrimento da crônica, o que para mim é um erro, pois a crônica é um estilo mais moderno e livre, inclusive mais libertador para o aluno. (Professor, 42 anos).

A crônica é um gênero com características que podem beneficiar a capacidade leitora, comunicativa e cognitiva do estudante, mas que está em detrimento de outros gêneros, que, segundo a opinião do profissional, têm maior ocupação nas matérias de redação e língua portuguesa. Ainda é necessário complementar a matéria de crônicas com conteúdo produzido e pesquisado pelos professores. De acordo com uma entrevistada, “o livro didático é um pouco limitado. Há muitos conteúdos que eu preciso pesquisar, para ampliar essas fontes. Sinto falta de algo mais lúdico nos livros didáticos. Há sugestões interessantes, mas é preciso sempre buscar mais, ampliar” (Professora, 38 anos).

Buscar material externo para acrescentar conteúdos ao que os livros possuem é uma necessidade natural sentida pelos professores, a fim de explorar melhor as diversas características e estilos abrangidos pelo hibridismo da crônica. Os textos humorísticos, reflexivos ou poéticos, bem como novas linguagens e autores são procurados pelo professor entrevistado, ao explicar que o livro não apresenta variedade do estilo, para que os alunos vejam e percebam, através da leitura, que a crônica abrange diferentes configurações e interpretações.

Outro aspecto a ser observado além da expressividade da matéria da crônica nos livros e a necessidade em complementá-la é a ordenação do conteúdo nos novos livros, comentado pelos professores que tiveram acesso no momento de uma decisão sobre quais volumes adotar para a escola. Em relação a isso, o professor declarou:

A respeito dos livros didáticos que estão vindo para o Novo Ensino Médio, sinto falta de uma maior organização dos conteúdos. O conteúdo desses livros está muito misturado, reunindo diferentes épocas e linguagens. Isso representa uma dificuldade para o professor, ao tentar fazer o aluno ter um pensamento linear e sequencial da literatura, pois nada é por acaso, tudo é a evolução de um pensamento, de uma cultura. Com essa mistura muito grande de conteúdo, acaba-se por não conseguir passar para os alunos como foi a evolução da literatura, do que era na Idade Média, por exemplo, para o que é hoje. Existia um pensamento, existia um motivo para as transformações ocorridas, fossem elas na forma de se expressar, na forma de pintar, de escrever. Agora, não conseguimos mostrar isso tão facilmente com os recursos que os livros didáticos trouxeram. (Professor, 42 anos).

O professor se refere ao fato de os livros de Português e de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias não apresentarem mais uma progressão histórica das matérias de literatura e de gêneros textuais. Por exemplo, o surgimento das escolas literárias, que antes obedeciam a uma ordem cronológica que os contextualizava, agora se encontram misturados a outros conteúdos, não necessariamente dispostos em uma sucessão de eventos. Para o docente, tal fato pode prejudicar a sua didática, ao tentar descrever a conjuntura do que está sendo aprendido em sala de aula.

Além da alteração cronológica, ao se comparar os códigos contidos nos preâmbulos dos capítulos que mencionam a crônica, códigos esses que são balizadores na BNCC das competências e habilidades a serem trabalhadas em cada capítulo, foi percebida incongruência entre os códigos. As verificações feitas nos livros didáticos serão descritas no próximo capítulo de Percurso Metodológico, no qual é apresentada uma análise documental realizada com os professores.

O fato da escola onde os professores lecionam ter recebido os novos livros em 2022 e já tê-los colocado em prática nas turmas de 1º ano, sem que o corpo pedagógico tivesse recebido algum tipo de treinamento ou orientação didática da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, também é algo que apenas o tempo e a observação poderão diagnosticar os reflexos do uso desse material, que passará a ser utilizado ao longo de todo o Ensino Médio. Ou seja, as turmas de 1º ano continuarão a utilizar os mesmos volumes no 2º e 3º anos.

Outro aspecto que pode ter impacto de alguma forma no ensino é que, mesmo tendo os professores recebido diferentes volumes de editoras diversas, constantes no Edital do PNLD 2021, para que pudessem avaliar previamente o conteúdo e optar pelo volume/editora que melhor poderia ser aproveitado na escola, o volume/editora entregue pela SEDUC à escola foi a terceira escolha, não havendo um documento ou ofício por parte da SEDUC explicando o porquê de a escola não ter recebido a primeira ou segunda opção de livros selecionada pelos professores. Não foi possível coletar nenhum parecer da SEDUC para esta pesquisa.

Uma mudança anunciada pelo MEC em 2022 terá impacto na abordagem das aulas do Ensino Médio, que possuem foco na preparação dos estudantes para as provas do Enem. De acordo com o ministério, o exame passará por alterações para atender às mudanças trazidas pela BNCC. A nova avaliação terá sua primeira aplicação prevista para 2024, acompanhando o projeto do Novo Ensino Médio,

iniciado com as turmas de 1º ano e com previsão de conclusão da adaptação em 2023. O documento divulgado no site do governo (Brasil, 2022) traz, entre outros aspectos, a inclusão de questões interdisciplinares, acréscimo de questões discursivas às objetivas e a escolha por parte dos estudantes de provas de itinerário formativo relacionado ao curso ao qual o estudante possua interesse.

Em suma, ainda é cedo para determinar como ficará o ensino de crônicas no Novo Ensino Médio, porém o atual período de adaptação pode dar pistas sobre ajustes nos planejamentos e no manuseio dos livros. Independente dos questionamentos sobre o Novo Ensino Médio trazer ou não melhorias à educação, a realidade é que os profissionais estão tentando se adequar, modificando seu *modus operandi*. Professores que, às vezes, possuem anos de experiência em sala de aula passam a reavaliar e modificar seus procedimentos didáticos, e isto carece de tempo e prática.

De acordo com os profissionais entrevistados, que possuem uma rede de contato com colegas de trabalho atuantes em outras escolas, há um sentimento equiparável na dificuldade em adaptar-se. Trata-se de uma preocupação geral entre os docentes, assim como dos núcleos gestores das escolas. Eles estão, à sua maneira, tentando cumprir os requisitos. A forma como a crônica poderá aparecer no ensino dependerá da ação dos profissionais, que em outros momentos perceberam conteúdos, como regras gramaticais, por exemplo, deixarem de assumir o protagonismo em sala e nos livros em prol de outras abordagens.

A exploração do universo da crônica e do seu ensino no NEM neste capítulo contribuirá para as etapas seguintes: o percurso metodológico, que compreende entre outros aspectos, o levantamento do estado da arte referente às crônicas e a análise de seu conteúdo constante em livros didáticos; a concepção do artefato mediador, diretamente vinculado às características do gênero; e as análises das produções textuais a serem feitas posteriormente, através da execução do experimento com os estudantes.

A photograph of a dark wooden staircase with a tiled wall. The staircase has a dark wood handrail and balustrade. The wall is covered in white square tiles. In the lower left corner, there is a small metal cart with a blue cable coiled on it. The text "Percurso metodológico" is overlaid on the image in a white serif font on a blue background.

Percurso metodológico

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve a metodologia geral da pesquisa, explicando o trajeto percorrido com as revisões sistemática e assistemática de literatura, levantamento exploratório inicial em campo, análise documental dos instrumentos coletados no levantamento, bem como a idealização e formulação do experimento a partir das análises feitas. Sobre esse último aspecto, o capítulo expõe tanto as intenções do pesquisador para este estudo como também as dos professores, que participaram ativamente na construção do experimento, para a condução de suas atividades em sala de aula.

5.1 Abordagem metodológica

A pesquisa é do tipo qualitativa, com abordagem etnográfica e estudo de caso, com aplicação de experimento em um determinado contexto social na escola.

A abordagem da pesquisa é a dialética. As leis da dialética descritas por Lakatos e Marconi (2003) refletem essa “espiral” da evolução dos conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa, que são:

- a) Ação recíproca, unidade polar ou "tudo se relaciona": análise de artefatos na qualidade de que estão em movimento, não são fixos ou se encerram em si.
- b) Mudança dialética, negação da negação ou "tudo se transforma": o movimento dos artefatos constitui processos de mudança, onde a mudança se estabelece na negação da coisa, justificando a sua transformação.
- c) Passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa, ao se afirmar que uma determinada passagem quantitativa de mudanças em algum ponto leva a uma mudança qualitativa do artefato.
- d) Interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários, pela manifestação de diferentes pontos de vista e eventos fenomenológicos.

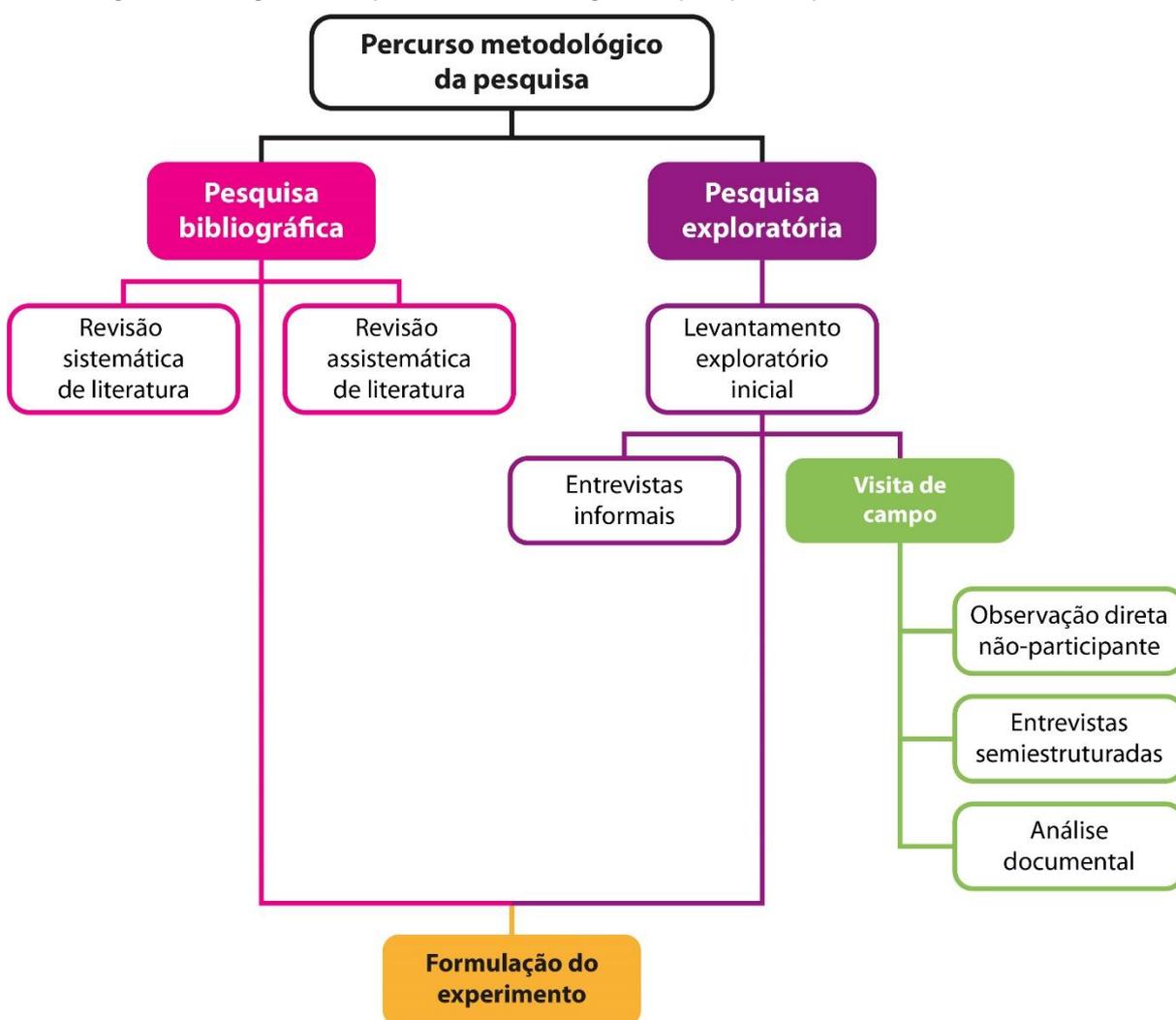
A evolução de conhecimentos apresentada por Lakatos e Marconi (2003) está em concordância com a abordagem da Teoria da Atividade aplicada ao estudo, cujo princípio da Aprendizagem Expansiva (*Expansive Learning*) apresentado por

Engeström (1987), referindo-se aos processos de compreensão e aperfeiçoamento das atividades à medida que estão sendo criadas.

Dessa forma, o projeto contempla uma progressão de conhecimentos adquiridos que culminaram na coleta de dados em campo. Consiste de uma fase preparatória de leituras e estudos, de coleta informal de informações e visitas preliminares de campo, que possibilitaram o desenho do estudo de caso, considerando diferentes pontos de vista dos professores, estudantes e suas experiências.

Segundo Gil (2008), a pesquisa pode assumir vários procedimentos técnicos, combinados ou não, a depender das circunstâncias do projeto. O infográfico a seguir apresenta os procedimentos adotados (Figura 7).

Figura 7 - Infográfico do percurso metodológico da pesquisa e procedimentos adotados.



Fonte: do autor.

Cabe ressaltar que alguns eventos dispostos no infográfico acima aconteceram de forma paralela, como por exemplo, a pesquisa bibliográfica, que nunca se encerrou até a conclusão do estudo, enquanto outros eventos se encerraram impulsionando a necessidade da realização de eventos subsequentes, como as entrevistas informais, cujas respostas obtidas suscitaram a necessidade do pesquisador de ir a campo.

A formulação do experimento foi dividida em uma etapa de planejamento realizado com os professores, uma etapa de consulta e coleta de informações com estudantes em sala de aula, duas etapas de execução em sala, considerando diferentes estímulos, além de uma etapa posterior de análise das informações obtidas. A trajetória resumida no infográfico é descrita nos tópicos subsequentes.

5.1.1 Revisão sistemática de literatura

Antes da execução do estudo de caso, houve a necessidade de refinamento do objeto e do problema de pesquisa. Essa fase de aprofundamento, que se estendeu desde a formulação do projeto para candidatura ao programa de mestrado até o final do primeiro semestre, envolveu métodos e procedimentos para a sua feitura, dentre eles, a realização de uma revisão sistemática de literatura. Gil (2008, p.72), explica que “para a adequada formulação do problema requer-se uma revisão bibliográfica preliminar. O pesquisador precisa tomar contato com um certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável”.

Sendo assim, durante a disciplina de Tópicos em Design da Informação I – DI e Visualização de Dados para Pesquisa, ministrada pelas professoras Solange Coutinho e Eva Rolim, optamos por realizar uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS), que serviu tanto para aprofundamento sobre o tema do estudo, como para etapa processual que culminou na entrega do produto final de visualização de dados da disciplina.

Galvão e Ricarte (2019) discorrem sobre a revisão como sendo um importante instrumento científico que permite a reaplicação de trabalhos sob diferentes tipos de condições ambientes, verificando criticamente as metodologias empregadas, preenchendo lacunas no campo acadêmico e contribuindo com inovações e descobertas. Para os autores, há uma diferenciação básica entre a revisão de literatura de conveniência e a revisão sistemática da literatura, sendo que a primeira

se trata de um agrupamento de trabalhos julgados importantes para o pesquisador, porém sem evidenciar critérios de construção da busca que possam ser replicados por outros pesquisadores. A revisão sistemática atua sobre esses critérios, estabelecendo protocolos que vão desde as estratégias de busca, passando pela inclusão e exclusão de trabalhos, até o refinamento dos resultados encontrados.

Para a constituição da RBS foi necessário, então, delimitar os objetivos e questões da pesquisa, para que a construção dos protocolos estivessem de acordo com eles e pudessem entregar resultados de busca e análise que atendessem ao que se desejava alcançar com o estudo. Garza-Reyes (2015) apresenta um modelo que compreende quatro etapas: formulação do problema; localização e seleção de estudos; análise e síntese; e reporte e utilização de resultados.

Essas etapas podem ser adaptadas para o que se pretende localizar para o próprio estudo e identificar os estudos recentes sobre o tema, tomando conhecimento sobre o que está em evidência e quais são as brechas no tema que ainda estão por ser exploradas. Apoiado em um modelo similar ao proposto por Garza-Reyes (2015) foi possível elaborar o protocolo de busca de trabalhos que visassem vincular a crônica e o design.

Até o momento da RBS, o interesse na temática era verificar estudos que trabalhassem as relações que fluíam entre o gênero crônica, a formação leitora e as questões de leiturabilidade de textos. O interesse maior foi o de encontrar trabalhos que unissem os campos da Pedagogia, Linguística e Design. Sendo assim, os objetivos da revisão eram:

- Levantamento do estado da arte que trata de práticas de leitura, letramento e crônicas literárias.
- Verificar estudos sobre leiturabilidade dos textos de crônicas trabalhadas em ambientes de ensino.
- Identificar as metodologias utilizadas nessas pesquisas e analisar os resultados obtidos.

A Tabela 3 resume o protocolo de pesquisa, para a realização da busca e da análise dos estudos encontrados.

Tabela 3 - Protocolo da RBS.

ITENS	CRITÉRIOS
Ferramenta de busca	Portal CAPES
Recorte temporal	Publicações dos últimos 5 anos
Idioma	Português, Inglês e Espanhol
Palavras-chave	<i>Chronic/Chronicle; Literary Chronicle; Chronicle literature; Reading; Readability; Literacy</i>
Critérios de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> ● Áreas de Design, Linguística e Literatura. ● Incluem os critérios de busca nas palavras-chave e/ou no título. ● Abordem as questões de letramento e/ou leitura crítica. ● Compreendam o território nacional. ● Apresentem métodos de avaliação.
Critérios de exclusão	<ul style="list-style-type: none"> ● Não contemplem a Educação Básica. ● Sem apresentação de um método. ● Envolvem gêneros literários diferentes. ● Envolvem textos jornalísticos e/ou técnicos. ● Estudos incompletos e/ou sem resultados. ● Estudos em duplicidade. ● Resenhas.

Fonte: do autor.

O banco de dados selecionado foi o Portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo acesso é permitido aos discentes de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Além do acesso, a escolha se deu por sua praticidade em reunir resultados de buscas de outras bases, como *Scopus*, *Scielo* e *Google Scholar*, os quais são frequentemente utilizados pelo nível de confiabilidade que possuem. Também foi realizada uma busca de trabalhos nas publicações da Editora Blucher (*Blucher Proceedings*), que apresenta estudos do campo do Design em sua base.

O período compreendeu trabalhos publicados nos últimos 5 anos (2017-2021), verificando os estudos mais recentes dentro dos campos da literatura, pedagogia e linguística. A intenção foi verificar métodos e metodologias que acompanham as mudanças no ensino, o qual é influenciado pela universalização da tecnologia, pelos reflexos socioculturais, pelas renovações dos livros didáticos, o emprego de recursos em sala de aula e todo o universo que circunda uma área tão viva. Além das pesquisas em inglês, que têm um alcance maior pelas publicações internacionais, também compreendeu as línguas portuguesa e espanhola – pelo interesse no que está sendo produzido nos países lusófonos e hispanofalantes.

Quanto às palavras-chave, optou-se por realizar buscas por palavras em inglês, devido ao alcance do idioma discutido no parágrafo anterior. Um aspecto que representou uma barreira ao refinamento dos resultados foi o emprego da palavra

chronic. Percebeu-se que em algumas palavras-chave em inglês o termo '*chronic*' aparecia erroneamente em detrimento do termo '*chronicle*', optando-se, dessa forma, por incluir ambos os termos nas buscas. Embora o termo '*chronic*' possa se referir à forma adjetiva do gênero textual, isso abre espaço para que se incluam trabalhos da área da saúde, fazendo referência às doenças crônicas. O mesmo acontece com o termo *readability*, que pode apresentar resultados no campo da saúde, relacionados a técnicas de leitura de exames, mas que, por outro lado, não possui uma diferenciação aos termos empregados em português de legibilidade (decodificação de caracteres) e leiturabilidade (conforto visual na leitura). Por fim, confirmou-se a etimologia e emprego das palavras através do *Cambridge Dictionary*¹².

Para reduzir a probabilidade de receber resultados de trabalhos no campo da saúde, foram aplicados operadores booleanos '*AND*' (e) e '*OR*' (ou), termos compostos inseridos entre parênteses, além dos comandos '*contém*' e '*é (exato)*', opções disponíveis na opção de 'Busca Avançada', do Portal CAPES.

Dentre os critérios de inclusão, justifica-se a necessidade de obter resultados de trabalhos dentro dos campos de Design, Linguística e Literatura, verificando inclusive se há interdisciplinaridade entre eles, bem como trabalhos que apresentassem métodos de avaliação, para conferir a possibilidade em se replicar o estudo sob diferentes condições. Entre os critérios de exclusão, houve nesse período a exclusão da crônica em formatos jornalísticos, embora posteriormente se verificasse a impossibilidade de dissociação desse aspecto. Tampouco seriam consideradas publicações referentes ao Ensino Fundamental, respeitando-se o recorte amostral. Outro aspecto importante foi excluir gêneros textuais como contos e romances, em respeito ao recorte do objeto.

As buscas no Portal CAPES e na *Blucher Proceedings* foram feitas no mês de outubro de 2021. Os resultados quantitativos, de acordo com a aplicação de critérios e operadores booleanos, são apresentados com detalhes no Apêndice A deste documento.

¹² Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/> As palavras e termos em inglês escritos neste documento foram baseadas na lista "Estrangeirismos grafados sem itálico ou aspas", disponível em <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/verbetes-acessorio/estrangeirismos-grafados-sem-italico-ou-aspas>

Ao final da execução dos protocolos de busca, foram listados 473 trabalhos obtidos no Portal CAPES. Em seguida, as informações dos artigos (data, autores, título e resumo) foram transportadas para uma planilha Excel, na qual foi realizado um refinamento através de leitura individualizada do escopo de cada trabalho.

O resultado inconclusivo da RBS levou o pesquisador a realizar uma revisão assistemática de estudos acadêmicos envolvendo Design e Crônicas, ou seja, sem protocolos de busca, critérios e operadores booleanos, além de ser descentralizada e mais pulverizada, sendo necessário acessar portais de Pós-graduação de Universidades para acesso a cada repositório por vez. Foram consultados os repositórios das instituições: 1) USP; 2) UFRGS; 3) UFRJ; 4) UFMG; 5) ESPM-SP; 6) UnB; 7) UFSC; 8) UFPR; 9) PUC-Rio; 10) UFPE; 11) UFC; 12) Mackenzie; 13) Unicamp; 14) UEL; e 15) Feevale. O critério temporal considerou os estudos realizados nos últimos 10 anos. Os resultados também são apresentados no Apêndice B deste trabalho. Não houve critério de escolha específico, tampouco prioritário, para as instituições citadas, mas sim uma busca por estudos e repositórios no Google.

Os trabalhos selecionados atenderam aos objetivos iniciais estipulados na RBS e, mesmo não tendo sucesso na sua execução, foi possível obter referências através da revisão assistemática, com temas que contribuíram para a condução do estudo. Aliado às descobertas feitas em levantamento exploratório dentro de uma escola de Ensino Médio, a ser tratado no próximo tópico, constatou-se a relevância desta pesquisa, podendo, entre outras possibilidades, contribuir para fortalecer a ponte entre áreas como a Linguística, a Literatura e a Pedagogia com o Design e a premissa da interdisciplinaridade, partilhando conhecimentos visando a proposição de melhorias.

5.1.2 Pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória constituiu-se em uma etapa fundamental para condução da investigação, especificamente a partir do segundo semestre do mestrado. Não somente o ambiente de ensino mudou drasticamente desde a época da conclusão do ensino médio pelo pesquisador, como também, conforme abordado anteriormente, as políticas públicas trouxeram alterações radicais recentes, e tudo

isto dentro de um momento de pandemia e alterações socioculturais, com a intensificação do uso de dispositivos educacionais digitais.

O levantamento inicial de dados de campo se iniciou no primeiro semestre do curso, com uma entrevista informal. Conforme explica Gil (2008, p.111), essa modalidade de levantamento de dados é “recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado”.

Procurou-se dialogar com professoras e professores, alguns deles conhecidos pelo pesquisador, outros indicados e contatados através das redes sociais (*WhatsApp* e *Instagram*). Isto se deu pelo período de confinamento durante a pandemia da Covid-19, na qual não havia possibilidade de contato físico ou contato externo, sendo assim, uma necessidade amostral por acessibilidade ou conveniência:

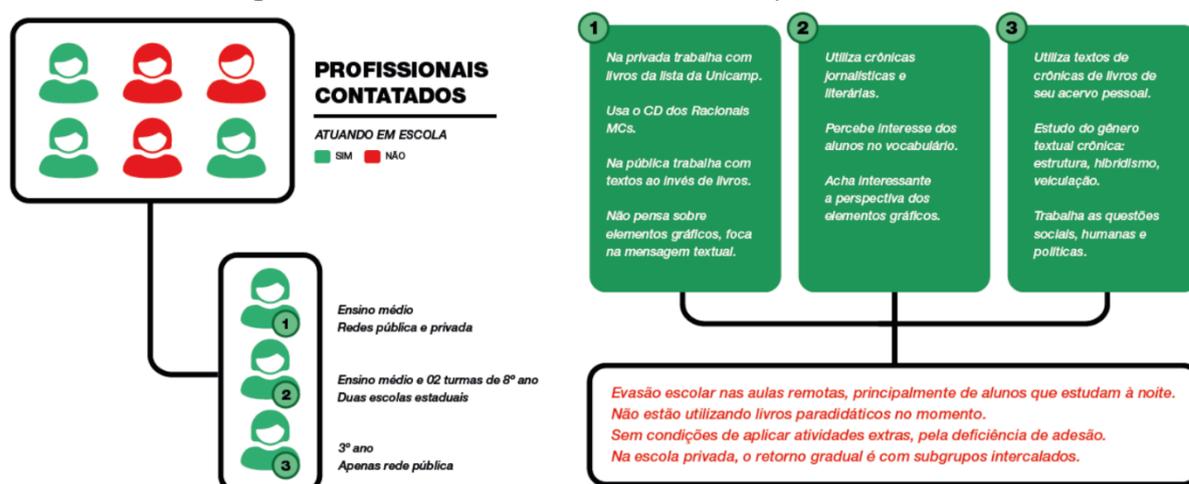
Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 2008, p.94)

Em contato com amigas e amigos nas redes sociais da área de Pedagogia e Literatura, o pesquisador perguntou se estavam ainda em atuação e, caso contrário, se teriam indicações para que pudesse ter uma conversa informal. Ao todo, foram contatados seis profissionais, todos residentes em Fortaleza, Ceará, sendo cinco mulheres e um homem, durante a primeira quinzena de setembro de 2021. Do total, três professoras estavam atuando em escolas nesse período, as quais foram selecionadas para uma conversa informal mais direcionada às práticas em sala, envolvendo gêneros textuais e, em particular, a crônica, no intuito de estabelecer os recortes do projeto. Contudo, o direcionamento ainda estava muito focado no artefato-livro e nas possíveis relações do seu estudo com a formação de leitores funcionais.

As três profissionais atuavam tanto na rede pública quanto na privada. Uma delas trabalhava com turmas de 8ª série, e as demais com turmas do Ensino Médio. Durante a conversa informal, algumas perguntas foram recorrentes, como o uso do livro didático e paradidático em sala, se eles são definidos por programas nacionais

de distribuição e adoção pelas escolas (e, nesse caso, quais seriam), se a leitura dos textos é de obras determinadas pela escola ou se são de acervos próprios, utilização de outros recursos além do livro para o ensino de crônicas, além das dificuldades percebidas pelas professoras para ensinar a crônica durante a pandemia. A Figura 8 a seguir apresenta um resumo do levantamento realizado.

Figura 8 - Resumo do levantamento amostral por conveniência.



Fonte: do autor.

Além de conhecer um pouco mais sobre suas práticas didáticas, escolha de textos e forma de trabalho com os estudantes, foi possível observar também dificuldades relatadas por elas durante a pandemia, a saber:

- Evasão escolar nas aulas remotas, principalmente de estudantes matriculados em turnos noturnos.
- Não utilização de livros paradidáticos, tanto para exploração do conteúdo em aula ou recomendação de leitura extraclasse.
- Falta de condições de aplicabilidade de atividades extras de fixação, pela deficiência de adesão pelos estudantes.
- No caso da rede privada, o retorno presencial gradual foi feito com subgrupos intercalados, ou seja, turmas reduzidas, sem interação em sua totalidade.

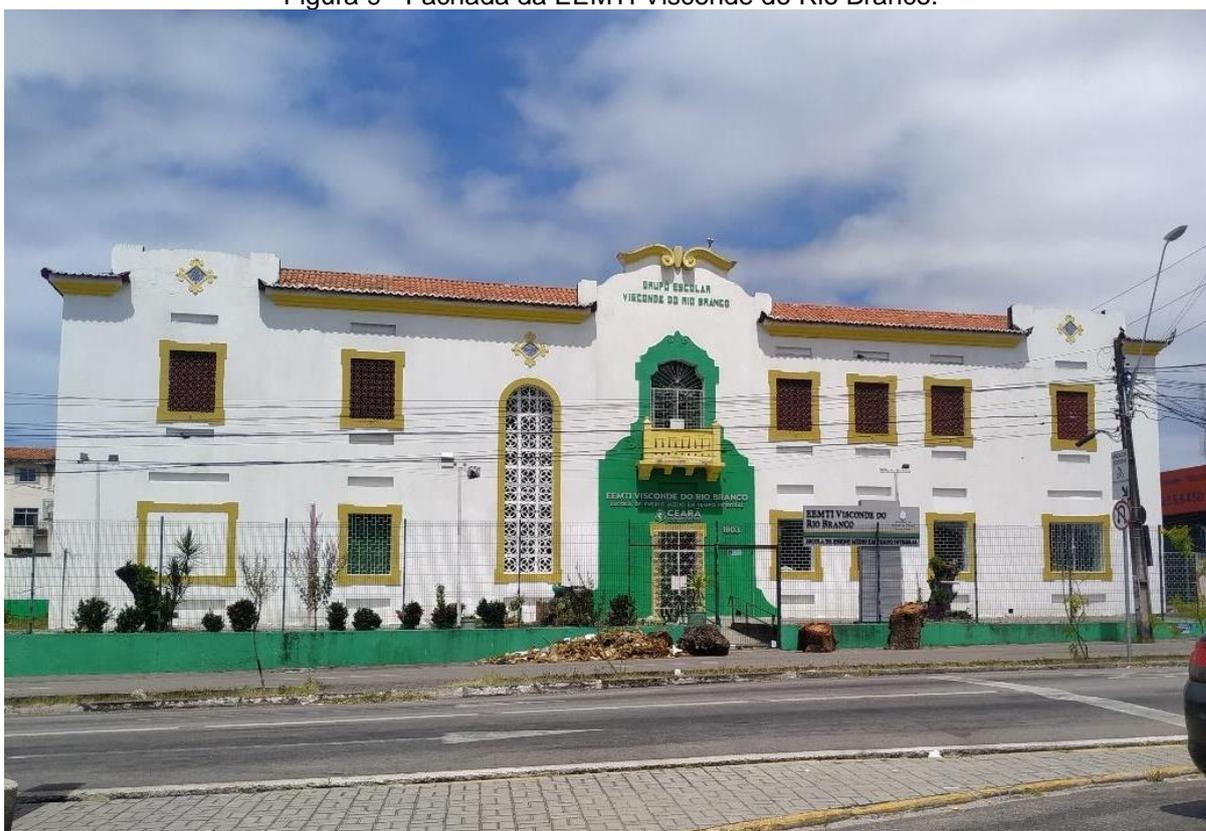
Foi possível perceber que houve uma dificuldade das professoras em conduzir as aulas devido ao isolamento provocado pela pandemia, além de demais questões de ordem social, sanitária e econômica, o que dificultou a exploração dos gêneros textuais com as turmas, a realização de discussões em grupo e a realização

de atividades envolvendo textos literários. Tais dificuldades, apesar de em um primeiro momento serem inconclusivas para o refinamento do problema de pesquisa, impulsionaram a necessidade do pesquisador em explorar informações sobre o tema, com maior aprofundamento através de inserção no ambiente escolar.

Desta forma, durante o mês de maio de 2022 foi realizado trabalho exploratório, que consistiu em visitas de campo a uma escola pública de Ensino Médio da rede estadual, visando aprimorar os objetivos da pesquisa, identificar fatores e eventos relacionados ao problema, além de buscar maior aproximação com o objeto de estudo.

As visitas aconteceram nos dias 09, 13 e 20 de maio de 2022, à Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Visconde do Rio Branco, localizada na cidade de Fortaleza, Ceará, na Avenida Dom Manuel, n.1803, Centro (Figura 9).

Figura 9 - Fachada da EEMTI Visconde do Rio Branco.



Fonte: do autor.

O corpo pedagógico da escola foi bastante hospitaleiro. Os professores são cordiais e dispostos a compartilhar o seu tempo, discutir o trabalho e permitir a observação de suas aulas. A escola tem o costume de receber visitas de profissionais e estagiários de Letras e de Licenciatura em disciplinas diversas e é

receptiva a aprender e colaborar com os seus visitantes. Além deste levantamento exploratório, a escola também se dispôs a auxiliar com a realização do estudo de caso.

Na visita à escola foram apresentados os documentos Carta de Apresentação (Anexo B) com a identificação do discente e do tema da pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo D), indicando as intenções de observação em sala de aula e visita à biblioteca da escola, visando coletar informações para o projeto.

O projeto de pesquisa foi recebido de forma positiva pelos professores de Redação e Língua Portuguesa e pela Diretoria, pelas possíveis contribuições a um dos planos da escola, em produzir um livro contendo a compilação de textos produzidos pelos alunos durante aquele ano letivo.

As atividades realizadas na escola foram as seguintes:

- Visita à diretora da escola para apresentação pessoal e entrega da Carta de Apresentação (Anexo B).
- Visita à sala de professores para apresentação pessoal, entrega do TCLE (Anexo D) e conversa informal preliminar com os professores de Redação e de Língua Portuguesa sobre o ensino de crônicas e as intenções do projeto de pesquisa.
- Observação não-participante do ensino do gênero textual crônica em sala de aula de duas turmas do 1º ano (as turmas 1ºA e 1ºB), assistindo as explicações dos professores, observando a aplicação de exercícios, os instrumentos utilizados (slides e folhas impressas) e os comentários e reações dos estudantes.
- Coleta de livros didáticos de Língua Portuguesa – tanto os livros anteriores ao Novo Ensino Médio como os novos, já distribuídos e em uso pelas turmas do 1º ano, incluindo livros de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias.
- Coleta de material produzido pelos professores (apresentação de slides e impressos, como textos de crônicas, explicações e exercícios).
- Visita ao espaço da biblioteca, para apresentação pessoal à responsável pelo espaço, verificação da disponibilidade dos livros, dos gêneros oferecidos, oferta dos livros de crônica e sua organização.

A observação direta não-participante é um procedimento básico científico, conforme indicam Lakatos e Marconi (2003), e serviu para acompanhar, entre aspectos relatados anteriormente, as dinâmicas entre os estudantes e seus professores, o comportamento nos espaços comuns da escola, especialmente na sala de aula, dos equipamentos empregados e da forma como os estudantes assimilam conteúdo e interagem com o docente sobre a matéria que lhes é ensinada. De acordo com as autoras, a observação é benéfica para o pesquisador ao permitir, além do relatado:

Identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.190)

O procedimento serviu para que o pesquisador percebesse que a dinâmica da relação educador-educando ainda é tão importante quanto na época de seu próprio ensino médio, assim como o trabalho extraclasse – a proposta do professor em levar os estudantes para fora das paredes da escola para que percebessem o mundo cotidiano como uma inspiração para a construção de textos – e a busca por material de apoio ao conteúdo tradicional do livro didático e paradidático. Esses elementos são considerados para a maneira como o experimento seria posteriormente formulado com os professores.

Figura 10 - Registro da observação não-participante em visita à escola.



Fonte: do autor.

Foi possível colaborar, ainda durante as visitas, com o fornecimento de revistas disponíveis na casa do pesquisador (revistas diversas, tais como

Superinteressante, *Época*, revistas de bordo das companhias aéreas TAM, Gol e Azul), para serem utilizadas pelo professor na aplicação de exercício desenvolvido por ele para a produção escrita de crônicas. O exercício consistia em, inicialmente, expor aos estudantes crônicas de livros disponíveis na biblioteca, estimulando-os a fazerem leitura silenciosa ou mesmo em voz alta. Em seguida, trechos de reportagens pré-selecionados na internet e impressos pelo professor foram distribuídos juntamente com as revistas, para que os estudantes recortassem passagens e escrevessem crônicas inspirados por elas, anexando no verso da folha de redação o trecho correspondente destacado do material.

Esse exercício também foi importante como uma reflexão para o pesquisador, visto que as informações contidas naqueles recortes de notícias e revistas não refletiam necessariamente a realidade do cotidiano dos alunos. Para alguns deles, que sequer haviam saído do Ceará, as matérias sobre viagens internacionais pareciam algo distante e nada familiar. Desta forma, o desenho do experimento necessitava abordar, prioritariamente, a realidade vivida por cada estudante.

Findada a bateria de visitas, que seriam continuadas com maior direcionamento posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa e de Redação da escola, com o intuito de complementar as informações reunidas na visita. Gil (2008, p.114) explica que “são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados”.

A elaboração do roteiro de perguntas tinha foco nas práticas pedagógicas envolvendo o ensino de crônica, seus efeitos e resultados esperados para o Enem e vestibulares, bem como pontos fortes, oportunidades de melhoria, e percepções dos professores sobre aspectos de design dos artefatos. Ao todo, foram formuladas nove perguntas, as quais exigiam um direcionamento dos professores, mas que poderiam ser desdobradas e exploradas conforme as suas respostas. São elas:

-
1. Quais objetivos você espera atingir com o ensino de crônicas em sala de aula?
 2. Como você acha que o entendimento dos estudantes sobre crônica contribui para a redação?
 3. E o que acha que contribui em específico para a redação do Enem?
 4. Quais dicas os livros didáticos lhe dão para ajudar a ensinar crônicas?
 5. E quais eles não dão? Do que você sente falta?
 6. Como você complementa essa falta percebida no seu ensino de crônicas?
 7. Quais ferramentas você utiliza para produzir o conteúdo complementar para o seu ensino de crônicas?

8. Em relação ao design, qual a percepção positiva, negativa ou ambas na matéria de crônicas nos livros didáticos?
9. Em relação ao design, você dá algum tratamento do material complementar produzido por você?

A realização dessa entrevista com os professores nesta etapa prévia exploratória foi necessária para entender a problemática da escola em relação ao ensino de crônicas, sua prática escrita e o uso do material didático para atingir esse objetivo. A partir daí, foi possível refinar o problema de pesquisa e estabelecer as metas para o delineamento do estudo de caso. (Apêndices C e D).

As respostas dos professores foram realizadas através de áudios no *WhatsApp* e devidamente arquivadas pelo pesquisador em seu computador pessoal. O refinamento do problema de pesquisa e estabelecimento do objeto de estudo como sendo o artefato mediador da prática escrita de crônicas se deu, principalmente, por três aspectos, obtidos a partir da perspectiva dos docentes, destacados a seguir.

- **Necessidade de complemento de material ao livro didático**

“Sinto falta de algo mais lúdico nos livros didáticos. Há sugestões interessantes, mas é preciso sempre buscar mais, ampliar”. (Professora, 38 anos).

“Trago vários tipos: crônicas mais humorísticas, ou mais poéticas, mais reflexivas. Trago novos tipos, novas linguagens, novos autores. Às vezes essa variedade é o que falta no livro didático, para que os alunos vejam e percebam, através da leitura, que a crônica não segue um modelo específico, mas sim um estilo que permite muitas leituras e interpretações. Então trago novos textos como complemento, com discussões e projetos de escrita, para que cada um tente encontrar a sua forma de expressão”. (Professor, 42 anos).

- **Percepção sobre a redução de apoio visual imagético ao conteúdo verbal escrito**

“Em relação aos livros do Ensino Médio, é muito interessante perceber que, cada vez mais, o design, as imagens, o texto não-verbal, vêm diminuindo, e isso não se torna algo tão atrativo para o aluno. Sabemos da importância das imagens, das figuras, da ilustração e dos textos multimodais para a compreensão do aluno”. (Professora, 38 anos).

“Também acho que os livros não estão trazendo um visual, um design, atraente para o aluno. Algo que os atraia para a matéria, que os façam ter vontade de ler e pesquisar. Acho que está faltando um visual mais atraente para os alunos, não somente para o estudo da crônica, mas do livro didático em geral”. (Professor, 42 anos).

- **Necessidade de prática da escrita**

“A escrita é uma prática. Ninguém nasce com o dom da escrita. Ela deve ser praticada e é processual. Quanto mais escrevo, mais aprendo e aprimoro a escrita. Com esse trabalho, acredito que facilita sim, para a redação do Enem, porque eles ampliarão o repertório, farão leituras diversas, poderão utilizar textos literários como referências e como repertório sociocultural, bem como a questão da criticidade, para poder defender as suas teses na redação do Enem”. (Professora, 38 anos).

“Acredito que o conhecimento da crônica permite que os alunos se conheçam melhor como escritores, como autores. Entenderão melhor seu ponto de vista, a sua própria linguagem, e isso com certeza impactará na redação, inclusive para o Enem, que é um tipo de avaliação que exige que o aluno insira seu ponto de vista, que argumente. A crônica permite isso, que eles se conheçam, que saiam do convencional, evitem argumentos rasos e possam explorar novos pensamentos”. (Professor, 42 anos).

5.1.3 Análise documental

Durante a realização da pesquisa exploratória na Escola Visconde do Rio Branco, dentre as atividades de levantamento, observação e entrevista com professores, também foi realizada uma coleta de livros de Língua Portuguesa e da área de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, produzidos no ano de 2020 e distribuídos para as escolas em 2022. A relação também inclui os livros de Português configurados no formato de Ensino Médio anterior ao de 2022, publicados em 2016.

Os livros foram gentilmente cedidos pela escola, que recebeu exemplares previamente ao início das aulas presenciais, para análise do material pelo corpo pedagógico para, por fim, definir a opção mais adequada aos trabalhos da escola. Ao todo, foram 24 livros coletados. Todos os volumes estão na versão Manual do Professor, com orientações e sugestões aos docentes para a prática com o material em sala (Figuras 11a, 11b, 11c e 11d).

Figura 11 - Livros coletados para análise documental (a, b, c, d).



Fonte: do autor.

Com base nas respostas dos professores entrevistados e das determinações constantes na BNCC para o Novo Ensino Médio, foi realizada uma análise do conteúdo dos livros em relação à matéria de crônicas. Tal análise foi possível ser feita através do auxílio dos professores entrevistados, que puderam dar suas contribuições honestas, com base em sua expertise, suas formações e experiências em sala de aula. Os livros estão distribuídos conforme a tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Relação de livros didáticos de Português e Linguagens e Códigos.

N.	Título	Autor(es)	Editora	Edição	Ano
1	Português – Contexto, Interlocução e Sentido: Livro 1	ABAURRE, ABAURRE & PONTARA	Moderna	3a	2016
2	Português – Contexto, Interlocução e Sentido: Livro 2				
3	Português – Contexto, Interlocução e Sentido: Livro 3				

N.	Título	Autor(es)	Editora	Edição	Ano
4	Multiversos – Língua Portuguesa	CAMPOS & ODA	FTD	1a	2020
5	Multiversos – Linguagens: No Mundo do Trabalho	CAMPOS <i>et al.</i>			
6	Multiversos – Linguagens: No Mundo do Trabalho				
7	Multiversos – Linguagens: Cidades em Pauta				
8	Multiversos – Linguagens: Natureza em Pauta				
9	Multiversos – Linguagens: Identidades				
10	Multiversos – Linguagens: Lugares, Falas e Culturas				
11	Práticas de Língua Portuguesa	FARACO, MOURA & MARUXO	Saraiva	1a	2020
12	Práticas de Linguagens – Corpo, Arte e Cultura	MELO FILHO <i>et al.</i>			
13	Práticas de Linguagens – Múltiplas Vozes				
14	Práticas de Linguagens – Ciência, Arte e Tecnologia				
15	Práticas de Linguagens – Projetos de Vida e Sociedade				
16	Práticas de Linguagens – Perspectivas Multiculturais				
17	Práticas de Linguagens – Mundo do Trabalho				
18	Se Liga nas Linguagens – Língua Portuguesa	ORMUNDO & SINISCALCHI	Moderna	1a	2020
19	Se Liga nas Linguagens – Experimenta ATUAR!	ORMUNDO <i>et al.</i>			
20	Se Liga nas Linguagens – Experimenta ENXERGAR!				
21	Se Liga nas Linguagens – Experimenta PERTENCER!				
22	Se Liga nas Linguagens – Experimenta SE SITUAR!				
23	Se Liga nas Linguagens – Experimenta DIALOGAR!				
24	Se Liga nas Linguagens – Experimenta COMPARTILHAR!				

Fonte: do autor.

Os livros da sequência de 1 a 3 são somente de Língua Portuguesa e referem-se à configuração anterior ao Novo Ensino Médio (edições de 2016), sendo que cada volume corresponde a cada uma das séries do ensino médio.

Tais livros teriam vigência até o ano de 2020, conforme a determinação da legislação constante na BNCC, contudo, pelos eventos ocorridos com a pandemia, os livros seguem em uso, especificamente os livros dos 2º e 3º anos, e serão utilizados até o ano de 2024, quando terão sido gradual e completamente substituídos pelos novos volumes.

Esses volumes apresentam os gêneros textuais de acordo com uma cronologia histórico-literária, onde cada gênero é estudado obedecendo a uma progressão temporal que os contextualiza. Além disso, há uma separação entre os conteúdos de gramática, literatura e redação, havendo a possibilidade de cada seção ser ensinada por um docente específico.

Nos volumes 1 e 2 a crônica está presente na seção de redação (“Produção de Texto”), sendo que o volume 2 destina um capítulo inteiro ao seu ensino. No volume 3, a crônica está presente na seção de literatura (“Diálogos literários”). Os aspectos sobre crônicas em cada um dos volumes estão organizados da seguinte forma:

Volume 1

- Identificação de diferentes gêneros discursivos dentro da crônica, como o narrativo, o descritivo e o expositivo.
- Atividade de análise dos veículos onde a crônica é publicada.

Volume 2

- Exemplos de textos de crônicas.
- Questões de interpretação.
- Definição e usos.
- Contexto de circulação das crônicas.
- Análise do público leitor de crônicas.
- Estrutura e tipos da crônica.
- Linguagem utilizada.
- Atividade de produção oral com comparação entre música e crônica.
- Atividade de produção textual de crônica.

Volume 3

- Análise da subjetividade da escrita da crônica.
 - Discussão de intertextualidade e a capacidade da crônica em referenciar outros textos.
 - Exposição oral a partir das conclusões feitas em torno da leitura das crônicas.
-

Os livros da sequência 4 a 24 referem-se ao Novo Ensino Médio, onde cada coleção é composta de sete livros, sendo um livro específico para a Língua Portuguesa, a ser trabalhado ao longo das três séries, e seis livros de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, recomendados a serem trabalhados um por semestre.

Os livros de Língua Portuguesa trazem conteúdo restrito a esta disciplina, enquanto os livros de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias atrelam o ensino de Português às outras disciplinas da área, como Educação Física e Artes, com

sugestões de trabalhos corporais, intervenções em espaços delimitados e uma série de atividades dinâmicas.

Diferentemente dos livros de 2016, que abordam de maneira mais extensiva o gênero textual crônica e as possibilidades advindas do seu estudo, os livros de 2020 revelam os seguintes aspectos:

-
1. Do total de 21 livros, os textos de crônicas estão presentes em 06 deles, não restando nenhuma menção, trecho ou comentário sobre a crônica nos outros 15 volumes.
 2. Em nenhum deles a crônica é abordada como matéria (contendo conceituação, características, estrutura textual, noções aprofundadas sobre humor, ironia e sarcasmo, veiculação, seus principais representantes e demais aspectos observados no gênero), ficando as crônicas que aparecem nos livros restritas a textos de apoio a outros conteúdos.
 3. Nenhum deles traz a proposta de atividade de produção escrita de crônicas, ficando as atividades restritas aos questionários de interpretação textual, conteúdo gramatical, exploração da semântica contida em expressões, palavras e frases.
 4. Todos os livros onde a crônica é apresentada têm como pressuposto que os estudantes trazem conhecimento prévio do gênero crônica do Ensino Fundamental.
 5. Em todos eles, nas observações aos professores, há a recomendação de revisão do conteúdo da crônica, com complementação de informações acerca do gênero e seus aspectos (mencionados anteriormente), além de sugerirem aos professores a produção de material externo para suporte.
-

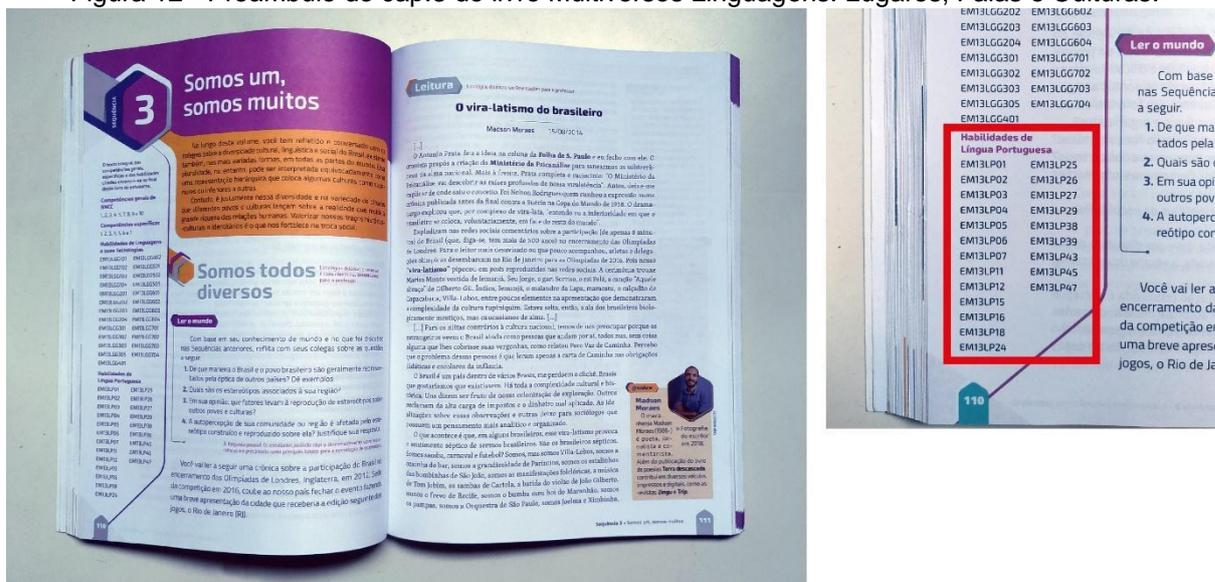
Tais constatações foram feitas juntamente com os professores. Além desses aspectos, também foi percebido pelo pesquisador que os livros trazem, no início de cada capítulo, um preâmbulo contendo um resumo de todos os códigos a serem trabalhados. Os códigos fazem referência às competências e habilidades previstas BNCC.

Ao se tomar o livro que mais abordou o conteúdo de crônica (Livro *Multiversos Linguagens: Lugares, Falas e Culturas*, da sequência 10), capítulo 3, página 110, percebeu-se a ausência do código EM13LP48, que de acordo com a BNCC aborda o seguinte:

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018, p.515).

A ausência de um código que trata especificamente do conteúdo de crônicas pode levar a questionamentos sobre a real aplicabilidade dos códigos, pelo menos neste momento de adaptação (Figura 12).

Figura 12 - Preâmbulo do cap.3 do livro *Multiversos Linguagens: Lugares, Falas e Culturas*.



Fonte: do autor.

O livro faz uma seleção dos códigos a serem trabalhados no capítulo – o qual possui crônicas – porém, não faz menção ao código mencionado anteriormente (EM13LP48) no destaque da figura 12. Esta inconsistência justifica a não utilização de códigos de habilidades e competências da BNCC para o estudo de caso desta pesquisa. Além disso, os professores não tinham recebido até aquele momento treinamento sobre como aplicar os códigos em aula.

5.1.4 Formulação do experimento com os professores

Com base na trajetória descrita nos subtópicos anteriores (revisão sistemática, pesquisa exploratória, análise documental), foi possível chegar a algumas conclusões, cujos fundamentos determinariam as bases/diretrizes para a formulação do experimento:

- O requerimento do MEC às escolas, para que se adaptem ao novo formato de ensino.
- A abordagem da matéria de crônicas com maior profundidade, explorando seu hibridismo, intertextualidade e intergeneratividade.
- As sugestões dos manuais dos professores aos docentes para que produzam material complementar ao conteúdo dos livros didáticos.
- O estímulo à prática da escrita, com a realização da atividade em todos os seus estágios – rascunho, revisão, reescrita.

- A necessidade em se resgatar o recurso imagético como suporte ao ato de aprender.
- A demanda da escola em produzir conteúdo para um livro com textos e produções visuais dos estudantes, como parte de disciplina eletiva de Projeto Integrador.
- A preparação dos estudantes para avaliações, como vestibulares, concursos literários e o Enem.
- O protagonismo dos estudantes em suas trajetórias educacionais, incorporando a realidade vivida por eles às práticas didáticas.
- O fortalecimento da ponte entre Design e Educação e a interdisciplinaridade estreitando os vínculos entre os profissionais com o intuito de produzir soluções educacionais.

A escola disponibiliza disciplinas eletivas para os estudantes, como parte da trilha de aprendizagens do Novo Ensino Médio, onde o estudo pode tomar forma com a participação dos professores e estudantes. Nele, todos podem dar suas contribuições e aprender com o estudo de caso, realizado na disciplina Projeto Integrador, do itinerário de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.

5.2 Descrição do estudo

Em busca de contribuir para o problema, propomos a realização de um experimento dentro da sala de aula, apoiado pela Teoria da Atividade, com a utilização do recurso Painel de Histórias, construído com elementos gerados a partir das contribuições dos próprios estudantes, e com dinâmicas construídas e dimensionadas pelos professores juntamente com o pesquisador.

Os docentes orientaram os estudantes em sala sobre como manipular o Painel de Histórias em grupo para, em seguida, compartilharem suas histórias de forma oral com os colegas. Em seguida, deveriam produzir crônicas individualmente, a partir das próprias histórias contadas. O pesquisador contaria com o feedback das turmas nos estágios iniciais, com a coleta de dados para construção do Painel, e posteriormente, com opiniões sobre as atividades realizadas. O mesmo seria feito com os professores, que ajudariam com a construção das dinâmicas e fariam suas reflexões sobre as produções textuais realizadas. Os dados obtidos seriam tabulados e analisados.

5.3 Participantes

Participaram de forma voluntária do experimento 50 estudantes, sendo o recorte definido conforme segue:

- a) Estudantes de ambos os gêneros, de idades entre 14 a 18 anos.
- b) Estudantes do 1º ano, divididos em duas turmas (A e B), sendo 20 estudantes de cada turma.
- c) Estudantes do 2º ano, concentrados em uma única turma, totalizando 10 participantes.

A diferença entre a distribuição de estudantes se dá pela quantidade de disciplinas eletivas ofertadas nos horários em que o Projeto Integrador de Linguagens e Códigos para ambas as séries foi disponibilizado, fazendo com que as turmas se dividissem em grupos maiores ou menores, dependendo do número de opções disponíveis naquele momento. Todos os estudantes voluntários participaram das decisões que culminaram na produção do Painel de Histórias.

A amostra de 50 participantes foi definida com base na lista de matrícula dos estudantes nessas séries, considerando um erro amostral de 10%, nível de confiança de 90% e uma população heterogênea. Também é pertinente mencionar que a definição do universo amostral considerou as taxas de evasão escolar que ocorreram no período da pandemia da Covid-19 e seus posteriores efeitos no retorno à modalidade presencial, bem como os espaços físicos das salas de aula disponíveis para a realização do experimento.

Outro fator a considerar é que o experimento seria realizado com os estudantes presentes nos dias agendados, mas que poderiam ocorrer ausências – fossem por motivo de atestado médico, problemas familiares ou outras questões de força maior – que independem da vontade da escola. Era possível que, em uma mesma turma e durante o andamento do semestre letivo, houvesse necessidade da família em transferir o estudante de escola, aspecto que também estava além das capacidades do corpo pedagógico. O contrário também poderia ocorrer, ou seja, a entrada de novos estudantes que, caso desejassem participar do experimento, não haveria objeção por parte do pesquisador ou dos docentes.

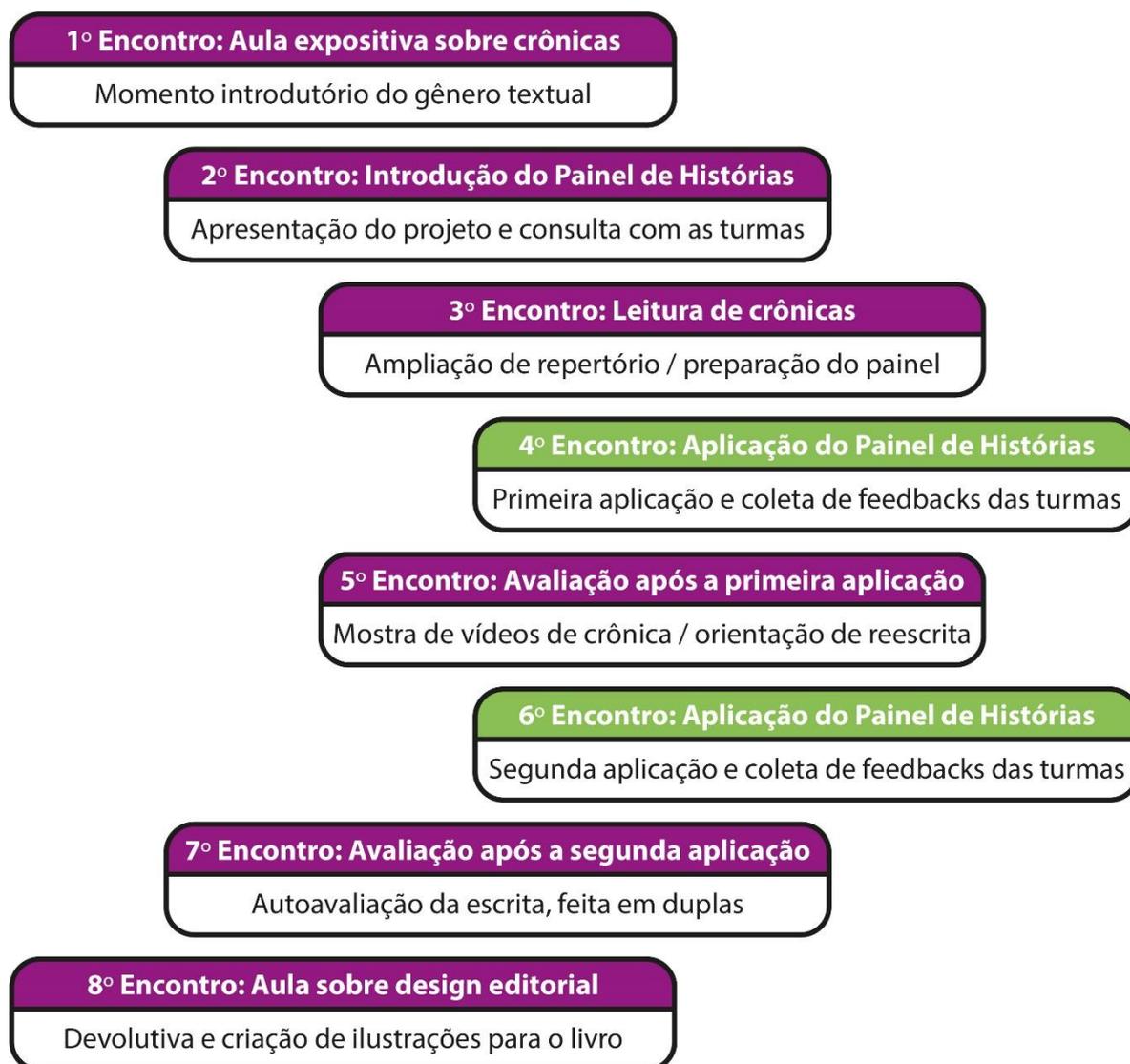
5.4 Etapas e estabelecimento dos encontros

Na última semana do período de férias escolares de julho/2022, foi feito o desenho do experimento a ser aplicado na Escola Visconde do Rio Branco com os estudantes de primeiro e segundo anos do Ensino Médio. O desenho foi realizado juntamente com o professor de Língua Portuguesa e Redação do 1º ano, que dispôs de seu tempo para compartilhar suas experiências ao aplicar exercícios e atividades com os estudantes. Desta forma, o experimento poderia ser configurado de maneira que se ajustasse aos parâmetros de aula aplicados pelo professor, porém sem deixar de atingir aos propósitos deste estudo e das exigências de detalhamento dos procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ao qual o projeto foi submetido para análise no dia 03 de agosto de 2022 e aprovado no dia 11 de outubro de 2022 através do Parecer Consubstanciado do CEP 5.696.329 (Anexo A).

O projeto também foi apresentado à professora de Língua Portuguesa e Redação do 2º ano, na segunda semana de agosto/2022, para ajustes e sugestões de melhoria. O envolvimento de ambos os professores foi importante para garantir que os procedimentos do estudo de caso fossem aplicados em sua integralidade em ambas as séries, sem comprometer as diferentes dinâmicas de cada turma de estudantes, submetendo-os a condições equiparadas.

Foi definido um total de 08 encontros, cada um com duração de 100 minutos, o que equivale ao tempo de 02 horas/aula da disciplina eletiva. Conforme dito anteriormente, os experimentos seriam realizados na disciplina “Projeto Integrador de Linguagens e Códigos”, de ambas as séries. Cada um dos encontros possui um propósito específico, seja para introduzir, reforçar e ampliar o tema de crônicas, consulta com os estudantes sobre informações para composição do Painel de Histórias, aplicação do painel e coleta de feedbacks sobre a atividade, bem como um momento posterior para que os alunos conheçam o processo editorial para a confecção de livros e possam produzir ilustrações para acompanhar os seus textos. A figura 13 a seguir resume a realização dos encontros.

Figura 13 - Resumo do desenho dos encontros do estudo de caso.



Fonte: do autor.

5.5 Concepção do Painel de Histórias

A decisão pela aplicação do Painel de Histórias foi o resultado de discussões entre o pesquisador designer gráfico e os professores de Redação e Língua Portuguesa.

Havia a necessidade em se definir um artefato que pudesse mediar, de forma lúdica, a criação e a escrita de crônicas. Em concordância com os aspectos elencados para a formulação do experimento no item 5.1.4, tal artefato deveria priorizar a linguagem não-verbal sobre a verbal, visto que se esperava que a prática escrita acontecesse em decorrência de uma atividade intermediada pelo artefato imagético.

Dessa forma, o Painel de Histórias deveria possuir características que permitissem a dinâmica imaginada pelo pesquisador e professores. Para tanto, deveria procurar se espelhar na realidade dos estudantes que viriam a utilizá-lo, sendo, portanto, necessária à sua concepção com a participação das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio da escola.

O formato do Painel de Histórias veio de uma lembrança do pesquisador que, durante a infância e adolescência, foi um ávido leitor de gibis da *Turma da Mônica*. No verso de alguns dos exemplares havia a propaganda do jogo “*Mexe & Remexe*” (Figura 14), um objeto de desejo do pesquisador na época, que criava seus próprios cenários e personagens com papel sulfite, tesoura e lápis de cor.

Figura 14 - Propaganda do jogo ‘Mexe & Remexe’ da *Turma da Mônica*, veiculada no verso da edição nº 119 da revistinha *Cascão*, editora Globo.



Fonte: acervo do autor.

O jogo era composto de um tabuleiro (cenário), sobre o qual os componentes (personagens e objetos) podiam ser manipulados e afixados magneticamente, fazendo com que o usuário exercitasse a imaginação, a criatividade e o improviso.

Em se tratando da crônica, considerou-se que os elementos do painel possuem as mesmas condições para a criação de um texto desse gênero, por apresentar as seguintes características:

- O cenário representa um espaço que se aproxima da vida real, onde podem ocorrer fatos do cotidiano.
- A delimitação do espaço se relaciona com o recorte episódico que a crônica relata.
- Os objetos podem representar propriedades e bens afetivos que sirvam como motivação para a descrição da história, ou mesmo acessórios que acompanhem a trama em determinados momentos.
- Os personagens e as interações entre eles podem representar diferentes pontos de vista dentro da história relatada.
- Os componentes podem ser facilmente movimentados sobre o cenário, e tais movimentações estimulam a sucessão de eventos que é importante para o desenrolar da narração da crônica.
- A narração pode tanto ser contada em primeira pessoa, onde o narrador se insere como personagem na história, ou em terceira pessoa, onde é o observador dos fatos e apresenta sua versão dos episódios.
- O recurso possibilita a criatividade, a oralidade e a ludicidade.

A intenção foi adaptar o painel e introduzi-lo às turmas, para estimulá-las a criar histórias e, em seguida, utilizá-las como base para a escrita das crônicas. Os professores estariam presentes, dando as orientações, acompanhando as dinâmicas, o desenrolar da atividade, aconselhando e tirando dúvidas, sempre com o foco na geração de um produto por parte dos estudantes, que são as redações de crônicas.

Para isso, haveria a necessidade de se ter um instrumento simples, de fácil manipulação e que fosse capaz de prender a atenção das turmas. O pesquisador se dispôs a desenhar e produzir os componentes do Painel de Histórias, porém dando aos estudantes voz ativa para participar das decisões sobre a produção.

Para tanto, a coleta das preferências dos estudantes foi estabelecida da seguinte forma: 1) votação das turmas mediante apresentação de diferentes estéticas; e 2) a sinalização por quais personagens e cenários eles tenham preferência, através do preenchimento de um questionário. Essas coletas seriam

realizadas em um momento inicial de apresentação do projeto e introdução dos painéis às turmas.

O pesquisador utilizou repositórios de imagens online (*Google Images* e *Freepik*) para reunir diferentes estéticas a serem apresentadas aos estudantes, bem como construiu o questionário com o auxílio dos professores e seus conhecimentos sobre elementos básicos para uma crônica.

O formulário *Questionário do Painel de Histórias* (Apêndice E) é composto de quatro questões, sendo duas delas de respostas abertas e duas de múltipla escolha. A intenção ao se formular as perguntas – embora para o pesquisador fosse de coletar informações para a produção do painel – para o docente era estimular um pensamento inicial no estudante, como um esboço mental, mas que não necessariamente evoluísse para uma história pronta naquele momento inicial. Desta forma, as perguntas foram as seguintes:

-
1. Quem é a pessoa / quem são as pessoas com quem você costuma dividir suas emoções ou seus pensamentos? Cite até no máximo 03.
 2. Cite alguém que chama a sua atenção, não necessariamente que você conheça pessoalmente, mas que de alguma forma faça parte do seu cotidiano.
 3. Qual é o lugar onde geralmente você se sente mais à vontade? Marque somente 01 das opções abaixo.
 - a) Casa
 - b) Escola
 - c) Trajeto para a escola
 - d) Espaço de lazer (definir qual: _____)
 - e) Outros (definir qual: _____)
 4. Qual é o momento do dia que você se sente mais à vontade, que é mais confortável para você? Marque somente 01 das opções abaixo.
 - a) Manhã
 - b) Tarde
 - c) Noite
 - d) Madrugada
-

As perguntas 1 e 3 serviram para extrair as informações para a produção do painel, enquanto também serviram ao professor como uma forma de estimular um pensamento de planejamento da história ao aluno. O interesse na pergunta 2 foi saber do estudante seu interesse em ser um participante ativo na história ou um narrador observador. Já o propósito da pergunta 4 foi propiciar ao estudante a visualização de um recorte temporal no planejamento da história.

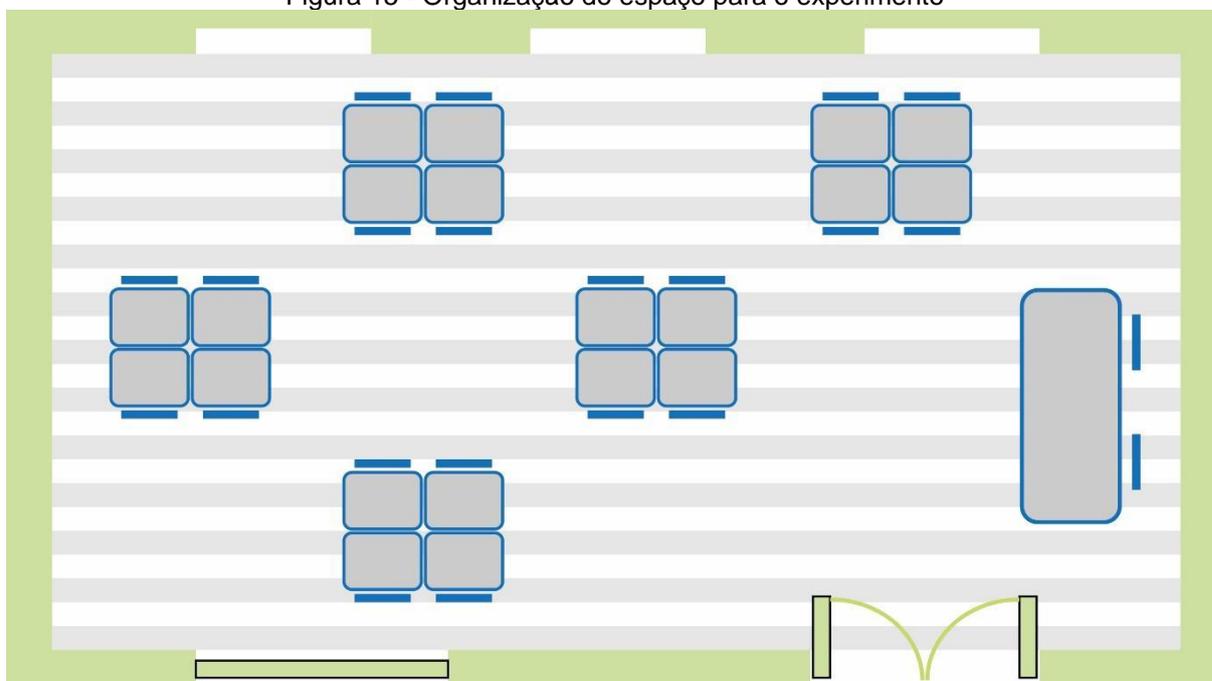
Os professores se certificaram de reforçar com as turmas a especificação nas respostas da pergunta 1 (tipo físico da pessoa ou das pessoas) evitando respostas muito abertas, como apenas o nome ou grau de parentesco / proximidade.

5.6 Organização do espaço

O pesquisador retornou à escola para testar o espaço onde o Painel de Histórias seria posicionado. Juntamente com o professor de Redação e Língua Portuguesa, a sala foi preparada em teste prévio. O número de conjuntos de mesas e cadeiras foi considerado para o dimensionamento de 05 grupos, de acordo com a amostra de 20 estudantes do 1º ano.

Cada conjunto foi composto de 04 mesas e 04 cadeiras, de modo a comportar o cenário em tamanho A3 e manter o grupo em interação, próximos uns dos outros. Os conjuntos foram distribuídos pela sala em distâncias onde a contação da história de um grupo não interferisse em outro (Figura 15). O posicionamento do professor e do pesquisador seria à frente da sala, porém circulando entre os grupos durante a realização do experimento, interagindo e tirando dúvidas.

Figura 15 - Organização do espaço para o experimento



Fonte: do autor.

A configuração da sala foi a mesma para cada um dos dois momentos distintos do experimento com cada turma. A diferença residiu no estímulo dado em cada um dos momentos – agrupamento pela afinidade com o grupo, pela escolha do cenário e pela introdução de novos objetos no segundo momento.

No início de cada experimento, as instruções foram dadas antes da distribuição de pacotes contendo as peças para manipulação do Painel. Este aspecto foi frisado pelo professor como sendo um ponto importante, para evitar que os estudantes perdessem o foco das instruções, uma vez que estivessem em poder dos pacotes. Foram feitos registros fotográficos de todos os grupos, dos estudantes manipulando os painéis e todos os painéis criados por cada membro do grupo também fotografados pelo pesquisador, assim que cada estudante terminou de contar a sua história. O estudante sinalizou para o pesquisador o término da contação, para o referido registro. Além disso, foi realizada filmagem de um grupo, escolhido aleatoriamente e à distância, de forma a não interferir ou intimidar o estudante no momento da formulação da história. Os registros fotográficos serviram como apoio para análise posterior, verificando a influência do painel e do uso das peças (personagens e objetos) na crônica escrita na folha de redação.

5.7 Folhas de redação

Para a pesquisa, foram utilizadas as folhas que já são empregadas nas atividades regulares de redação da escola (Apêndice F). Elas contêm o padrão de informações constantes no cabeçalho (logotipo, nome da escola, espaço para nome do professor, estudante e turma) e padrões de preenchimento do texto (espaço para o título e numeração até 30 linhas). As orientações para o texto são as mesmas aplicadas pela escola, ou seja, mínimo de 15 e máximo de 30 linhas, construção da narrativa de 3 a 4 parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Pode-se considerar que, para os professores, as folhas de redação são instrumentos de coleta para análise de desempenho dos alunos. O interesse do pesquisador nesta avaliação é saber dos professores se, pelos textos redigidos nas folhas, houve cumprimento do solicitado.

Os principais aspectos observados pelos professores na análise das redações foram os mesmos observados quando da correção regular fora do experimento, ou seja, se os estudantes conseguiram elaborar histórias que atendessem às

características do gênero crônica, se os dados registrados fazem parte da observação do cotidiano, se a escrita apresenta aspectos da oralidade, como expressões de conversas familiares e íntimas, emprego de verbos flexionados na primeira e terceira pessoas, emprego de discursos diretos no diálogo, verbos de dizer e se usam marcadores temporais e de localidade dos episódios relatados. Além disso, verificaram a estruturação das ideias, a sequência lógica da narrativa contada e os aspectos ortográficos e gramaticais.

Outrossim, as folhas de redação, para o critério do pesquisador na realização deste projeto, estão relacionadas a outros aspectos na abordagem do gênero crônica, como a identificação de evidências nos textos de elementos trabalhados nos painéis, pareando com os registros fotográficos dos painéis feitos por cada estudante, verificando se o painel influenciou/colaborou para a criação da história e a mobilização da sua escrita, além da experiência em si, de manipular o painel para realizar a contação das histórias, o prazer e a ludicidade.

As folhas de redação foram entregues aos estudantes após a realização de cada um dos dois experimentos com o Painel de Histórias. Ao concluir a manipulação do painel, foi solicitado pelo professor aos estudantes que escrevessem rascunhos com as ideias compartilhadas oralmente. Em seguida, os estudantes passaram seus rascunhos a limpo nas folhas de redação, devolvendo-as aos professores. Por sua vez, os professores fizeram as correções, orientando para uma reescrita, caso necessário. Ao final do estudo de caso, os professores deram a devolutiva aos estudantes sobre qual dos textos obteve melhor êxito, para compor o livro da escola.

O pesquisador contou com as percepções dos educadores sobre o desempenho de suas turmas, podendo questionar a eles se houve algum tipo de melhora em relação à atividade de escrita, ou mesmo entre a escrita dos dois momentos distintos (diferentes estímulos) do experimento com cada turma, comentado no tópico 5.5. Tais reflexões auxiliaram a compor os registros dos resultados alcançados com o estudo de caso aplicado.

5.8 Retroalimentação dos procedimentos

A retroalimentação dos procedimentos trata-se da resposta dos estudantes – necessária às análises do pesquisador e dos professores – sobre a proposta da

atividade, as regras atribuídas, às condições do ambiente e dos agrupamentos, bem como se houve contribuição ou empecilho para a criação de um texto de crônicas.

O pesquisador almeja obter respostas sobre a relevância da atividade para a produção escrita de crônicas, ao passo que os professores objetivam que a atividade possa produzir a escrita de acordo com as normas do gênero e ser um recurso alternativo ao conteúdo do livro didático para o ensino de crônicas. De acordo com Gil (2008, p.56), a opinião das próprias pessoas pode auxiliar a desenvolver e aprimorar um conhecimento direto da realidade e, por consequência, “a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores”.

Tornou-se necessário conhecer as impressões por parte dos sujeitos do estudo aplicando-se um questionário ao final de cada uma das aplicações do Painel de Histórias. A coleta das opiniões e sugestões serviram de base para o aprimoramento do experimento. As perguntas do questionário aplicado ao final do primeiro experimento visaram saber a impressão geral dos participantes (questão 1), a usabilidade da ferramenta utilizada (questões 2 e 3), se o Painel de Histórias foi relevante para a criação de histórias (questões 4 e 5), sugestões e contribuições para melhoria da ferramenta (questão 6) e definição do estímulo para o segundo experimento (questão 7).

-
1. *O que achou do Painel de Histórias?*
 2. *Como foi manipulá-lo? Teve dificuldade?*
 3. *Sentiu falta de algum elemento no Painel? Se sim, qual?*
 4. *Teve dificuldade na criação das histórias orais? Se sim, qual?*
 5. *Foi mais fácil ou mais difícil criar uma história através dos recursos visuais do Painel? Por quê?*
 6. *Quais são as sugestões para a melhoria do material ou da atividade?*
 7. *Gostaria de ter feito uma história com uma cena de outro grupo? Qual?*
-

O segundo abordou as percepções dos participantes em relação à aplicação de sugestões feitas por eles ao final da primeira atividade (questão 1) e em relação aos estímulos (questão 2). Por fim, reflexões sobre a atividade ser relevante ou funcional para a produção escrita de crônicas (questões 3 a 5) e sobre a experiência geral que tiveram (questão 6).

-
1. *O que achou das modificações do Painel de Histórias? Melhorou a atividade?*
 2. *O que achou de como os grupos foram escolhidos?*
 3. *A criação das histórias orais foi mais fácil ou mais difícil que a primeira vez? Por quê?*
 4. *E quanto à escrita? Foi mais fácil escrever a crônica com base no Painel? Por quê?*

5. *Você acha que ter o recurso visual auxiliou na produção do seu texto?*
 6. *De modo geral, o que você achou da atividade?*
-

Esperou-se ainda obter um feedback dos professores sobre a proposta em si, se foi interessante para as suas práticas didáticas ou se é aplicável ao planejamento das disciplinas eletivas, procurando obter ainda suas percepções – ou a mudança delas – sobre o design enquanto uma ferramenta para solucionar problemas em um campo do conhecimento interdisciplinar.

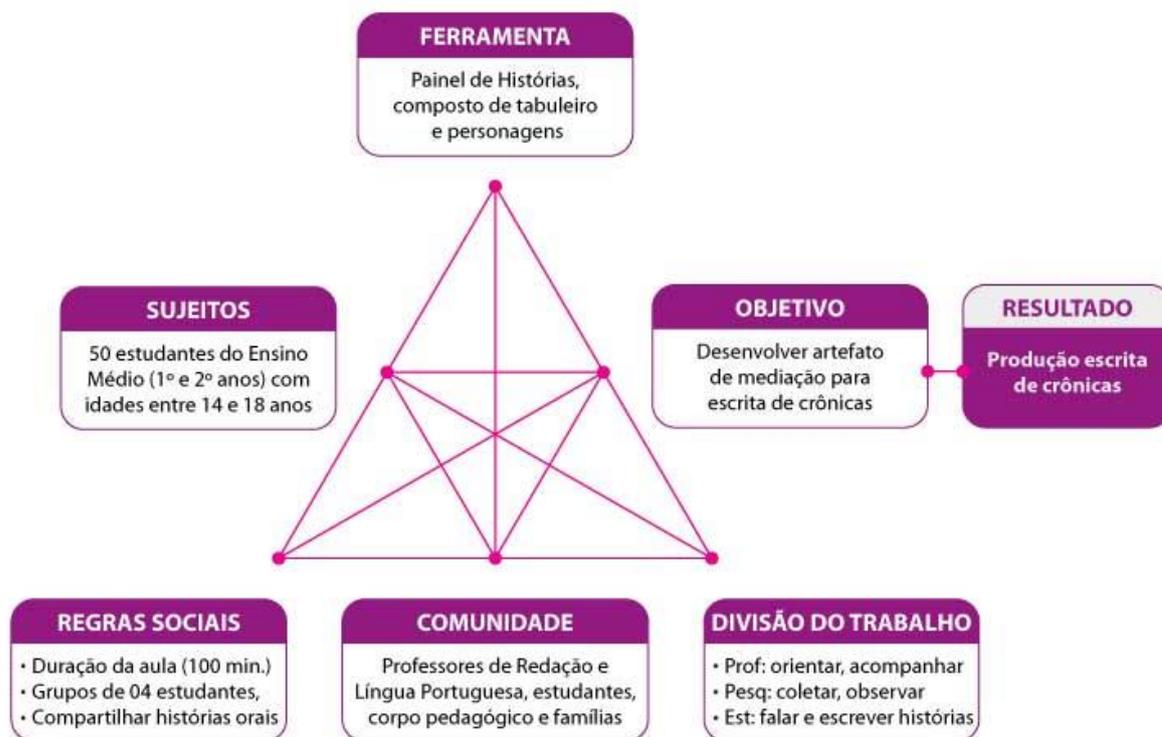
5.9 Detalhamento das fases do estudo

Para o estudo de caso, são detalhados a seguir os protocolos de atividades observados em todas as três turmas, de modo que as condições fossem equiparáveis a todos os participantes, não influenciando, de alguma forma, em condições diferenciadas que produzam discrepâncias no resultado.

Para tanto, observou-se a condição de preparação do espaço, relatado no tópico 5.5, assim como os papéis desempenhados pelo pesquisador e professores, para a condução apropriada ao longo dos 100 minutos em cada um dos oito encontros. O dimensionamento temporal de cada atividade foi estabelecido pelos professores, durante o desenho do experimento, de acordo com a sua experiência em classe. E é por essa experiência que os professores também sugeriram atividades extras, que funcionaram como um 'plano B' em caso de, no decorrer da atividade, ser percebida uma sobra de tempo que interferiria na interação com os estudantes, prevenindo dispersão.

Aplicou-se o modelo sistêmico de Engeström (1987) ao cenário do estudo, definindo especificamente cada componente da pirâmide e as relações entre eles (Figura 16):

Figura 16 - Diagrama de Engeström (1987) aplicado ao estudo de caso.



Fonte: do autor.

A partir das interações foi definido o resultado (*outcome*) gerado após a análise crítica do cumprimento dos objetivos, após a conclusão dos experimentos.

De acordo com Maia Monteiro e Barreto Campello (2014, p.275) “a vida social é essencialmente simbólica e se expressa através de fatos sociais que traduzem maneiras de pensar, de agir e de sentir que são exteriores aos indivíduos”. Desta forma, a participação das turmas foi vital à construção do artefato mediador utilizado por elas.

É importante ressaltar que o experimento seria um aprendizado para todas as partes envolvidas, e que as informações coletadas nos encontros – principalmente na aplicação dos dois momentos com o Painel de Histórias – assim como a observação das reações dos participantes serviriam para moldar e readaptar a sequência de atividades e papéis desempenhados pelos professores e pelo pesquisador, caso necessário.

5.10 Produção de livro

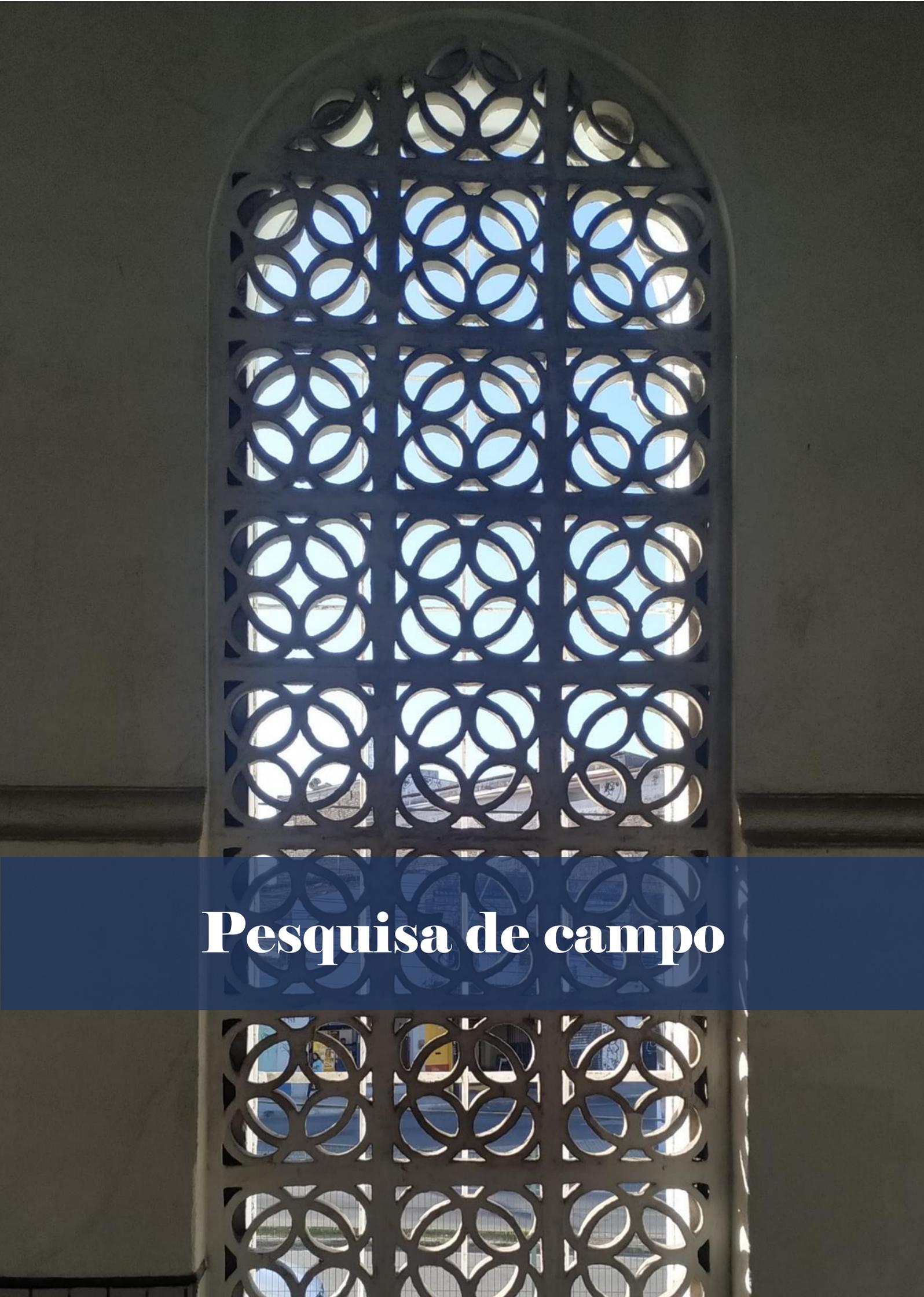
Conforme relatado anteriormente, durante a visita exploratória à escola o pesquisador expôs aos professores e diretora as intenções do seu projeto de pesquisa, o qual ia ao encontro do planejamento da escola de produzir um livro com textos escritos pelos estudantes.

Ficou alinhado entre todos que o livro seria então uma compilação de textos de crônicas, produzidos nas duas turmas do 1º ano e na turma do 2º ano. Os textos do livro também seriam acompanhados de desenhos criados pelos próprios estudantes. O pesquisador se dispôs a desenvolver o projeto editorial do livro, que seria iniciado após a conclusão dos oito encontros contemplados no experimento, detalhados no tópico anterior.

A intenção da diretoria foi o de, além de compor o acervo da biblioteca, distribuir os livros entre as famílias, professores e quem mais possuísse o interesse em adquiri-lo. A escola esperava realizar o evento, numa tarde de autógrafos, com a participação da comunidade escolar, como uma celebração do esforço coletivo, uma valorização do trabalho desempenhado por todos para a concretização do projeto.

Em reunião preliminar com os educadores para formulação do experimento, foi discutida a necessidade em se definir um tema para nortear o caminho que o conteúdo do livro tomaria. A professora de Redação e Língua Portuguesa, que possui experiência em projetos de redação extracurriculares, sugeriu tomar como inspiração as disposições do projeto Escrevendo o Futuro, que promove concursos nacionais de redação em diversos gêneros textuais, premiando os destaques. A discussão do cotidiano, por fim, trouxe à tona a temática “Cores e Sons do Cotidiano”, adotado como tema e título da compilação.

O processo de discussão com a comunidade escolar para a viabilização da produção do livro, bem como seu processo de editoração e os reflexos posteriores são detalhados no capítulo seguinte.

The image features a large, arched window with a decorative lattice pattern. The lattice is composed of a grid of overlapping circles, creating a series of diamond-shaped openings. The window is set in a dark frame, and the background outside is a bright, clear blue sky. The overall aesthetic is clean and modern.

Pesquisa de campo

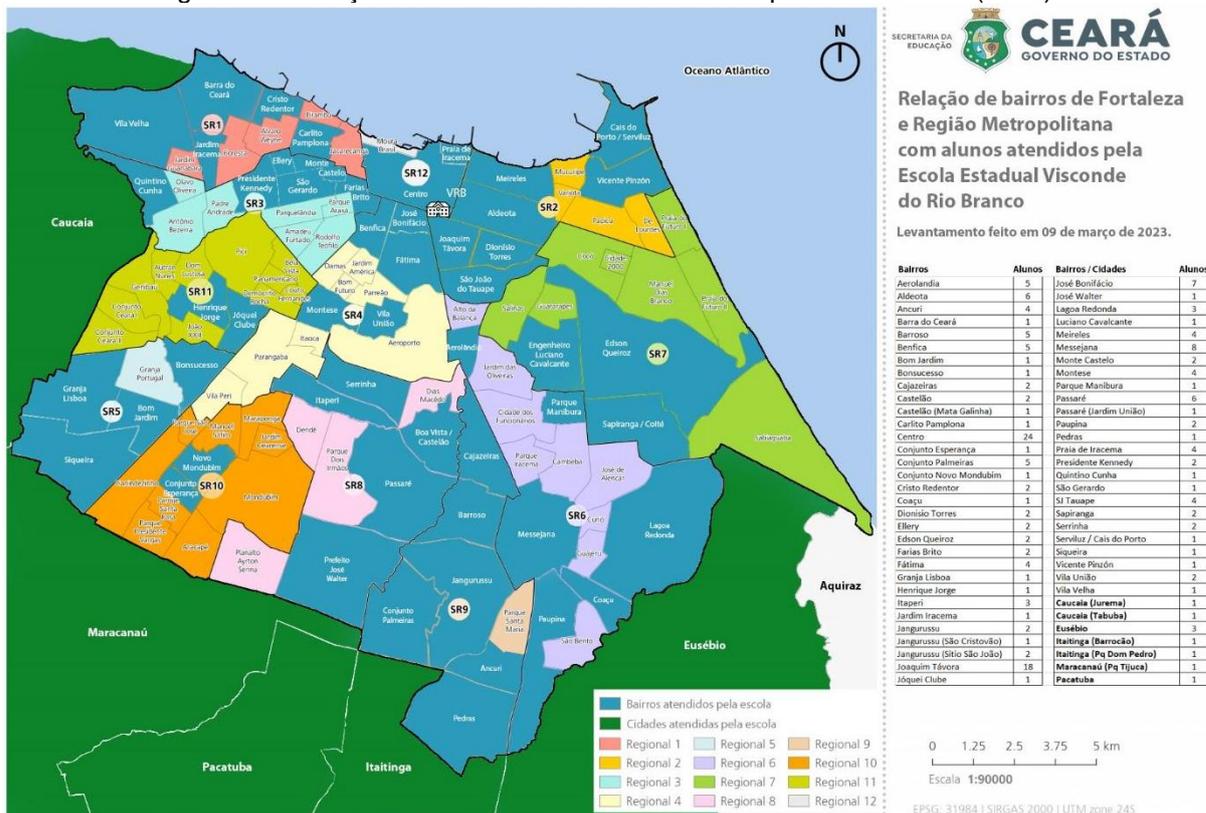
6 PESQUISA DE CAMPO

Findadas as explicações sobre o caminho percorrido que resultou no desenho do estudo de caso, o presente capítulo abordará a execução dos procedimentos da pesquisa de campo. Está dividido entre contextualização da escola, detalhamento dos oito encontros previstos pelo pesquisador e professores. Dentre os encontros, serão enfatizadas as duas aplicações do Painel de Histórias, que aconteceram no quarto e sexto encontro, as quais serão denominadas, a partir deste ponto, como Experimento 1 e Experimento 2, respectivamente.

6.1 Contextualização da escola

A Escola Visconde do Rio Branco é uma escola da rede estadual do Ceará, localizada no centro comercial de Fortaleza. Apesar de sua posição geográfica, não se restringe a atender a comunidade apenas do seu entorno. Acolhe uma demanda de estudantes que abrange bairros das 12 regionais da cidade, além das cidades da Região Metropolitana, conforme demonstrado no mapa a seguir (Figura 17).

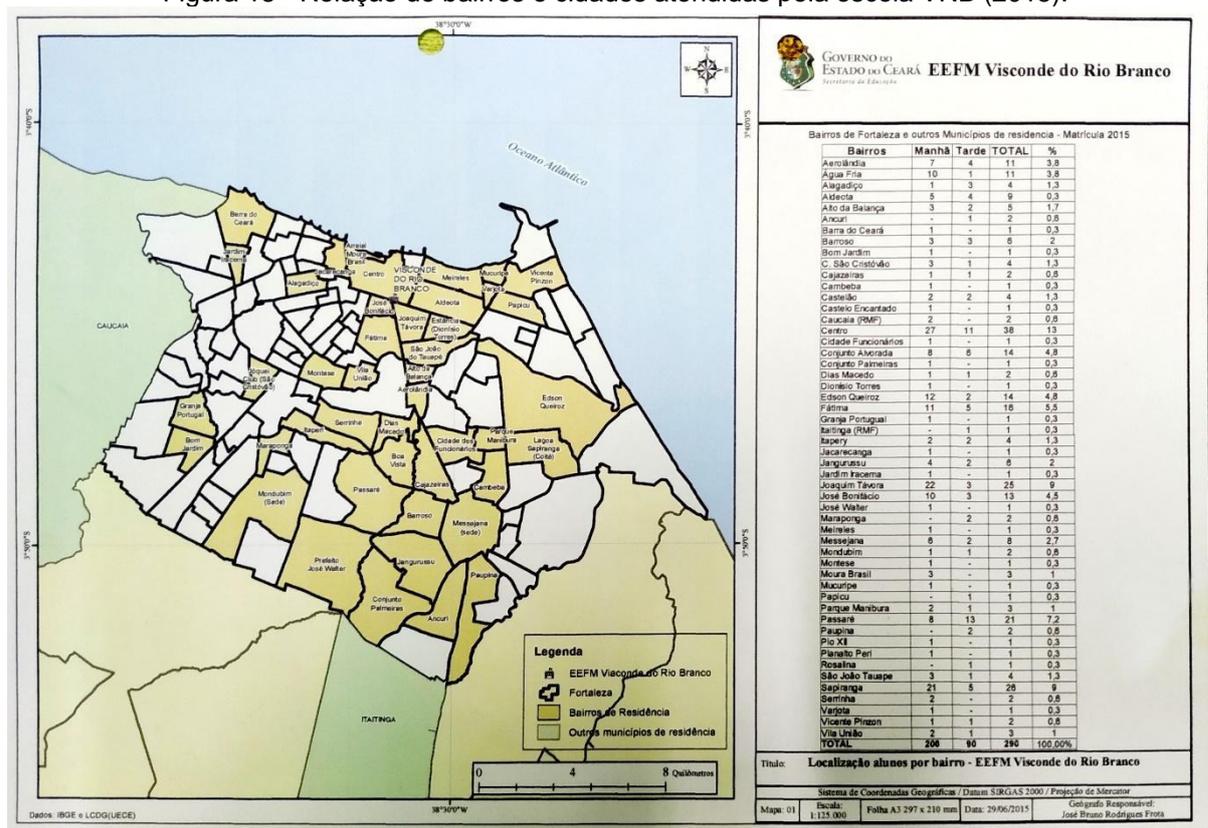
Figura 17 - Relação de bairros e cidades atendidas pela escola VRB (2023).



Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

Ao todo, são 53 bairros de Fortaleza (destacados em azul) e cinco cidades da Região Metropolitana (destacados em verde escuro), um quantitativo maior, comparado com o penúltimo levantamento realizado em 2015, com 46 bairros (destacados em amarelo) e duas cidades da Região Metropolitana (verde claro), conforme mapa na Figura 18 a seguir:

Figura 18 - Relação de bairros e cidades atendidas pela escola VRB (2015).



Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

A escola atende demandas de todas as Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza (SER), que aumentaram de sete para doze em 2021, de acordo com a Lei Complementar nº 278, de 23.12.2019, e o Decreto nº 14.590, de 06.02.2020. O quantitativo de bairros (por cidade) de 2015 e 2023 é demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Localidades atendidas pela Escola Visconde do Rio Branco (2015-2023).

LOCALIDADE (BAIRROS)	2015	2023
Fortaleza	46	53
Caucaia	1	2
Eusébio	-	1
Itaitinga	1	2
Maracanaú	-	1
Pacatuba	-	1

Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

A instituição iniciou suas atividades em março de 1924 e completará o seu primeiro centenário em 2024. Por determinação da SEDUC, deixou de ser, em 2016, uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) para ser somente de Ensino Médio, em concordância com o artigo 211 da Constituição Federal, que confere às escolas municipais a responsabilidade pelo ensino fundamental. A última turma do 9º ano de 2016 passou a ser, em 2017, não somente de Ensino Médio, como também em tempo integral (EEMTI). Assim, a escola se antecipou aos dispostos no Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no Âmbito da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, instituído pelo então governador Camilo Santana, através da lei 17.995, de 29 de março de 2022.

O regime de tempo integral da escola é composto de nove aulas por dia, sendo cinco pela manhã e quatro à tarde. Durante o tempo integral, o estudante cursa as disciplinas da base comum e do projeto iniciado em 2015 pelo Instituto Aliança em parceria com o Governo do Estado: a disciplina Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS), que busca desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes – tais como resiliência, afetividade, resolução de conflitos e autogestão – além de trabalhos que os prepararão para futuras pesquisas acadêmicas.

Parte da carga horária é complementada com uma base diversificada, composta de disciplinas eletivas, tais como clubes estudantis, redação, horta, trabalhos artísticos, práticas laboratoriais de ciências, cultura digital e reforços de disciplinas da base comum. As disciplinas eletivas são escolhidas pelos próprios estudantes semestralmente, sendo ministradas tanto pelo corpo docente efetivo como pelos profissionais de contrato temporário.

Há ainda o projeto Escola Bilíngue, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e sua célula Centro Cearense de Idiomas (CCI), que atribuiu à Escola Visconde do Rio Branco o título de primeira escola pública bilíngue do Norte-Nordeste.

O projeto foi lançado em junho de 2022 e efetivamente implantado em agosto do mesmo ano. O escopo da Escola Bilíngue é que o idioma inglês seja gradualmente incorporado em todas as disciplinas e seja aprendido e praticado por todos os profissionais que compõem o quadro de funcionários da escola, sem exceções (Figura 19).

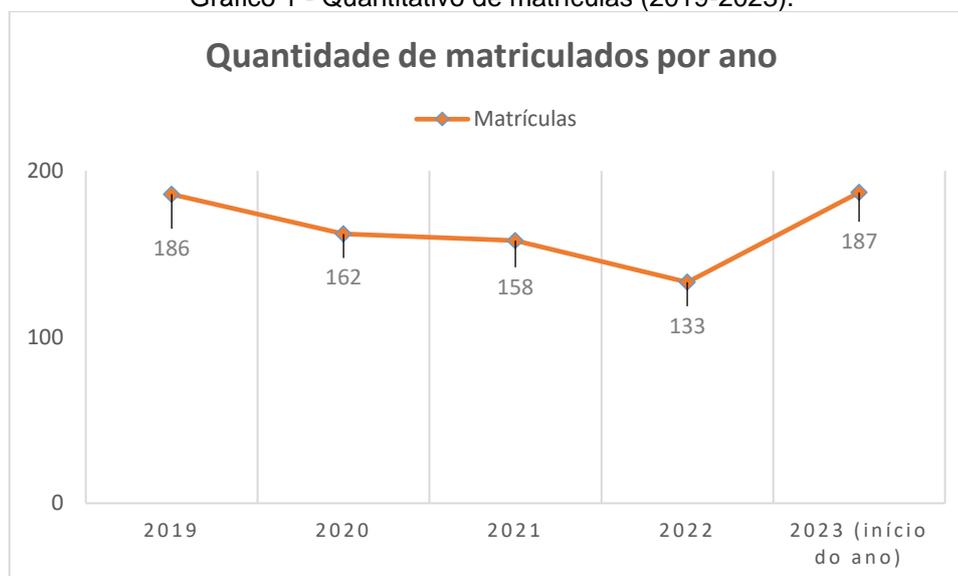
Figura 19 - Sala do Projeto Escola Bilíngue.



Fonte: acervo do autor.

De acordo com a Diretoria, a escola tem capacidade para atender um total de 250 estudantes, recebendo uma demanda de 187 matrículas em janeiro de 2023. É o maior montante desde o início da pandemia da Covid-19. Contudo, os dados são flutuantes, com transferências, entradas e desistências por razões diversas ao longo do período letivo. Até o momento da coleta (março de 2023) a escola contava com 182 matriculados. O comparativo por ano é demonstrado no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas (2019-2023).



Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

Em 2023, a escola recebeu uma busca maior por parte das famílias para ingresso de estudantes, em contrapartida ao ano de 2022, como foi percebido, por exemplo, na quantidade de turmas do 1º ano: três turmas com 32 estudantes em média em 2023, contra duas turmas com 27 estudantes em média, em 2022. O ingresso não se resumiu somente ao 1º ano, porém nele foi mais expressivo. A Tabela 6 a seguir resume a quantidade de turmas.

Tabela 6 - Quantitativo de turmas da EEMTI VRB.

Quantitativo de turmas da EEMTI Visconde do Rio Branco			
	1º ano	2º ano	3º ano
2023	03	02	01
2022	02	01	02

Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

É fato conhecido pela gestão e pelo corpo docente que há dificuldades em se fechar turmas de 1º ano na escola. A justificativa para isto é a sua localização, que a desfavorece em relação aos encaminhamentos de estudantes egressos de escolas de ensino fundamental, comumente chamadas “escolas de bairro”. Elas geralmente encaminham os concludentes do ensino fundamental para escolas de ensino médio também localizadas nesses bairros. O trabalho de captação de novos alunos é constante e feito anualmente, com atuação nas redes sociais da escola e panfletagem.

O motivo para aumento das matrículas em 2023 se deu pela regularização das atividades presenciais, que em 2022 ainda se encontrava comprometida, pelo período transitório de erradicação de casos da Covid-19. Além disso, acredita-se que houve um impacto positivo do projeto Escola Bilíngue, veiculado na televisão e nos jornais de grande circulação em 2022, rendendo salas de aula próximas à sua máxima capacidade, além da criação de uma terceira turma de 1º ano.

Em relação ao perfil identitário de gênero, foi feito um levantamento com base nas fichas de matrícula da secretaria de alunos. Apenas com base na informação preenchida nas fichas de matrícula, o total de estudantes está dividido em 50% para ambos os sexos, com 91 homens e 91 mulheres nas três séries.

Contudo, notou-se que este levantamento não seria suficiente para refletir de fato o perfil, pois questões como assinalação do sexo/gênero do estudante e registro de nome social na ficha de matrícula é algo que os estudantes menores de idade

precisam estar em concordância com os pais e responsáveis, o que nem sempre acontece. Desta forma, os professores também foram consultados em relação ao quantitativo de estudantes autodeclarados trans, *queer* e não binários, com base em suas vivências em sala de aula. O resultado do levantamento é demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição de estudantes por sexo e identidade de gênero.

Quantitativo de estudantes por sexo e identidade de gênero (2023)			
	1º ano	2º ano	3º ano
Mulheres cis	47	27	13
Homens cis	47	25	17
Mulheres trans	-	01	01
Homens trans	-	01	-
Não binários / <i>Queer</i>	03	-	-

Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco e professores.

São atendidas desde famílias em situação de vulnerabilidade até as de classe média. Não há dados disponíveis sobre renda familiar, porém o quantitativo de N=70/182, ou seja, 38% dos estudantes atendidos pelo Programa Bolsa Família. A relação de egressos de escolas públicas e privadas é de aproximadamente 60/40, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Quantitativo de estudantes advindos de escolas públicas e particulares.

Estudantes advindos de escolas públicas e privadas (2023)		
	Públicas	Privadas
Total (1º, 2º e 3º anos)	105	77
Percentual	58%	42%

Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

Quanto à distribuição de estudantes por cor e raça, a escola tem o seguinte quantitativo demonstrado na Tabela 9, de acordo com a autodeclaração do estudante na ficha de matrícula:

Tabela 9 - Distribuição de estudantes por cor e raça.

Distribuição de estudantes por cor e raça (2023)		
	TOTAL	PERCENTUAL
Pardos	106	58%
Branços	66	36%
Pretos	09	5%
Amarelos	01	1%

Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

Para atendimento aos estudantes e bom funcionamento das instalações, a escola conta com um quadro de funcionários distribuídos da seguinte forma (Tabela 10):

Tabela 10 - Corpo de funcionários da EEMTI VRB.

Quadro de funcionários da EEMTI Visconde do Rio Branco	
Gestão	05
Administrativo efetivos	04
Administrativo temporário	01
Professores efetivos	13
Professores temporários	07
Zeladoria	02 (terceirizados)
Cozinha	02 (terceirizados)
Biblioteca	05
Vigilância	04 (terceirizados)
Portaria	01
TOTAL	44

Fonte: Secretaria da Escola Visconde do Rio Branco.

A gestão está distribuída em Diretoria, Direção Financeira, Coordenação Pedagógica e Secretaria.

A instituição oferece uma estrutura com sala de informática, laboratório de ciências, auditório, biblioteca, laboratório de redação, sala reservada para ensino de língua inglesa (sala bilíngue) e cozinha, onde fornece três refeições diariamente, planejadas por nutricionistas contratados pela SEDUC.

A definição pela escola como local de aplicação do estudo de caso se deu pelo acolhimento e solicitude do corpo pedagógico e dos estudantes, bem como pelas análises realizadas com os livros didáticos utilizados, conforme demonstrado no capítulo anterior. Dessa forma, foi possível utilizar o tempo de aula da disciplina de Projeto Integrador de Linguagens e Códigos para a execução do estudo, esperando-se uma devolutiva à escola com o resultado do projeto, com produção de textos para o projeto do livro de crônicas idealizado pelos professores de Redação e Língua Portuguesa.

6.2 Aplicação do estudo de caso

Este tópico aborda a execução do planejamento do estudo à luz da Teoria da Atividade, apresentando as dinâmicas conforme previsto no diagrama de Engeström

(1987), como as regras sociais, os sujeitos, a divisão de tarefas, tecendo comentários entre o que foi previsto e o efetivamente realizado, assim como as percepções do pesquisador e professores sobre cada um dos encontros.

Cabe ressaltar que, para um melhor entendimento a partir deste ponto, o quarto e sexto encontros – momentos onde houve duas distintas aplicações do Painel de Histórias com as duas turmas do 1º ano e uma turma do 2º ano – serão denominados, respectivamente, como Experimento 1 e Experimento 2.

6.2.1 Realização dos encontros

A execução dos oito encontros desenhados pelo pesquisador e professores ocorreu semanalmente e pelo período da tarde. Cada encontro serviu como preparação para o encontro seguinte, e as intenções de cada encontro foram explicadas às turmas.

Cada encontro foi dimensionado para ser cumprido no tempo de aula da disciplina eletiva Projeto Integrador de Linguagens e Códigos, que equivale a duas horas/aula ou 100 minutos. Após a realização de cada encontro, o pesquisador verificou com os professores se houve necessidade de revisão de alguma ação.

1º Encontro: Aula expositiva sobre crônicas

- Debater o entendimento dos estudantes sobre a crônica.
- Explicar a raiz da palavra.
- Ler exemplos de crônicas.
- Expor autores representantes de crônicas.
Duração: 40 minutos.
- Expor crônicas clássicas e contemporâneas.
Duração: 15 minutos.
- Mostrar como a reportagem se transformou em crônica.
Duração: 15 minutos.
- Leitura de crônica com exercício de interpretação (A Última Crônica, de Fernando Sabino).
Duração: 30 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, computador com retroprojektor.

Pesquisador: verificar com o professor o cumprimento das atividades ou necessidade de alterações.

Professor: dar aula, aplicar exercício de interpretação e esclarecer dúvidas.

Estudante: prestar atenção à explicação, realizar exercício de interpretação.

O encontro serviu para os professores introduzirem aos estudantes o gênero textual que foi explorado nos encontros subsequentes. A aula seguiu seu curso normal nas três turmas e não foi percebida nenhuma necessidade de ajustes.

2º Encontro: Introdução do Painel de Histórias

- Introduzir o produto final da disciplina Projeto Integrador (livro a ser produzido com os textos dos estudantes).
- Apresentar aos estudantes o tema para a escrita das crônicas
 - Tema: *Cores e Sons do Cotidiano*.

Duração: 20 minutos.
- Introduzir o Painel de Histórias aos alunos.

Duração: 20 minutos.
- Apresentar os estilos de ilustração aos estudantes para escolha da estética do Painel de Histórias.

Duração: 35 minutos.
- Entregar o *Formulário sobre componentes para o Painel de Histórias* aos estudantes para preenchimento de informações que servirão como base para produção dos elementos do painel.

Duração: 20 minutos.
- Recolher os formulários e encerrar a atividade.

Duração: 5 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, computador com retroprojetor, folhas com questionários impressos.

Professor: introduzir o produto final e o tema das crônicas, orientar os estudantes sobre o preenchimento do questionário, esclarecer dúvidas.

Estudante: prestar atenção à explicação, realizar votação pela estética do Painel de Histórias, preencher questionário.

Pesquisador: explicar o experimento com o Painel de Histórias, expor as opções de estéticas aos estudantes, contar os votos e registrá-los em fotografias, entregar os questionários e recolhê-los preenchidos.

No segundo encontro foi exposto aos estudantes o projeto que resultaria na produção do livro da escola. Este encontro serviu para que os estudantes entendessem que seria realizado um experimento utilizando o Painel de Histórias. Também serviu para que o pesquisador consultasse preferências dos estudantes sobre estética, cenários e personagens, que seriam empregados na produção do painel. Estes aspectos serão discutidos no tópico 6.3.

3º Encontro: Introdução do Painel de Histórias

- Apresentar 04 representantes cronistas selecionados previamente:
 - Clarice Lispector
 - Fernando Sabino
 - Rubem Braga
 - Luis Fernando Veríssimo

Duração: 25 minutos.

- Ler e debater crônicas dos escritores citados acima.
Duração: 40 minutos.
- Reforçar o conteúdo apresentado no primeiro encontro (buscar as características do gênero crônica dentro nos textos lidos, observar o hibridismo desse gênero).
Duração: 25 minutos.
- Reforçar com os alunos que será realizada atividade com o Painel de Histórias apresentado no segundo encontro.
Duração: 10 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, computador com retroprojektor.

Professor: selecionar previamente os cronistas e seus respectivos textos, lê-los com os estudantes, reforçar o conteúdo sobre crônicas com os estudantes, lembrar os estudantes sobre o trabalho com o Painel de Histórias na aula seguinte.

Estudante: prestar atenção à explicação, ler os textos selecionados.

Pesquisador: preparação do Painel de Histórias de forma assíncrona para aplicação na aula seguinte.

No terceiro encontro os professores deram uma aula de reforço da matéria de crônicas introduzida no primeiro encontro. Este momento foi necessário para reforçar e ampliar o repertório do gênero crônica e para que o pesquisador, de forma assíncrona, pudesse desenvolver e produzir os painéis de histórias a serem utilizados no encontro seguinte.

4º encontro (Experimento 1)

- Preparar o ambiente antes do início da aula (organização de mesas e cadeiras, posicionamento dos tabuleiros virados para baixo).
Duração: realizado antes do início da aula.
- Receber os estudantes em sala, orientando para que não virem o tabuleiro.
- Separar os grupos (05 grupos no 1º ano e 02 grupos no 2º ano). Critério de definição dos grupos será por afinidade entre os colegas, e a entrega dos cenários será feita pela casualidade, distribuídos aleatoriamente nas mesas pelo pesquisador e professor.
Duração do bloco: 10 minutos.
- Permitir que os estudantes virem os tabuleiros. Distribuir os pacotes contendo os personagens. Deixar que a turma manipule o material, para que criem intimidade e troquem impressões entre si.
Duração: 15 minutos.
- Orientar os estudantes para que iniciem a produção das histórias orais:
 - Escolherem os personagens a serem postos no Painel de Histórias;
 - Manipularem os elementos na cena para elaboração das histórias;
 - Definirem entre si o revezamento para a contação da história;
 - Compartilharem, um por vez, a história criada com o seu grupo;
 - Delimitar o tempo para a contação de história de cada participante do grupo (5 min);Duração: 35 minutos.

- Registrar em fotografia a cena criada por cada estudante, contendo uma folha com seus respectivos nomes, para identificação posterior. Registrar um vídeo de algum dos grupos realizando a atividade.
Duração: durante o experimento.
- Recolher todos os componentes dos Painéis de Histórias.
- Distribuir folhas de redação aos estudantes e orientá-los para que registrem as histórias criadas e compartilhadas em grupo.
Duração: 20 minutos.
- Recolher as folhas de redação.
- Entregar questionário sobre feedback da atividade aos estudantes.
Duração: 15 minutos.
- Recolher os feedbacks e encerrar a atividade.
Duração: 5 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, Painel de Histórias, smartphone, folhas de redação e folhas com questionários impressos.

Professor: preparação da sala e dos grupos, orientar as regras de formação de equipes e de uso do Painel de Histórias, circular pela sala, acompanhando as atividades e esclarecendo dúvidas, orientar a escrita das folhas de redação e dos questionários com feedback sobre a atividade.

Estudante: reunir-se em grupo, prestar atenção à explicação, manipular o Painel de Histórias, compartilhar as histórias, escrever seu nome em folha de papel, chamar o pesquisador para registro fotográfico do painel, escrever a crônica em folha de redação e preencher o questionário com feedback sobre a atividade realizada.

Pesquisador: preparação da sala e dos grupos, circular pela sala, acompanhando as atividades e registrando fotos dos painéis e vídeo de algum dos grupos realizando a atividade, distribuir as folhas de redação e do questionário com feedback sobre a atividade, recolher os questionários preenchidos.

Observação: a deliberação pela separação em grupos de 04 participantes dependerá da quantidade de presentes no dia, podendo ser necessário reconfigurar o número, para que estejam o mais equiparável possível e que todos que desejem fazer a atividade possam participar.

Além da criação da história, sua vocalização em grupo e a produção dos textos, no Experimento 1 foi observada a aplicação de dois estímulos: o agrupamento por afinidade e a entrega aleatória de cenários. Estes aspectos serviram para análise comparativa com o Experimento 2, onde foi planejada a inversão desses estímulos. As considerações sobre o Experimento 1 serão descritas no tópico 6.4.

5º encontro: Avaliação após a primeira aplicação

- Reproduzir para a turma dois vídeos do portal Escrevendo o Futuro¹³, com a apresentação da escritora Cidinha da Silva sobre o gênero crônica:
 - *Crônica - O requinte da simplicidade (6min34).*
 - *Crônica – Cronista analógica de um tempo digital (3min24).*
- Debater o conteúdo com os estudantes, reforçando as características da crônica mencionadas nos vídeos.
Duração: 25 minutos.

¹³ Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/experiencias-didaticas/artigo/3053/cronica--o-requinte-da-simplicidade

- Recolher dos estudantes as folhas de redação escritas no 4º encontro.
Duração: 10 minutos.
- Fazer uma reflexão em conjunto, de acordo com os vídeos, sobre os textos escritos, para avaliar se atendem aos critérios da crônica.
Duração: 30 minutos.
- Orientar para uma reescrita ou correção do texto, caso necessário, entregando uma nova folha de redação para ajustes e devolução ao professor.
Duração: 35 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, computador com retroprojetor, arquivos dos vídeos disponíveis no computador, folhas de redação.

Professor: dar aula, exibir vídeos, estimular o debate sobre o conteúdo, recolher folhas de redação, avaliar necessidade de reescrita. Preparação assíncrona da lista dos grupos para o segundo teste, de acordo com a sinalização dos estudantes sobre quais painéis gostariam de ter feito, ou sobre seu conhecimento do entrosamento deles em sala.

Estudante: prestar atenção à explicação e aos vídeos, debater o conteúdo com o professor, aplicar reescrita ao texto corrigido, caso necessário.

Pesquisador: sem observações nem coleta de dados neste encontro, reconfigurar o artefato de forma assíncrona para aplicação na aula seguinte.

Observação: caso não haja sugestões de mudanças ou melhorias por parte dos alunos, cabe aos professores e pesquisador formular novos estímulos para o segundo teste.

O desenho deste encontro incluiu dois momentos para que os estudantes pudessem falar em sala (debater sobre o conteúdo dos vídeos e refletir sobre seus textos escritos). Contudo, foi percebido que mesmo com a interação em equipe e a oralidade do Experimento 1, o contexto foi diferente. Os estudantes ficaram tímidos e poucos falaram, tecendo comentários sucintos. Nem todos se sentiram confortáveis para comentar sobre suas crônicas e isso exigiu dos professores maior comando de sala e controle de tempo.

A realização do quinto encontro, assim como no terceiro, propiciou ao pesquisador tempo hábil para analisar os feedbacks dados pelos estudantes depois do Experimento 1 e realizar mudanças no Painel de Histórias para reapplicá-lo no Experimento 2.

6º encontro (Experimento 2)

- Preparar o ambiente antes do início da aula (organização de mesas e cadeiras, posicionamento dos tabuleiros virados para baixo).
Duração: realizado antes do início da aula.
- Receber os estudantes em sala, orientando para que não virem o tabuleiro.
- Separar os grupos (05 grupos no 1º ano e 02 grupos no 2º ano). Critério de definição dos grupos será: pelas escolhas dos estudantes sobre quais painéis gostariam de ter feito e pela deliberação do professor sobre o agrupamento dos estudantes que não fizeram escolha. Ao final, todos devem realizar atividade com painel diferente do primeiro teste.
Duração do bloco: 10 minutos.

- Permitir que os estudantes virem os tabuleiros. Distribuir os pacotes contendo os personagens. Deixar que a turma manipule o material, para que criem intimidade e troquem impressões entre si.
Duração: 15 minutos.
- Orientar os estudantes para que iniciem a produção das histórias orais:
 - Escolherem os personagens a serem postos no Painel de Histórias;
 - Manipularem os elementos na cena para elaboração das histórias;
 - Definirem entre si o revezamento para a contação da história;
 - Compartilharem, um por vez, a história criada com o seu grupo;
 - Delimitar o tempo para a contação de história de cada participante do grupo (5 min);*Duração: 35 minutos.*
- Registrar em fotografia a cena criada por cada estudante, contendo uma folha com seus respectivos nomes, para identificação posterior. Registrar um vídeo de algum dos grupos realizando a atividade.
Duração: durante o experimento.
- Recolher todos os componentes dos Painéis de Histórias.
- Distribuir folhas de redação aos estudantes e orientá-los para que registrem as histórias criadas e compartilhadas em grupo.
Duração: 20 minutos.
- Recolher as folhas de redação.
- Entregar questionário sobre feedback da atividade aos estudantes.
Duração: 15 minutos.
- Recolher os feedbacks e encerrar a atividade.
Duração: 5 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, Painel de Histórias, smartphone, folhas de redação e folhas com questionários impressos.

Professor: preparação da sala e separação dos grupos conforme lista preparada previamente, orientar as regras do Painel de Histórias, circular pela sala, acompanhando as atividades e esclarecendo dúvidas, orientar a escrita das folhas de redação e dos questionários com feedback sobre a atividade.

Estudante: reunir-se em grupo, prestar atenção à explicação, manipular o Painel de Histórias, compartilhar as histórias, escrever seu nome em folha de papel, chamar o pesquisador para registro fotográfico do painel, escrever a crônica em folha de redação e preencher o questionário com feedback sobre a atividade realizada.

Pesquisador: preparação da sala e dos grupos, circular pela sala, acompanhando as atividades e registrando fotos dos painéis e vídeo de algum dos grupos realizando a atividade, distribuir as folhas de redação e do questionário com feedback sobre a atividade, recolher os questionários preenchidos.

Observação: a deliberação pela separação em grupos de 04 participantes dependerá da quantidade de presentes no dia, podendo ser necessário reconfigurar o número, para que estejam o mais equitativo possível e que todos que desejem fazer a atividade possam participar.

No Experimento 2 os estímulos foram opostos àqueles fornecidos no Experimento 1: o agrupamento desta vez foi aleatório e definido pelo interesse de cada estudante em um painel específico, contanto que fosse diferente do cenário trabalhado no Experimento 1 e que houvesse uma distribuição equiparada de participantes em cada equipe. O painel também foi alterado conforme feedback dado depois do Experimento 1. Todos os aspectos do Experimento 2 serão detalhados no tópico 6.5.

7º encontro: Avaliação após a segunda aplicação

- Separar as turmas em duplas, de acordo com a afinidade.
- Pedir que troquem entre si as folhas de redação escritas no 6º encontro.
Duração do bloco: 15 minutos.
- Orientar às duplas que leiam as redações um do outro e que troquem impressões, informando o que gostaram / não gostaram e se o texto faz parte do gênero crônica.
Duração: 5 minutos.
- Permitir que leiam e discutam em dupla as histórias escritas, esclarecendo dúvidas, caso necessário.
Duração: 30 minutos.
- Debater com as duplas os pontos levantados em relação às histórias e as características da crônica identificadas por eles.
Duração: 15 minutos.
- Orientar para uma reescrita ou correção do texto, caso necessário, entregando uma nova folha de redação para ajustes e devolução ao professor.
Duração: 35 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, folhas de redação.

Professor: organizar as duplas, orientar as trocas com os textos, esclarecer dúvidas, avaliar necessidade de reescrita, recolhimento das folhas de redação.

Estudante: prestar atenção à explicação, debater o conteúdo em duplas, dar retorno ao professor sobre as impressões trocadas, aplicar reescrita ao texto corrigido, caso necessário.

Pesquisador: sem observações nem coleta de dados neste encontro.

Percebeu-se neste encontro, comparando-o com o quinto, que a formação de duplas sob a coordenação dos professores foi mais proveitosa para a autoavaliação dos estudantes e a análise crítica dos textos trocados entre eles. Os estudantes sentiram-se mais à vontade com a sua dupla para compartilhar críticas e considerações sobre as histórias. Este encontro também exigiu habilidade dos professores no controle de sala e do tempo previsto para as atividades, evitando dispersões e focando no aperfeiçoamento das crônicas escritas.

8º encontro: Devolutiva e criação de ilustrações para o livro

- Explicar aos alunos a dinâmica da aula: o professor ficará em um espaço reservado da sala, dando feedback aos estudantes das duas produções textuais, chamando à sua mesa um aluno por vez, enquanto o pesquisador expõe o processo de produção de um livro para a sala.
Duração: 50 minutos (o tempo que durar a exposição do pesquisador).
- Expor sobre o universo de produção de livros: editoração, diagramação, ilustração e tipografia, produção, materiais.
Duração: 50 minutos.
- Levar os alunos para a biblioteca da escola.

- Orientar os alunos que iniciem o processo de criar ilustrações, colagens e demais conteúdos gráficos para ilustrar as suas histórias para o livro, buscando inspiração e referências nos livros disponíveis na biblioteca.

Duração do bloco: 50 minutos.

Recursos utilizados: sala de aula, computador com retroprojeter, revistas para colagem, material de desenho, biblioteca.

Professor: orientar a dinâmica da aula, dar devolutiva aos estudantes sobre as produções, organizar a turma para ida à biblioteca.

Estudante: prestar atenção à explicação, receber a devolutiva do professor sobre os textos produzidos, produzir ilustrações para o seu texto que irá para o livro.

Pesquisador: realizar a exposição sobre a produção de livros, esclarecer dúvidas dos estudantes.

A realização do oitavo encontro não ocorreu conforme o esperado, devido à estrutura audiovisual, cumprimento do tempo e realização da atividade de ilustração. A sala 07, que foi o local de realização de todos os encontros, dispunha de um televisor, que por limitações de dimensão não foi apropriado para a visualização do conteúdo da mesma forma que um retroprojeter seria. Sendo assim, houve dispersão na turma 1ºB, o que fez com que a exposição durasse duas horas/aula.

Com base nessa experiência, o pesquisador e os professores reservaram o laboratório de informática para a realização do oitavo encontro com as turmas do 1ºA e do 2º ano. Nesses dois eventos houve um bom engajamento por parte das turmas, e o pesquisador optou por realizar uma exposição de duas horas/aula.

O pesquisador retornou à escola na semana seguinte, e em comum acordo com os professores, organizou o tempo de duas horas/aula para que os estudantes que ainda não haviam concluído seus textos se concentrassem em finalizá-los e em seguida criassem suas ilustrações na biblioteca. As ilustrações foram feitas utilizando recursos da própria escola (folhas, tinta aquarela, tinta guache, lápis de cor e giz de cera), e tinham como mote as crônicas criadas nos dois experimentos e selecionadas pelos professores para o livro da escola.

6.3 Produção do Painel de Histórias

Foi durante a realização do 2º encontro, detalhado no tópico anterior, que o pesquisador coletou informações para a produção do Painel de Histórias (Figura 20).

Figura 20 - Apresentação formal do projeto e do pesquisador à turma do 1ºA.



Fonte: do autor.

Após ser formalmente apresentado às turmas pela diretora, o pesquisador expôs de forma resumida as intenções do seu projeto de pesquisa e como ele poderia contribuir com o projeto da escola para produção do livro de crônicas. Nesse ponto, os professores apresentaram às turmas o tema “Cores e Sons do Cotidiano”, como mote das crônicas.

Figura 21 - Apresentação formal do projeto e do pesquisador à turma do 2º ano.



Fonte: do autor

O Painel de Histórias foi apresentado às turmas como sendo um instrumento de interesse a ser trabalhado em sala. Para que os estudantes pudessem entender a dinâmica envolvendo o painel, foram demonstradas diferentes configurações que ele pode assumir por materiais diversos, como etileno acetato de vinila (EVA emborrachado), polipropileno, magnético e tecido, conforme as fotos ilustrativas expostas nos slides apresentados aos estudantes (Figura 22):

Figura 22 - Slides de apresentação do Painel de Histórias.



Fonte: acervo do autor.

Foi exibido o vídeo de curta duração (1min28seg) *“Painel móvel para contar histórias...Os três porquinhos”*, obtido do canal da professora Jussara Ferreira no *Youtube*, para exemplificar a utilização do painel.

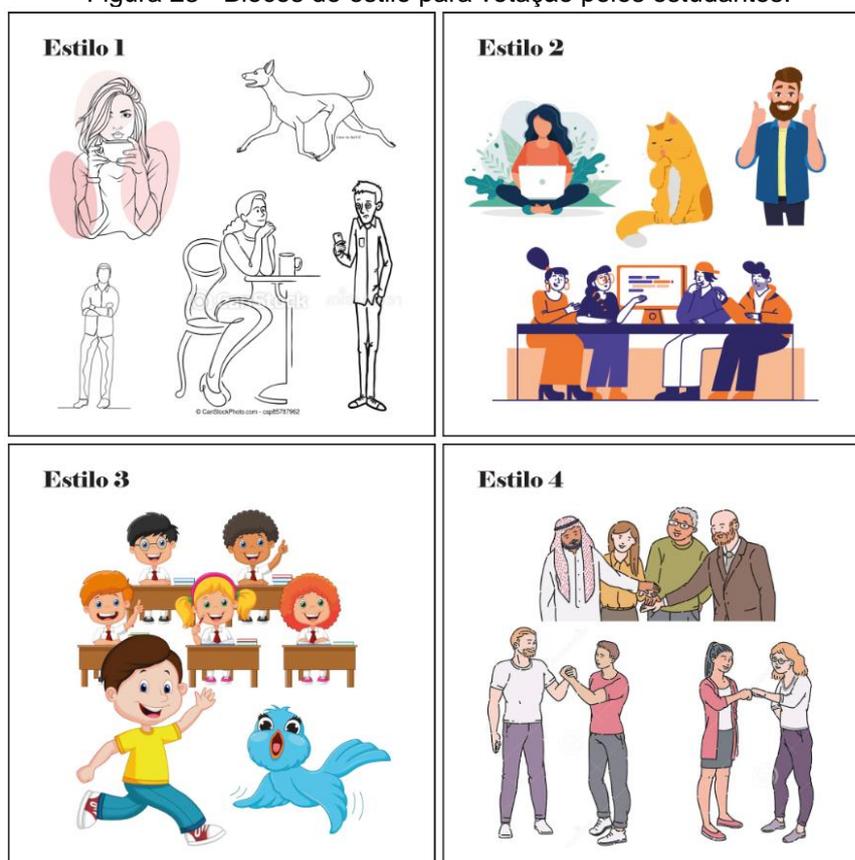
O vídeo¹⁴ apresenta o painel com uma estética infantil, fato explicado pelo pesquisador sobre o recurso ser bastante utilizado com crianças, principalmente nas primeiras séries escolares. Dessa forma, esperava-se com o projeto o resgate no contexto do Ensino Médio de um recurso lúdico para verificar o auxílio ou não à criação de histórias.

Sendo assim, o pesquisador explicou que o painel seria adaptado para a realidade dos estudantes do Ensino Médio, em relação à sua preferência estética e dos sujeitos sobre os quais gostariam de criar e contar histórias.

¹⁴ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=VSQUMasziGU&t=13s

Nesse momento, foram exibidos quatro blocos estéticos aos estudantes para votação, denominados de Estilo 1, Estilo 2, Estilo 3 e Estilo 4, conforme demonstrado na Figura 23.

Figura 23 - Blocos de estilo para votação pelos estudantes.



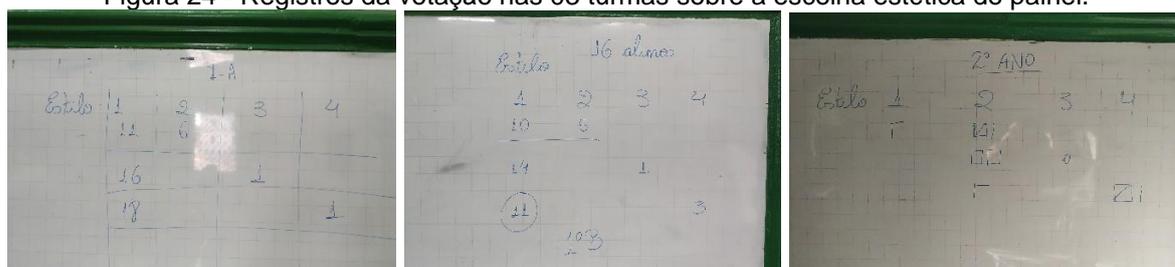
Fonte: Google Images, Freepik.

O pesquisador explicou às turmas que, de acordo com a decisão da maioria, os cenários e componentes do Painel de Histórias seriam configurados no estilo mais votado. Os estilos foram escolhidos pelo pesquisador de acordo com sua habilidade em desenhá-los, considerando o volume de materiais a ser produzido em duas semanas (intervalo entre o 2º e o 4º encontro).

O Estilo 1 refere-se à estética do desenho de linha (*lineart*), minimalista, com prioridade na fluidez dos traços e poucos pontos de cor. O Estilo 2 é um bloco com desenhos vetoriais, com aplicação de cores chapadas e vibrantes. O Estilo 3 é um caso à parte, trata-se de uma estética mais infantilizada, apresentada aos estudantes como um balizador de posicionamento. Por fim, o Estilo 4 é um bloco com traços mais realistas, estáveis ou mesmo tradicionais, muito próximo de uma linguagem mais corporativa, com cores em tonalidades pastéis.

Os blocos foram apresentados dois a dois, lado a lado, descartando-se o menos votado, até restar somente o mais escolhido. O pesquisador pediu, em cada turma, que os estudantes levantassem as mãos indicando a preferência por um ou por outro, enquanto registrava os votos no quadro. Por fim, foram registradas fotos da votação com o bloco vencedor em todas as turmas, demonstradas na Figura 24.

Figura 24 - Registros da votação nas 03 turmas sobre a escolha estética do painel.



Fonte: do autor.

O Estilo 1 foi o bloco escolhido pelas turmas do 1º ano (N=18/22 no 1ºA e N=11/16 no 1ºB), enquanto no 2º ano o Estilo 4 foi o mais votado (N=6/8). É um fato que não pôde ser ignorado, entendendo-se que o Painel de Histórias deveria considerar a preferência estética que, em algum ponto, pudesse influenciar o interesse no artefato.

Dessa forma, o pesquisador procurou mesclar um pouco dos elementos de ambos os estilos, considerando o minimalismo e a fluidez de traços do Estilo 1 com o fechamento de contornos e preenchimento de cores sinalizadas no Estilo 4. O resultado será demonstrado adiante.

Após o momento da votação o pesquisador distribuiu às turmas o formulário *Questionário do Painel de Histórias* (Apêndice E). O resultado da tabulação das respostas dadas pelos estudantes ajudou o pesquisador a produzir o tabuleiro (cenário) e personagens do Painel de Histórias. O resultado é apresentado nos subtópicos 6.3.1 e 6.3.2 a seguir.

6.3.1 Tabuleiro

A tabulação das respostas da questão 3 resultou na definição de cinco tabuleiros (cenários). A tabulação foi feita com a ferramenta Microsoft Excel.

Apesar da questão 3 ser de múltipla escolha, foi necessário analisar respostas qualitativas nas opções **d** (especificação do espaço de lazer) e **e** (outro

cenário não relacionado entre as opções), contabilizando a frequência dessas respostas. O resultado é demonstrado nos gráficos a seguir.

Gráfico 2 - Tabulação dos resultados por turma (cenários) (a, b, c).

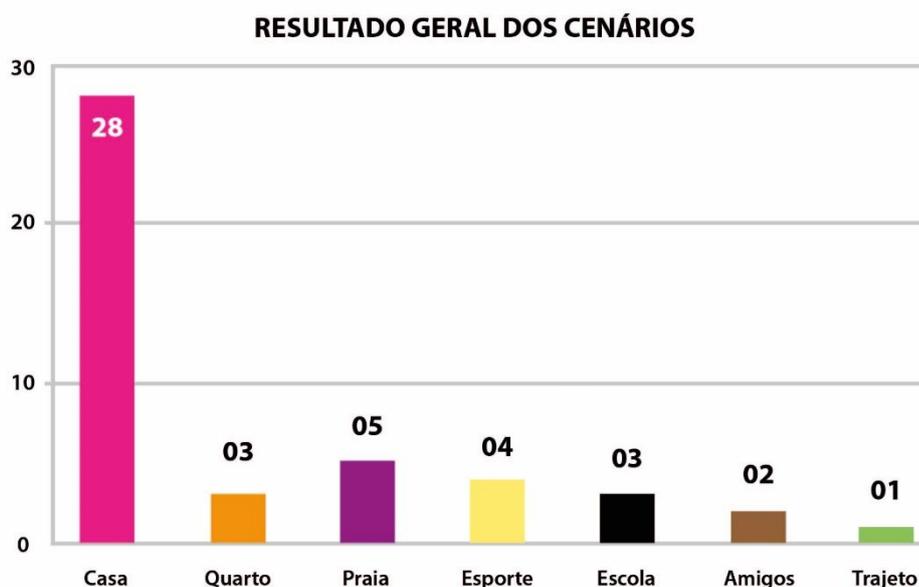


Fonte: do autor.

Em relação à opção **Casa** fornecida na questão, alguns estudantes foram mais específicos em relação ao local. O *quarto* foi uma sinalização recorrente e foi considerado como um cenário à parte, por se entender que é um local importante para a individualidade dos jovens.

Outras sinalizações como *praia* e *atividades esportivas* (também interpretado como *quadra*, *areninha* e *karatê*) foram identificadas tanto na opção **Lazer** como em **Outros**. Respostas muito abertas, como por exemplo *com amigos* impossibilitaram uma definição de local. As respostas mais recorrentes foram então *casa*, *praia*, *esporte*, *quarto* e *escola*, demonstradas no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Resultados da questão 3 (cenários).



Fonte: do autor.

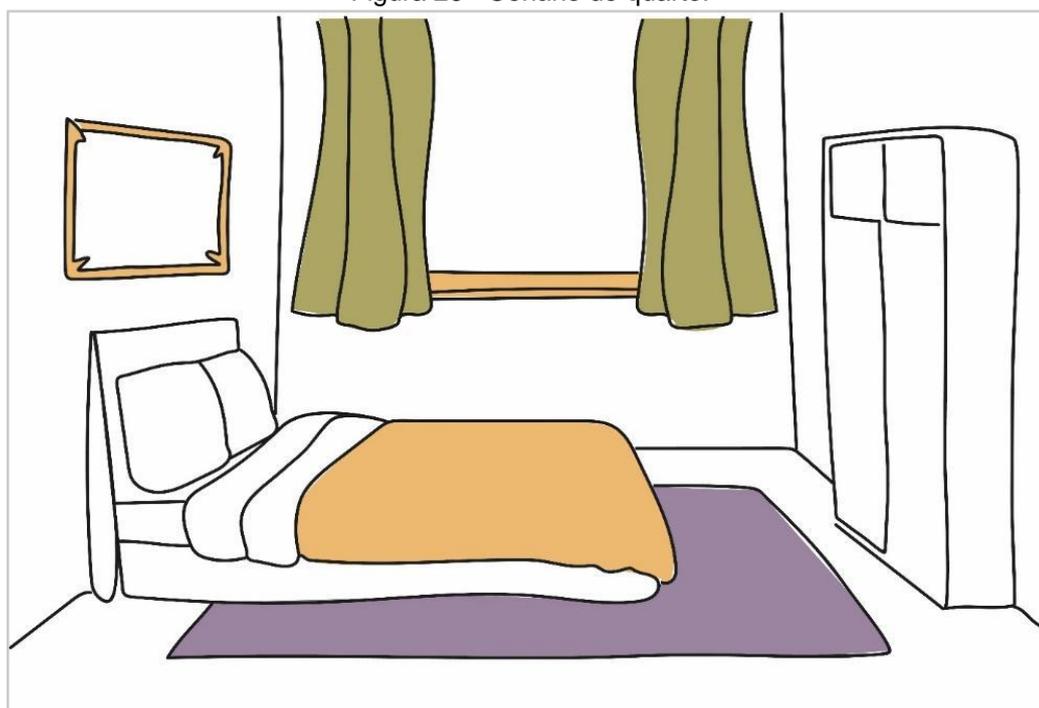
Os desenhos foram feitos através da ferramenta Adobe Illustrator. A dimensão de cada tabuleiro foi o formato A3 (29,7 x 42 cm), considerando o espaço onde seriam posicionados quando da execução do experimento. O resultado dos cenários criados é apresentado pelas Figuras 25 a 29.

Figura 25 - Cenário da sala de estar.



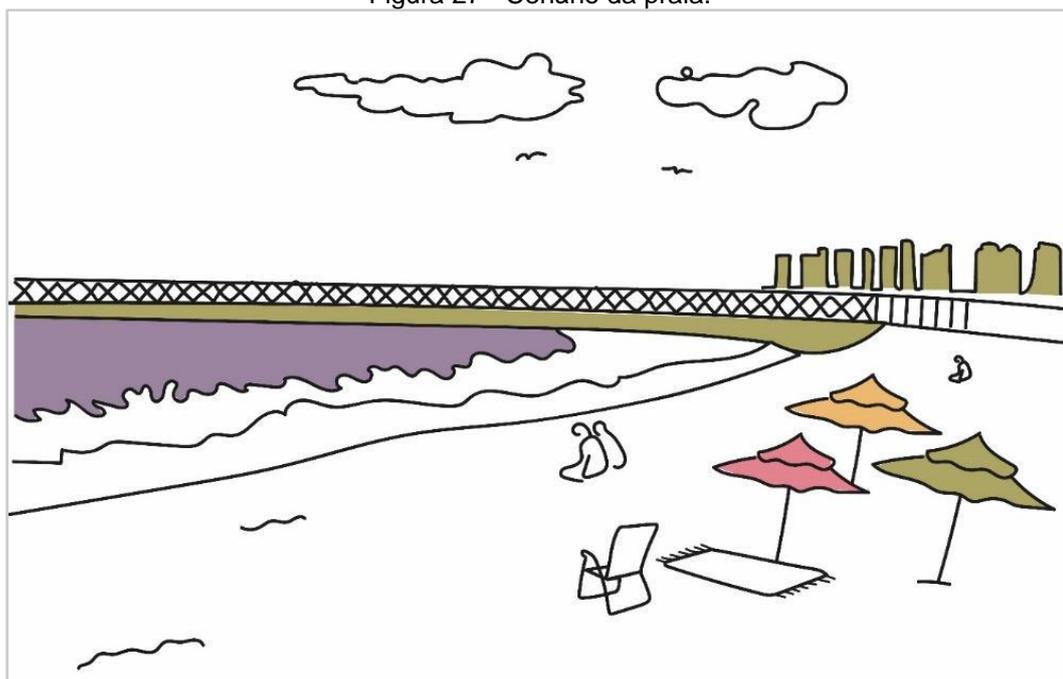
Fonte: do autor.

Figura 26 - Cenário do quarto.



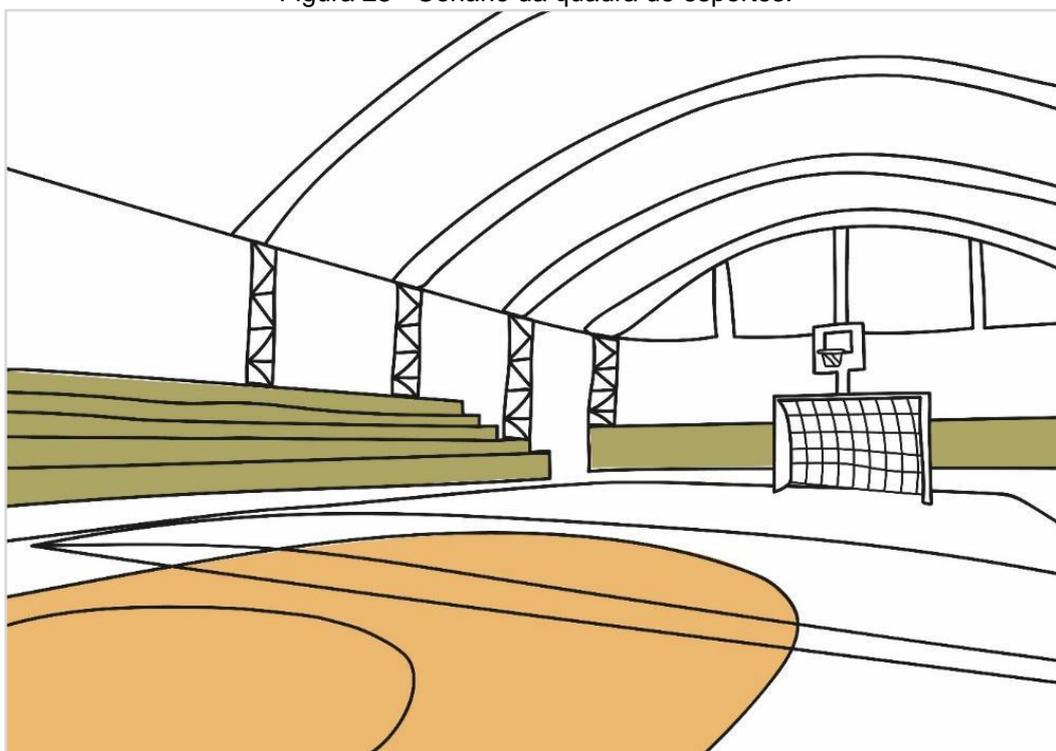
Fonte: do autor.

Figura 27 - Cenário da praia.



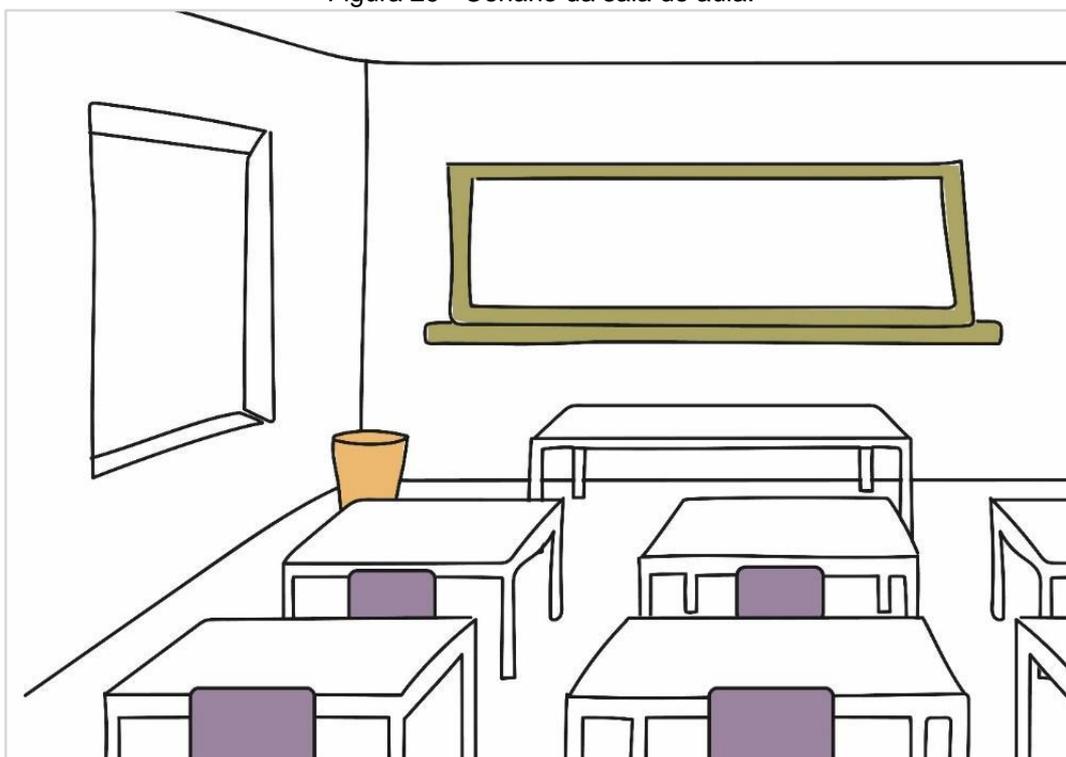
Fonte: do autor.

Figura 28 - Cenário da quadra de esportes.



Fonte: do autor.

Figura 29 - Cenário da sala de aula.



Fonte: do autor.

6.3.2 Personagens

A tabulação das respostas da questão 1 definiu os arquétipos dos personagens e foi feita através da ferramenta Microsoft Excel.

Na aplicação do questionário, pediu-se aos estudantes que especificasse características físicas, evitando respostas muito abertas como, por exemplo, “amigo” – especificar se é criança, jovem, adulto, idoso. Com base nas respostas dadas, foi criado um *framework* para o enquadramento em um dos arquétipos abaixo.

Menina (criança)

Garota (adolescente)

Mulher (adulta)

Senhora (idososa)

Menino (criança)

Garoto (adolescente)

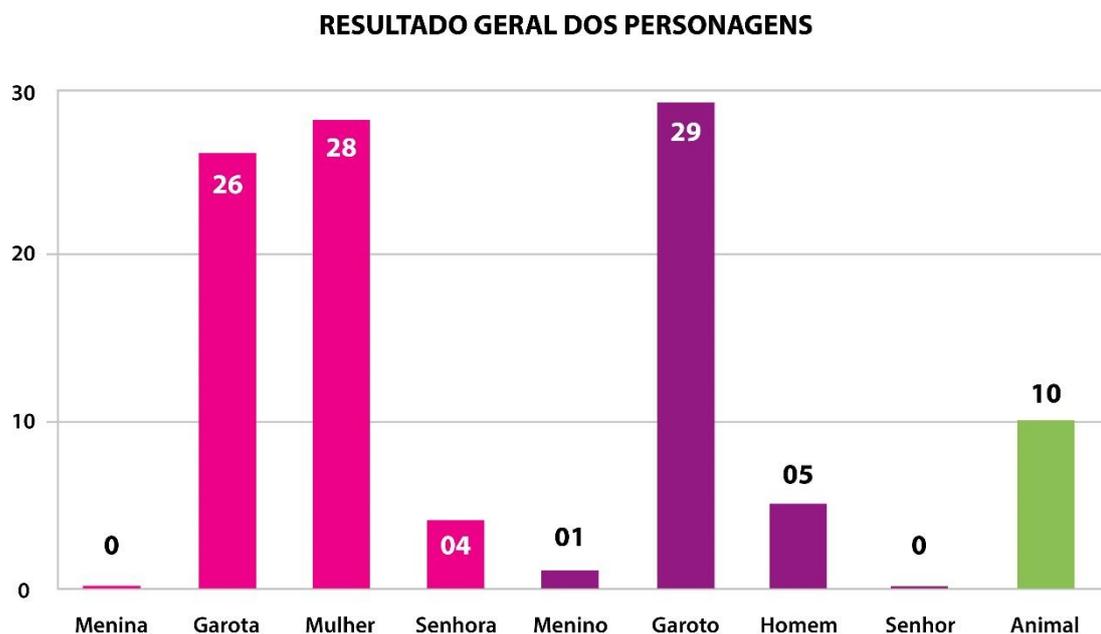
Homem (adulto)

Senhor (idoso)

Animal doméstico

O resultado da tabulação das respostas para criação dos personagens encontra-se demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Resultados da questão 1 (personagens).



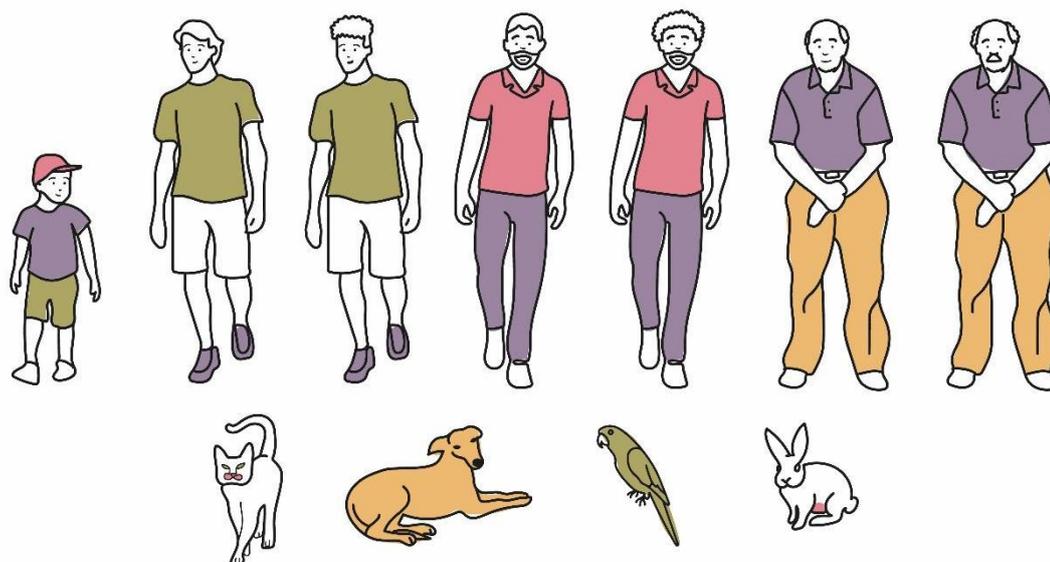
Fonte: do autor.

Os arquétipos *garota*, *garoto* e *mulher* foram os mais respondidos, o que levou a se interpretar como possibilidade de inclinação – de acordo com as individualidades dos estudantes – em narrar episódios envolvendo sujeitos da mesma faixa etária ou mesmo a própria mãe (N=24/28 respostas marcadas como *Mãe*).

Apesar do resultado compreendeu-se que, mesmo com a ausência de respostas para alguns arquétipos, o elenco de personagens deveria ser o mais diversificado possível, e que mesmo arquétipos não respondidos poderiam ser personagens de apoio para a contextualização das narrativas criadas. Ao todo, foram 19 personagens criados, apresentados na Figura 30.

Figura 30 - Compilação dos personagens.





Fonte: do autor.

As figuras possuem alturas variadas de até 12,5cm de altura. Foram testadas nos tabuleiros previamente, evitando que ficassem destoantes das dimensões dos cenários. Antecipando o manuseio intenso das peças, foram plastificadas para evitar avarias e desgastes. Os personagens também apresentam variações de cabelos afro, numa tentativa de ampliar a representatividade.

6.4 Experimento 1

6.4.1 *Condição experimental*

A primeira aplicação do painel foi feita considerando-se dois estímulos distintos: 1) agrupamento de participantes por afinidade; e 2) entrega randômica de cenários dos painéis de histórias.

O primeiro estímulo consistiu em permitir aos estudantes que se reunissem por conta própria, o que os levou naturalmente a se agruparem por níveis de amizade, contanto que não ultrapassassem o limite de quatro participantes por cada equipe. Nas turmas do 1º ano, os estudantes foram divididos em cinco equipes. No 2º ano foram duas equipes, devido à quantidade menor de participantes.

O segundo estímulo foi a distribuição aleatória dos cenários (sala, quarto, escola, quadra de esportes e praia) aos estudantes, sem direito de escolha de sua parte. Os cenários foram posicionados virados para baixo nas estações, antes dos

estudantes entrarem em sala e se agruparem. Também lhes foi solicitado que não virassem os cenários até que o professor ordenasse.

O local de realização do experimento foi a sala de aula 07 da Escola Visconde do Rio Branco. Possuía as mesmas condições das salas onde as turmas assistem aulas regularmente: iluminação elétrica e natural, ventiladores e boa circulação de ar. A duração do experimento foi de 100 minutos, o equivalente a duas horas/aula.

Com o Experimento 1 procurou-se observar a criatividade dos estudantes para formular histórias, a ludicidade da atividade, o engajamento em oralizar as histórias para o grupo, a organização e a integração entre os colegas e suas contribuições para a melhoria das narrativas criadas.

Além disso, procurou-se verificar, com a distribuição aleatória de cenários, a capacidade dos estudantes em construir uma linha de raciocínio sobre o cenário recebido, tal qual a entrega de um tema de redação de um exame regular. No caso da crônica, desenvolver reflexões, argumentos e críticas sobre recortes do cotidiano.

6.4.2 *Materiais utilizados*

Para a realização do Experimento 1 foram utilizados os seguintes materiais:

- Painel de histórias
- Mesas e cadeiras
- Folhas de redação
- Questionários de feedback da atividade
- Smartphone

A organização espacial ocorreu em conformidade com o planejamento abordado no capítulo 5. Foram organizadas cinco estações para as equipes formadas no 1ºA e no 1ºB e duas estações para as equipes do 2º ano. Cada estação era composta de 04 mesas agrupadas, rodeadas de 04 cadeiras. Cada superfície de mesa tem dimensões 40x50cm, e o agrupamento delas resultou numa estação de trabalho de 80x100cm. Também foi utilizada uma mesa de apoio para uso do professor e do pesquisador. A Figura 31 demonstra a distribuição das estações pela sala.

Figura 31 - Organização do espaço para o Experimento 1.



Fonte: do autor.

Em cada estação foi posicionado um cenário, distribuído randomicamente e virado para baixo, o qual só seria revelado por cada equipe após o comando do professor para iniciarem a atividade com o painel.

Cada painel entregue é composto de: 01 tabuleiro (cenário) em tamanho A3, impresso digitalmente, plastificado; e 19 personagens de tamanhos variados, impressos digitalmente, plastificados e mantidos em um pacote. Foram fornecidos cinco painéis para as equipes formadas no 1ºA e no 1ºB e dois painéis para as equipes do 2º ano.

Os questionários de feedback da atividade e as folhas de redação foram impressos pelo pesquisador, contendo o cabeçalho padronizado da escola Visconde do Rio Branco, em papel A4. (Apêndices F, G e H).

O pesquisador utilizou seu próprio smartphone para registro espontâneo de fotos e vídeos das atividades, bem como registros individuais dos painéis criados por cada um dos estudantes, para análises posteriores.

6.4.3 *Descrição das atividades*

Ao toque da sirene indicando o início da aula, os estudantes entraram na sala, sendo orientados pelo professor a escolherem uma estação para se acomodarem. O

professor solicitou que formassem equipes de quatro pessoas e não tocassem nos cenários, que estavam sobre as estações, virados para baixo.

Como no 1ºA e no 1ºB participaram 21 estudantes, em cada turma houve adaptação de uma das estações para comportar 05 pessoas. Houve ausência de 02 estudantes no 2º ano, sendo organizadas duas estações com 04 pessoas cada.

Uma vez que todos se acomodaram, o professor iniciou as explicações do manuseio dos painéis de histórias para criação de narrativas, compartilhando-as com seus colegas de equipe. O professor reforçou que os painéis haviam sido construídos de acordo com as contribuições dadas pelas turmas no segundo encontro.

Em seguida, informou às equipes que poderiam virar os tabuleiros, enquanto o pesquisador distribuía em cada estação um pacote contendo os personagens. As equipes então deveriam retirar os personagens do pacote, familiarizando-se com os arquétipos criados.

Os estudantes foram orientados a estabelecer entre si a ordem das contações de histórias, bem como observar um tempo médio de cinco minutos para a contação de cada história criada. Além disso, deveriam montar o cenário com os personagens escolhidos. Assim que cada estudante terminasse sua montagem e narração, deveria escrever seu nome em um pedaço de papel e chamar o pesquisador, para que ele fizesse o registro fotográfico da montagem (Figuras 32a e 32b).

Figura 32a - Realização do Experimento 1 / Figura 32b - Destaque do cenário montado pelo estudante.



Fonte: do autor.

O professor reforçou que os participantes poderiam fazer perguntas e tirar dúvidas a qualquer momento, chamando ou o professor ou o pesquisador. Ambos circularam pela sala, interagindo com as equipes sempre que possível, de maneira a tentar sanar todas as dúvidas e mantê-las engajadas com a atividade.

O pesquisador controlou os registros feitos por participante na sua agenda, garantindo que nenhuma montagem fosse esquecida. O tempo de aula foi controlado pelo professor, de modo a dimensionar cada etapa da atividade.

Ao término da atividade com o Painel de Histórias, o professor solicitou às equipes que iniciassem a escrita, com base nas histórias que haviam acabado de criar, enquanto o pesquisador distribuía as folhas de redação.

Nos 15 a 20 minutos finais da aula, o professor encerrou a atividade. Solicitou às equipes o recolhimento dos personagens no pacote e dos cenários, devolvendo-os ao pesquisador. Por fim, o professor solicitou aos estudantes o preenchimento de um questionário que seria distribuído naquele momento pelo pesquisador. Foi assegurado aos estudantes o direito de dar qualquer resposta e/ou opinião sobre a atividade realizada.

O Experimento 1 foi encerrado e todos foram avisados que em duas semanas realizariam um segundo experimento e que o feedback ali dado por eles seria levado em consideração para o aprimoramento da atividade.

6.5 Experimento 2

Após a análise das observações do Experimento 1, a segunda aplicação do painel foi realizada considerando-se, além dos estímulos definidos no desenho do experimento, ajustes às contradições apontadas no diagrama de atividades.

6.5.1 *Condição experimental*

Para o Experimento 2, aplicou-se de forma reversa os estímulos empregados no primeiro: 1) agrupamento aleatório de participantes; e 2) entrega direcionada de cenários dos painéis de histórias.

O primeiro estímulo consistiu em reunir os participantes pela preferência por um dos cenários, mantido o limite de quatro participantes por equipe, podendo adequar-se a cinco participantes dependendo do quantitativo da turma.

A distribuição dos cenários foi direcionada aos estudantes que solicitaram, conforme indicações feitas no feedback. A condição principal era a de que o estudante realizasse a atividade com um cenário diferente do utilizado no primeiro encontro. Foi acrescido o novo cenário do *Ônibus*, conforme apurado nas sugestões.

Isto também visava minimizar preferências recorrentes por um cenário, reduzindo a probabilidade de não beneficiar algum participante. Em relação aos estudantes que não sinalizaram preferência, puderam escolher um dos cenários expostos nas estações e se reunir àquela equipe.

Foi mantido o mesmo local do Experimento 1 e duração de 100 minutos (duas horas/aula). O propósito na segunda aplicação foi verificar se a preferência pelo cenário produziu melhores resultados e as contribuições dos membros da equipe.

6.5.2 *Materiais utilizados*

Para a realização do Experimento 2 repetiu-se os materiais abaixo:

- Painel de histórias
- Mesas e cadeiras
- Folhas de redação
- Questionários de feedback da atividade
- Smartphone

O painel foi acrescido com novos componentes (cenário e objetos), de acordo com a tabulação do feedback dos participantes no Experimento 1. Entre as sugestões mais recorrentes, destacou-se a variação de cenários e a introdução de objetos. Este aspecto também foi discutido com os professores, priorizando-se mais a expansão do Painel de Histórias do que sua alteração.

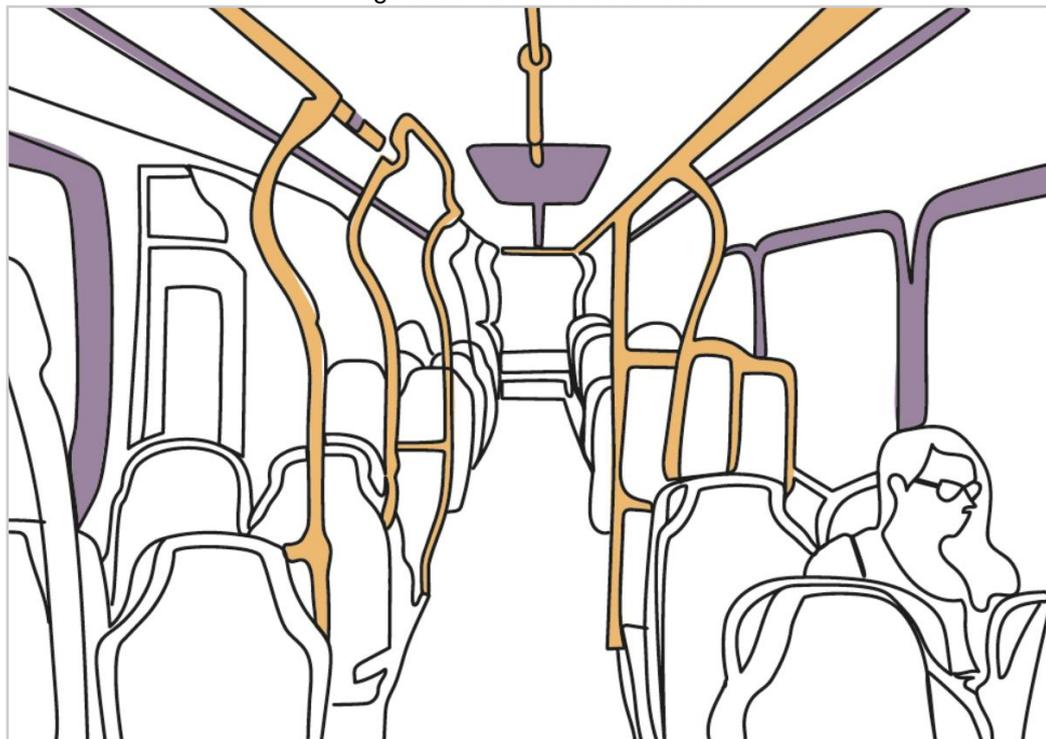
A inclusão por mais um cenário se deu pelo fato de no Experimento 2 os estudantes terem direito à escolha de cenário, invertendo-se a causalidade aplicada no Experimento 1. O cenário a ser incorporado foi o do ônibus, representando o próximo item mais votado além dos cinco cenários já criados, além de corresponder à opção *trajeto* no questionário (Apêndice E) e ter sido mencionado como opção em algumas respostas dos *feedbacks*.

A incorporação de objetos como um terceiro componente do painel, além dos cenários e personagens, também se deu pela possibilidade de ampliar recortes situacionais onde o foco está nele, aumentando a dinâmica da narrativa ou mesmo funcionando como um desencadeador dos fatos.

O processo de elaboração do cenário e dos objetos foi o mesmo, mantendo-se a mesma estética. O cenário *Ônibus* (Figura 33) teve as mesmas dimensões dos demais (A3) e os objetos foram plastificados para ter maior resistência no manuseio.

Foram criados 10 objetos, relacionados às rotinas dos estudantes em casa, na escola e atividades de lazer: *bicicleta / skate / livro / mochila / agasalho / televisão / celular / computador / bola de futebol / bola de basquete* (Figura 34).

Figura 33 - Cenário do ônibus.



Fonte: do autor.

Figura 34 - Objetos criados para o Experimento 2.



Fonte: do autor.

A configuração do local do experimento e das estações de trabalho foi mantida. Os cenários foram posicionados para cima, indicando a estação que o participante deveria se sentar. Foram fornecidos cinco painéis para as equipes formadas no 1ºA e no 1ºB e três painéis para as equipes do 2º ano.

6.5.3 Descrição da atividade

Os estudantes entraram em sala e foram prontamente direcionados pelo professor às estações, nas quais os cenários já se encontravam virados para cima.

Ao todo, participaram 19 participantes do 1ºA e 21 do 1ºB, com formação de cinco equipes em cada. No 2º ano participaram nove estudantes, divididos em três equipes com três participantes cada.

O professor iniciou as orientações às equipes informando que se agruparam de acordo com o interesse demonstrado por um dos cenários. Comunicou que a atividade seria realizada da mesma forma, na qual manuseariam os painéis de histórias, criariam histórias e as compartilhariam com seus colegas. Reforçou que os colegas poderiam se sentir livres para dar contribuições às histórias.

As orientações repassadas após a entrega dos pacotes no Experimento 1 foram antecipadas, tais como estabelecer entre si a ordem para contar as histórias, solicitar esclarecimento de dúvidas a qualquer momento e sinalizar ao pesquisador a montagem do cenário identificado com seu nome para registro fotográfico.

Foram incluídas duas novas orientações, uma sobre a escrita do rascunho e outra sobre a finalização da crônica passada a limpo na folha de redação, que poderia se estender até o encontro seguinte.

O pesquisador então distribuiu os pacotes e as equipes puderam retirar as peças. O professor informou neste momento, que além dos personagens, objetos também foram acrescentados, conforme o *feedback* dado do primeiro experimento (Figuras 35a e 35b).

Figura 35a - Realização do Experimento 2 / Figura 35b - Destaque do cenário montado pelo estudante.



Fonte: do autor.

Por fim foi solicitado às equipes o recolhimento dos componentes e devolução ao pesquisador. Receberam as folhas de redação e o questionário de *feedback* da segunda atividade, o qual deveria ser preenchido e entregue ao pesquisador. Foi assegurado aos estudantes o direito de dar qualquer resposta e/ou opinião sobre a atividade realizada.

The background of the image is a repeating pattern of decorative tiles. At the top, there is a border with a dark brown and green geometric interlocking pattern. Below this is a thin border with a small, repeating floral motif. The main body of the pattern consists of large circular tiles with a dark brown, six-petaled flower in the center, surrounded by concentric circles in shades of green and brown. These are interspersed with smaller square tiles featuring a dark brown square with a small white square in the center. The tiles are set in a light-colored mortar.

**Análise e discussão
dos resultados**

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão analisados e discutidos os resultados obtidos com a aplicação do estudo de caso, com ênfase nos Experimentos 1 e 2. Serão abordados: (1) produções escritas, (2) avaliação do desenho das etapas de acordo com os níveis de atividade de Leontiev (1992), (3) identificação de relações e contradições pelo diagrama de Engeström (1987), (4) feedbacks dos estudantes e (5) entrevista com professores sobre o desempenho das atividades.

O tratamento analítico desses aspectos será associado ao propósito do estudo, verificando se trouxe respostas à pergunta de pesquisa e se atendeu aos objetivos delimitados. O exame crítico dos resultados também permitirá averiguar a necessidade de adaptações e/ou aprimoramentos ao desenho dos encontros e ao Painel de Histórias, com a expectativa de futuros desdobramentos.

Para concluir o capítulo, será feita a apresentação do livro da escola, que foi um produto resultante do estudo de caso e da colaboração entre o pesquisador, professores, estudantes, direção da escola e pais e responsáveis.

7.1 Produções escritas dos Experimentos 1 e 2

Para a análise das produções escritas é necessário ressaltar que, conforme relatado no capítulo anterior, a escrita de rascunhos foi uma operação realizada pelas equipes, uma iniciativa independente das orientações do Experimento 1, sendo incluída como orientação para a realização do Experimento 2. Contudo, este aspecto influenciou no cumprimento do tempo da atividade em ambos experimentos, fazendo com que a entrega dos textos finais nas folhas de redação fosse flexibilizada.

Dessa forma, foram verificados os seguintes aspectos: (a) produção e entrega das crônicas; (b) crônicas selecionadas para o livro da escola; e (c) identificação de componentes do painel nas crônicas.

O primeiro aspecto relaciona-se à quantidade de crônicas escritas e entregues, que permitam verificar a eficácia do experimento. O segundo aspecto trata da eficiência, refletida em critérios considerados pelos professores para a qualidade da escrita e consequente seleção dos textos para a compilação do livro. O terceiro aspecto se relaciona com a efetividade, identificando elementos do Painel

de Histórias nos textos selecionados, verificando as interações dos estudantes com a ferramenta e seu reflexo sobre a história criada.

7.1.1 *Produção e entrega das crônicas*

Em relação ao Experimento 1, a turma 1ºA produziu N=16/21 crônicas (76% dos participantes); a turma 1ºB produziu N=15/21 crônicas (71% dos participantes) e o 2º ano produziu N=6/8 (75% dos participantes). A média global de participação na produção de crônicas do Experimento 1, pelas três turmas, foi de 74% (N=37/50).

Considerando-se o desempenho geral das turmas em relação à motivação para a escrita, afetada pela fluidez na condução da atividade e do controle de sala por parte dos professores, a turma do 1ºA apresentou maior autonomia e menos interrupções do que no 1ºB. Enquanto que no 2º ano, a expectativa de fluidez da atividade pelo número menor de participantes foi inversa: houve maior quantidade de interrupções e necessidade de controle por parte da docente, se comparado às turmas de 1º ano.

No Experimento 2, o 1ºA produziu N=16/19 crônicas (84% dos participantes); a turma 1ºB produziu N=16/21 crônicas (76% dos participantes) e o 2º ano produziu N=9/9 (100% dos participantes). A média global de participação na produção de crônicas do Experimento 2, foi de 83,6% (N=41/49).

Houve aumento de textos efetivamente produzidos em comparação ao primeiro experimento. Desta vez, a fluidez na atividade foi melhor observada no 2º ano e o controle de sala foi maior no 1ºB. Contudo, no 1ºA houve resistência inicial de cinco estudantes quanto à forma de agrupamento, que foi discutida e resolvida em comum acordo com o professor.

É importante salientar que a produção por demanda é individualizada. Por exemplo, enquanto um estudante do 1ºA alegou possuir dificuldade para imaginar uma história, uma estudante do 2º ano produziu três histórias diferentes em cada um dos experimentos, devendo escolher entre elas para a consolidação de sua crônica. Estes aspectos serão abordados no *feedback* da atividade.

Além disso, apesar da maior quantidade de textos no Experimento 2, faz-se necessário avaliá-los quanto à qualidade da escrita, ou seja, sua adequação ao estilo da crônica e a seleção pelos professores para a curadoria do livro da escola.

Tais aspectos serão abordados no tópico de seleção de textos a seguir, bem como nas entrevistas com os professores mais adiante.

7.1.2 Crônicas selecionadas para o livro da escola

Conforme abordado no subtópico anterior, apesar do montante de crônicas escrito pelas turmas ao final de cada um dos experimentos, também foi pertinente observar a avaliação dos professores para a definição da compilação de textos do livro. Para a seleção, os professores consideraram critérios que correspondem a: (a) adequação do texto ao estilo do gênero textual crônica, de acordo com suas características comentadas no capítulo 4; (b) coesão, relacionada à forma, bem como pelo uso de conectores para ligações textuais, como conjunções e pronomes; (c) coerência, relacionada ao conteúdo, evitando falta de lógica, fuga do tema, contradições argumentativas e ambiguidade; (d) estrutura textual, através da disposição do texto organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão; e, (e) sintaxe e semântica. É pertinente ressaltar que antes da avaliação dos professores, todos os textos passaram por um refinamento através de revisão e reescrita, cabendo ainda uma segunda revisão posterior, para adequação ao conteúdo do livro.

Em relação ao 1ºA, que produziu 32 textos (16 resultantes do Experimento 1 e 16 do Experimento 2), foram efetivamente selecionadas nove crônicas do Experimento 1 e sete do Experimento 2. Além desses textos, dois estudantes que não tiveram aproveitamento de nenhum dos textos dos experimentos, escreveram um terceiro texto cada; outro estudante, que faltou aos dois encontros, foi autorizado pela escola a contribuir com uma crônica. Ao todo, foram 19 crônicas do 1ºA no livro. Uma estudante solicitou que seu texto do Experimento 1 não fosse incluído, apesar de ter sido selecionado inicialmente pelo professor.

Dos 31 textos produzidos pelo 1ºB (15 do Experimento 1 e 16 do Experimento 2), foram selecionados seis textos do Experimento 1 e dez do Experimento 2. Não houve particularidades na seleção como aconteceu no 1ºA, à exceção de duas participantes que não tiveram êxito em nenhum dos dois experimentos, sendo que uma delas produziu posteriormente um texto sem relação com os painéis. Ao todo, foram 17 crônicas do 1ºB.

Com base na seleção, foi possível deduzir que o desempenho em cada turma pode estar ligado ao tipo de estímulo em cada um dos experimentos. Conforme relatado anteriormente, a relutância inicial de alguns estudantes do 1ºA em se agrupar no Experimento 2 pode revelar que a afinidade, e por consequência a cooperação, exerce mais influência nessa turma, ao passo que para o 1ºB é possível que a escolha pelo cenário seja mais relevante do que o agrupamento. Da mesma forma que o 1ºB, também o 2º ano respondeu de forma melhor aos estímulos do Experimento 2.

Dos 15 textos produzidos pelo 2º ano (06 do Experimento 1 e 09 do Experimento 2), foram selecionados três textos do Experimento 1 e quatro do Experimento 2. Os dois participantes que não produziram textos no Experimento 1 não tiveram êxito com a escrita no Experimento 2. Ao todo, foram selecionadas sete crônicas do 2º ano.

7.1.3 Identificação de componentes do painel nas crônicas

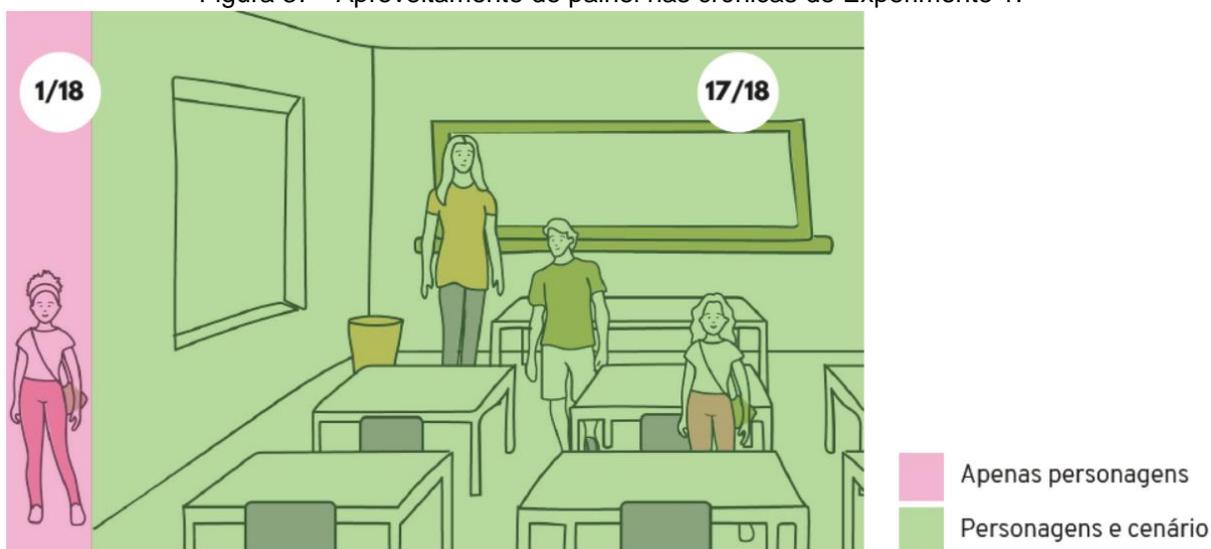
Com base na seleção das crônicas para o livro da escola, procurou-se identificar se os componentes do painel (cenário, personagens e objetos) estavam presentes nos textos produzidos pelos participantes.

Além da proposta de ludicidade esperada com o estudo de caso, foi verificado se a proposta do painel, enquanto uma representação episódica, conseguiu ser traduzida para o formato de crônica. Em um último nível, entender se houve engajamento das turmas com a atividade, pelo uso efetivo dos elementos do painel.

Foram considerados apenas os textos selecionados para o livro, excetuando-se aqueles que, apesar de estarem no livro, não foram produtos da realização dos experimentos, conforme apontado no subtópico 7.1.2. Foi feito o confronto das crônicas com os registros fotográficos de cada painel montado, identificando referências na narrativa sobre os componentes do painel. O confronto de elementos do painel na crônica é demonstrado na Figura 36 a seguir.

Percebe-se com os dados da tabela que os recursos do painel tiveram aproveitamento de 100% (18/18) nas crônicas, com dinâmicas entre personagens, animais e os cenários. Ou seja, no 1ºA, dos nove textos produzidos no Experimento 1 e selecionados para o livro, a relação de aproveitamento do painel na crônica foi 9/9. O mesmo ocorre no 1ºB, com 6/6 e no 2º ano, com 3/3. A crônica que fez uso apenas dos personagens abordou o aspecto emocional na história, ficando o cenário em segundo plano. O resumo do aproveitamento é demonstrado na Figura 37.

Figura 37 - Aproveitamento do painel nas crônicas do Experimento 1.



Fonte: do autor.

Particularmente em relação ao 1ºB, notou-se que mesmo sem a presença dos objetos no Experimento 1, os estudantes encontraram formas de utilizá-los nos textos: um participante destacou o guarda-sol do cenário da praia, conferindo-lhe importância no escopo da narrativa; e outro participante improvisou uma bola com papel amassado para dar foco à bola no cenário quadra de esportes. No 2º ano, o estudante usou um elemento do cenário para representar a descrição do luto pela perda do bicho de estimação, no qual o personagem foi posicionado sobre a moldura em cima da cama, remetendo à ideia de lembrança. Esta percepção antecipou os dados obtidos com a introdução dos objetos no Experimento 2, como demonstrado na Tabela 12.

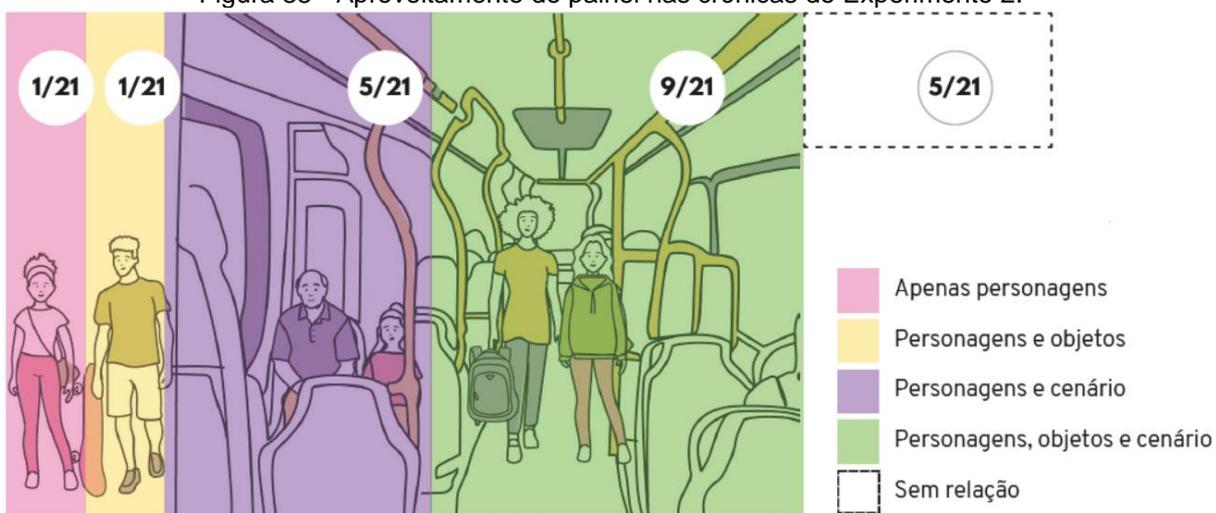
Tabela 12 - Relação entre crônicas e painel de histórias do Experimento 2.

PAINEL DO EXPERIMENTO 2	1ºA	1ºB	2º ANO
Somente cenário			
Somente personagens			01
Somente objetos			
Cenário + personagens	03		02
Cenário + objetos			
Personagens + objetos	01		
Cenário + personagens + objetos		09	
Não houve relação	03	01	01
TOTAL	07	10	04

Fonte: do autor.

O uso de objetos foi melhor aproveitado no 1ºB, o que complementa a reflexão feita no tópico 7.1.2 sobre a relevância do cenário para esta turma. Também foi notado que no 1ºA os objetos foram mais alegorias do que pontos focais nas narrativas. Quanto ao 2º ano, os objetos não foram usados nas crônicas, fato que pode ser justificado pelo teor psicológico das narrativas, mais focado nas emoções e comportamentos dos personagens. A relação de aproveitamento do painel na crônica no 1ºA foi de 4/7, no 1ºB de 9/10 e no 2º ano de 3/4, resultando em um aproveitamento global de 77% (16/21), apresentado na Figura 38.

Figura 38 - Aproveitamento do painel nas crônicas do Experimento 2.



Fonte: do autor.

Quanto às crônicas do 1ºA e do 1ºB sem relação com o painel, os autores não tiveram aproveitamento no dia do Experimento 2, sendo orientados pelo professor a uma reescrita. Em decorrência da não utilização do painel para a reescrita, os

estudantes utilizaram temas diversos por opção própria. Este aspecto também induziu à reflexão de que a criação da crônica com os recursos do painel estaria diretamente ligada ao momento da realização da atividade, e que passado esse momento, o processo criativo resultaria em narrativas com outros temas. Em relação à crônica do 2º ano, trata-se de uma narrativa psicológica, conforme abordado anteriormente.

7.2 Níveis de atividade

Conforme a descrição dos Experimentos 1 e 2 no capítulo 6, foram elencados os níveis de atividade conforme as concepções de Leontiev (1992): atividade, ações e operações. Os subtópicos seguintes abordarão como resultou a configuração em cada um dos experimentos.

7.2.1 Experimento 1

Os níveis de atividade, de acordo com o dimensionamento do Experimento 1, são demonstrados na Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 - Níveis de atividade do Experimento 1.

ATIVIDADE	AÇÕES	OPERAÇÕES
Produção escrita de crônicas	Formação de equipes	Escolher uma estação
		Acomodar-se na estação
		Reunir-se com outros três colegas
	Compreensão das instruções	Ouvir as orientações do professor
		Fazer perguntas em caso de dúvidas
	Manipulação do painel de histórias	Virar o tabuleiro que está sobre a mesa
		Receber pacote com personagens
		Retirar os personagens do pacote
		Familiarizar-se com os personagens
		Selecionar personagens da história
		Montar cenário com personagens escolhidos
		Escrever próprio nome em um pedaço de papel
	Sinalizar ao pesquisador para registro do cenário	
	Oralização da história	Discutir e definir com os colegas a ordem de contação das histórias
		Criar uma história através da manipulação dos componentes do Painel de Histórias
		Vocalizar para os colegas a história criada
		Ouvir os comentários e sugestões dos colegas, caso houver
Ouvir e tecer comentários e sugestões às histórias contadas pelos colegas, se necessário		

ATIVIDADE	AÇÕES	OPERAÇÕES
	Transcrição da história	Receber a folha de redação do pesquisador
		Escrever a história oralizada em formato de crônica
		Devolver a folha de redação escrita
	Feedback da atividade	Receber o questionário do pesquisador
		Ler as perguntas do questionário
		Responder o questionário
		Entregar o questionário respondido ao pesquisador

Fonte: do autor.

Um dos focos durante a realização do Experimento 1 foi verificar a adequação dos estímulos para o cumprimento das ações, observando-se as intervenções individuais e inconscientes dos estudantes nas operações.

O *'Feedback da atividade'* foi incluído em *'Ações'*, por se considerar que neste primeiro evento a opinião dos participantes sobre a atividade, além das observações do pesquisador e professores, traria potenciais contribuições para o aprimoramento do segundo experimento, cuja motivação é similar (*'Produção escrita de crônicas'*).

Dentre as motivações para a atividade, menciona-se o cumprimento do plano de curso da disciplina Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e a decorrente possibilidade de incremento na nota de Português; a ludicidade em contraposição ao método bancário de aula; o aprendizado e a preparação para avaliações como vestibulares, concursos e Enem; por fim, pela possibilidade de terem uma crônica autoral no livro da escola.

Em relação às operações, foram observadas especificidades recorrentes nas três turmas. A primeira foi a escrita de rascunhos antes da distribuição das folhas de redação, além da iniciativa de participantes em pedir antecipadamente a folha para a escrita final. Observou-se que nas três turmas houve o uso do *smartphone* para a escrita dos rascunhos. Até a constatação de que o aparelho estava sendo utilizado para auxiliar no cumprimento da ação, imaginou-se que os estudantes estavam dispersos, desinteressados e procurando subterfúgios no celular. Essa impressão foi desfeita ao se deparar com o chamado deles para esclarecimento de dúvidas e solicitações da folha de redação.

O segundo ponto observado foi a delegação de responsabilidades nas equipes, para a identificação dos nomes sobre os cenários montados. Em algumas equipes, um dos membros foi incumbido de escrever todos os nomes; em outras, foi uma operação individual. Na turma do 2º ano, um estudante registrou todos os nomes usando a tela do *smartphone*, descartando papel e caneta.

De um modo geral, as ações e operações estiveram em concordância com o desenho do experimento, dentro das condições disponíveis naquele momento, tendo potencial para expansão, se forem consideradas turmas mais numerosas.

7.2.2 Experimento 2

Os níveis de atividade do Experimento 2 foram impactados por quatro aspectos: o dimensionamento preliminar do encontro, as percepções do Experimento 1 com observações do pesquisador e professores, o feedback dos participantes na primeira atividade e as percepções do próprio Experimento 2 em si. A Tabela 14 demonstra os níveis neste evento.

Tabela 14 - Níveis de atividade do Experimento 2.

ATIVIDADE	AÇÕES	OPERAÇÕES*
Produção escrita de crônicas	Formação de equipes	Escolher uma estação
		Acomodar-se na estação
		Reunir-se com outros três colegas
	Compreensão das instruções	Ouvir as orientações do professor
		Fazer perguntas em caso de dúvidas
	Manipulação do painel de histórias	Virar o tabuleiro que está sobre a mesa (NA)
		Receber pacote com personagens e objetos
		Retirar os personagens e objetos do pacote
		Familiarizar-se com os componentes
		Selecionar personagens e objetos da história
		Montar cenário com as peças escolhidas
		Identificar o cenário montado com o seu nome
	Sinalizar ao pesquisador para registro do cenário	
	Oralização da história	Discutir e definir com os colegas a ordem de contação das histórias
		Criar uma história através da manipulação dos componentes do Painel de Histórias
		Vocalizar para os colegas a história criada
		Ouvir os comentários e sugestões dos colegas, caso houver
		Ouvir e tecer comentários e sugestões às histórias contadas pelos colegas, se necessário
	Transcrição da história	Transcrever a história oral para um rascunho
		Escrever a história oralizada em formato de crônica
		Receber a folha de redação do pesquisador
	Feedback da atividade	Passar o texto a limpo na folha de redação
		Receber o questionário do pesquisador
Ler as perguntas do questionário		
Responder o questionário		
		Entregar o questionário respondido ao pesquisador

*A célula em cinza representa operação inexistente; a célula verde representa novas operações.

Fonte: do autor.

Os estímulos aplicados neste experimento, se comparados ao primeiro, demonstraram que as operações relacionadas à ação de *'Formação de equipes'* permaneceram inalteradas.

A escolha da estação, embora coordenada pelos professores, foi feita pelos estudantes previamente, através dos *feedbacks* do Experimento 1. Aos que não sinalizaram previamente, também foi oferecida a possibilidade de escolha, mediante a exposição dos cenários nas estações. Sobre este aspecto, considerou-se como **não se aplica (NA)** a operação de virar o tabuleiro em *'Manipulação do Painel de Histórias'*, devido ao estímulo planejado.

Após o acréscimo de objetos aos componentes do Painel de Histórias, houve incremento das operações em *'Manipulação do Painel de Histórias'*. Em *'Identificar o cenário montado com o seu nome'*, foi considerada a observação do Experimento 1.

Por fim, alterações em *'Transcrição da história'*, com a inclusão da operação *'Transcrever a história oral para um rascunho'* e a alteração da entrega da folha de redação preenchida para *'Passar o texto a limpo na folha de redação'*, não implicando prazo para entrega dentro da duração do experimento. Constatou-se que a operação de escrita de rascunhos observada no Experimento 1 afetou diretamente no tempo para conclusão da versão final do texto, ficando, portanto, flexibilizada a sua entrega para o encontro seguinte. Considerou-se que a escrita em si do rascunho, além de importante para a preparação do texto, é em si uma produção escrita, não acarretando falta ao cumprimento da atividade.

7.3 Sistemas de atividade

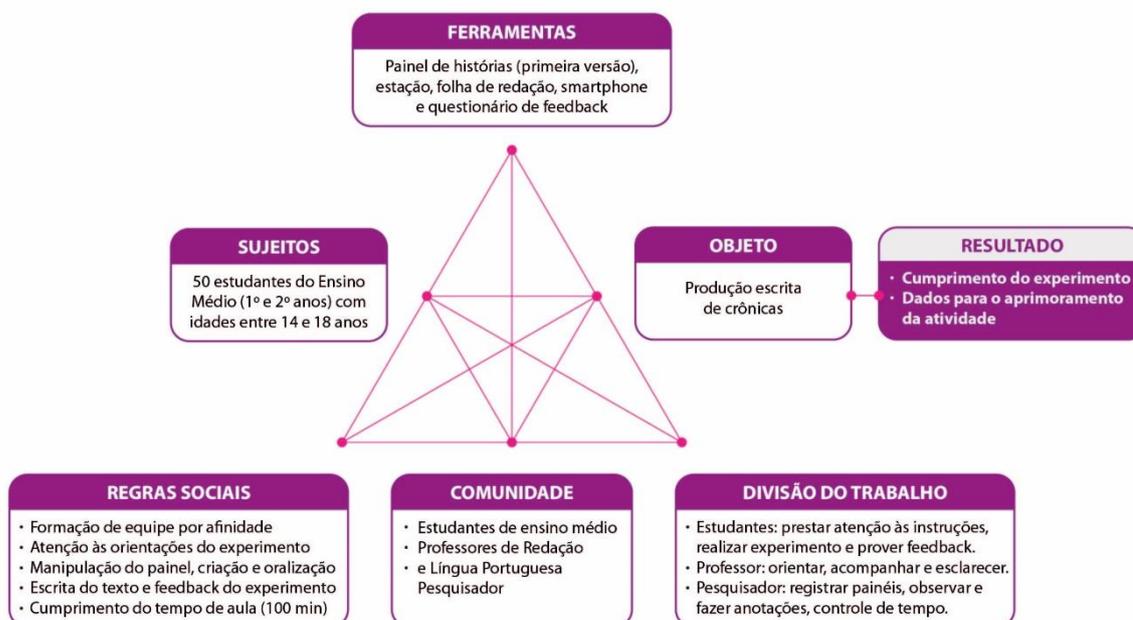
A perspectiva das atividades com os painéis pela ótica do diagrama de Engeström (1987) complementa as análises dos níveis de atividade, ao se examinar como a relação dos elementos, inseridos em contextos específicos, permitem a aplicação da prática lúdica (através de imagens e oralidade) para criação de textos.

Por meio das observações das atividades e do levantamento de pontos críticos, é possível aplicá-los às relações dentro do diagrama, com o objetivo de propor melhorias e correções. Dessa forma, serão feitas análises aos Experimentos 1 e 2 em dois diagramas.

7.3.1 Experimento 1

A contextualização dos elementos da atividade do primeiro experimento é demonstrada na Figura 39.

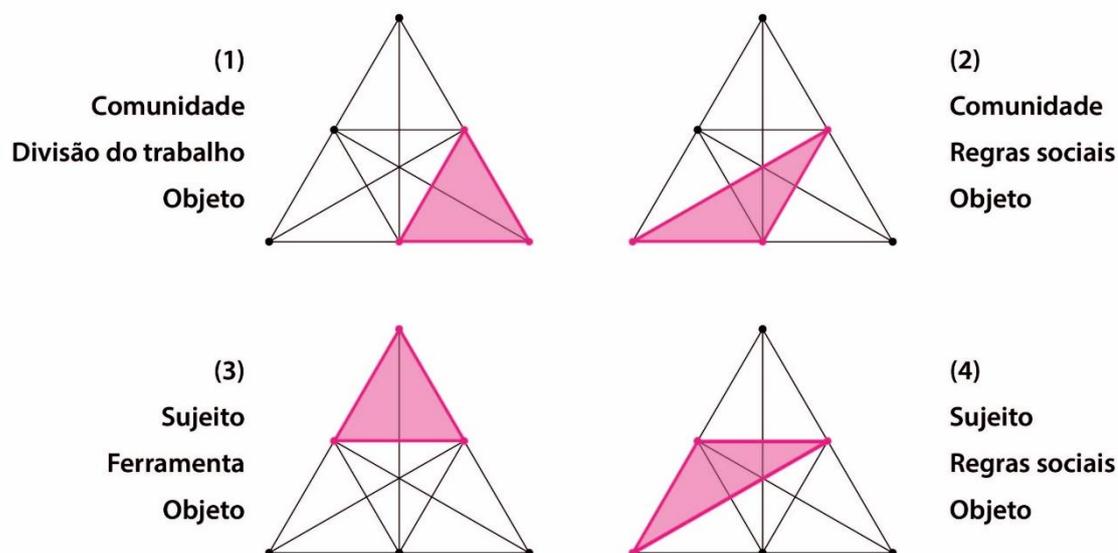
Figura 39 - Diagrama de Engeström (1987) com base no Experimento 1.



Fonte: do autor.

O contexto apresentado no diagrama apresenta as relações entre elementos que influenciam diretamente no que se espera para a produção escrita, afetando por sua vez o resultado. Divergências entre o planejamento e a execução representam contradições, identificadas em pontos de relação desses elementos (reduções), demonstrados na Figura 40.

Figura 40 - Contradições em pontos de redução do Experimento 1.



Fonte: do autor.

Constatou-se com a **primeira redução** (*comunidade / divisão do trabalho / objeto*) que a duração de 100 minutos (duas horas/aula) foi insuficiente para o cumprimento da produção escrita nas folhas de redação. O planejamento não incluiu a feitura de rascunhos antes da versão final da crônica, impactando diretamente no tempo da atividade, ficando flexibilizada a entrega das crônicas para a aula seguinte, no 5º encontro.

Em seguida, a **segunda redução** (*comunidade / regras sociais / objeto*) mostrou que, para a condução das atividades, os professores deveriam dar o máximo de orientações possível às equipes antes da distribuição dos pacotes com os personagens. No momento da entrega, os pacotes passaram a ser o foco de atenção e curiosidade, desviando a atenção das instruções, principalmente no que tange à ordenação para contação das histórias, a montagem do cenário e a sinalização ao pesquisador para registro fotográfico.

Em relação à **terceira redução** (*sujeito / ferramenta / objeto*) observou-se a necessidade em reforçar a matéria de crônicas pelos professores durante a realização dos experimentos. Eles comentaram de forma recorrente alguns esclarecimentos sobre as características do gênero, ao se deparar com algumas histórias equivalentes às ficções sobrenaturais e fábulas, como por exemplo, atribuir a um animal habilidades humanas (relato de um cachorro realizando primeiros

socorros em um homem que se afogou no mar). No caso de outras histórias, foi comentado pelos professores que possuíam muitos marcos temporais distintos, o que a associava mais a um conto do que uma crônica. Além desse aspecto, os estudantes fizeram sugestões de melhoria à ferramenta Painel de Histórias, que seriam levadas em consideração para a sua segunda aplicação.

Por fim, na **quarta redução** (*sujeito / regras sociais / objeto*) percebeu-se a necessidade de reforços positivos pelos professores aos participantes, que indicaram falta de criatividade ou inspiração, bem como pelos próprios membros da equipe do colega que se sentiu desestimulado.

7.3.2 Experimento 2

O diagrama do segundo experimento apresentou diferenças em ‘Ferramentas’ e ‘Regras sociais’ em decorrência dos comentários do primeiro experimento, assim como em ‘Resultado’, pela inclusão de critério para seleção das crônicas para o livro da escola (Figura 41).

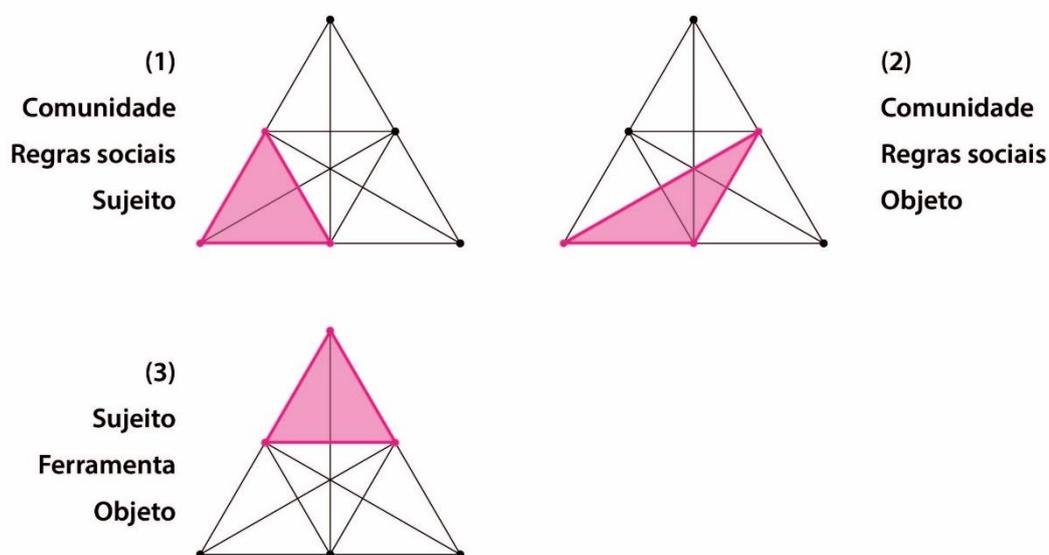
Figura 41 - Diagrama de Engeström (1987) com base no Experimento 2.



Fonte: do autor.

As contradições neste sistema aconteceram como no Experimento 1, embora em menor número. Novas contradições surgiram, algumas se repetiram e outras desapareceram, a saber (Figura 42):

Figura 42 - Contradições em pontos de redução do Experimento 2.



Fonte: do autor.

Com relação à **primeira redução** (*comunidade / regras sociais / sujeito*), houve resistência por parte de alguns estudantes em formar equipes pela escolha do cenário, devido à presença de outros membros com os quais não possuíam relação de amizade. Isto levou a uma relutância e inibição iniciais em desenvolver as ações necessárias para a condução da atividade.

Assim como no Experimento 1, a **segunda redução** (*comunidade / regras sociais / objeto*) se repetiu, causada por uma contradição no cumprimento da produção escrita de crônicas. Devido ao ajuste do experimento para a inclusão de rascunhos e a entrega postergada das folhas de redação prontas, alguns estudantes que concluíram a manipulação do painel e dos rascunhos começaram a circular em outras equipes, provocando dispersão e conversas paralelas, o que levou o professor a intervir.

O Painel de Histórias e as características da crônica ainda foram contradições na **terceira redução** (*sujeito / ferramenta / objeto*). Em alguns casos, o professor precisou salientar que o uso de marcos temporais diversos e o emprego de ações humanas atribuídas a animais são características mais próximas de contos e fábulas, respectivamente. O pesquisador também notou comentários de alguns participantes relacionados aos personagens: um estudante transgênero usou dois personagens sobrepostos (um garoto e uma garota) para demonstrar como percebia sua própria representatividade no cenário montado; outros participantes comentaram

sobre a falta de personagens pretos – mesmo com a inclusão de personagens com cabelo afro, não houve associação por parte desses participantes, que interpretaram o fundo branco do papel como sendo a tonalidade de pele de todos os personagens. São aspectos particulares que não expressam as impressões da maioria, porém foram considerados relevantes pelo pesquisador, tomando-se em conta a busca pela maior expressão, visibilidade e reconhecimento possível na ferramenta.

7.4 Feedback dos estudantes

O *feedback* foi considerado como uma etapa importante pelo pesquisador e professores para análise dos experimentos pelo ponto de vista dos participantes. Foi aplicado um questionário ao final dos experimentos, permitindo aos estudantes responderem de forma livre suas percepções e críticas sobre a atividade que haviam acabado de realizar.

As perguntas contemplavam questões sobre os elementos envolvidos em cada atividade e a comparação de estímulos em cada aplicação do painel, bem como consulta sobre como os experimentos poderiam ser melhorados.

7.4.1 Experimento 1

Na **questão 1** (*O que achou do Painel de Histórias?*), o retorno foi positivo com 96% de aprovação (N=48/50) nas três turmas, com comentários recorrentes, tais como “interessante”, “bonito”, “criativo” e “divertido”. Em contrapartida, um participante do 1ºA teceu o comentário “Não vi nenhuma história quando o olhei”, e um participante do 2º ano pontuou como “Estranho”.

Na **questão 2** (*Como foi manipulá-lo? Teve dificuldade? Qual?*), N=8/50 dos participantes informaram uma dificuldade inicial; N=34/50 declararam não ter tido nenhuma dificuldade; N=7/50 dos participantes teve dificuldade; e N=1/50 não respondeu. Dentre os participantes que tiveram dificuldade inicial, os comentários mais recorrentes foram sobre ter bloqueio inicial ao ter que criar uma história, mas que manipular o painel auxiliou na criação, como relata um participante do 1ºB: “no começo sim, mas no final foi de boa. Na real [sic] era o medo de não conseguir pensar como uma crônica”. Aos que pontuaram dificuldade, comentaram sobre dificuldades ao ter que criar histórias sob demanda.

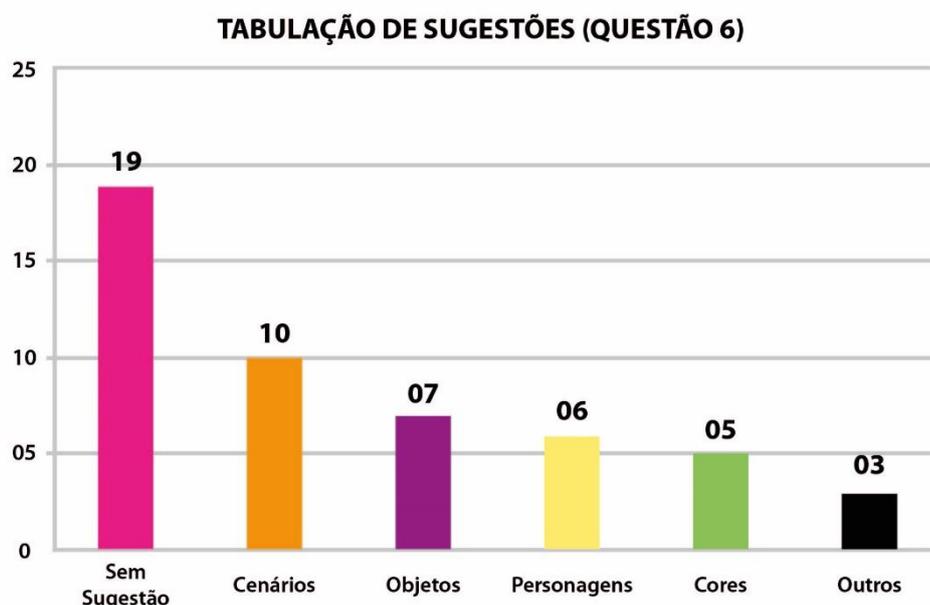
Em relação à **questão 3** (*Sentiu falta de algum elemento no Painel? Se sim, qual?*), tratou-se de uma questão onde poderiam realizar críticas ao artefato. Os respondentes também sugeriram melhorias, antecipando o que se pediu na questão 6. Dos participantes, N=25/50 não sentiram falta de nada. Os outros 50% se dividiram entre a introdução de objetos e maior variedade de cenários e personagens.

Na **questão 4** (*Teve dificuldade na criação das histórias orais? Se sim, qual?*), N=36/50 não tiveram dificuldade, N=13/50 tiveram e N=1/50 não respondeu. O quantitativo aproximou-se do obtido na questão 2, principalmente aos que apontaram dificuldades em criar história sob demanda. Nesse aspecto, destacam-se algumas respostas tecendo críticas pessoais, como “tive dificuldade com a criação” e “sem imaginação”; sobre o formato do gênero, como nas respostas “é difícil criar em ambientes limitados” e “não sei contar um acontecimento na forma normal, acho chato”; ou sobre a distribuição aleatória de cenário como estímulo, destacando-se a resposta “tinha que criar uma coisa com o tema diferente do que eu queria”. Em relação aos participantes que não sentiram dificuldade, a resposta recorrente foi que o uso do painel auxiliou na criação.

A reflexão feita com essas respostas foi evidenciada com a **questão 5** (*Foi mais fácil ou mais difícil criar uma história através dos recursos visuais do Painel? Por quê?*): N=41/50 afirmaram ter sido mais fácil; N=5/50 acharam mais difícil; N=3/50 responderam mais ou menos; e N=1/50 não respondeu. Em relação aos participantes que acharam difícil, quatro se aprofundaram, sendo que um dos participantes respondeu “não achei fácil criar histórias”; houve uma resposta relacionada ao material: “difícil, porque não tinha tantos materiais, apenas uma cama, guarda-roupa e uma janela”; e duas respostas relacionadas ao estímulo: “porque tive que criar uma história baseada no tema” e “talvez não gostei muito do meu tema”. Dentre os que responderam mais ou menos, apenas um estudante justificou sua resposta: “no início achei que seria bem difícil”.

Feitos os relatos, com a **questão 6** (*Quais são as sugestões de melhoria do material ou da atividade?*), o foco foi coletar informações para o aprimoramento do Experimento 2. A tabulação das sugestões é demonstrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Resultado da tabulação de sugestões (questão 6) do Experimento 1.



Fonte: do autor.

Dos respondentes, N=19/50 não apresentaram sugestões. Em relação à variedade de sugestões feitas optou-se, em comum acordo com os professores, por integrar o cenário extra e os objetos, priorizando-se a expansão da ferramenta.

Conforme explicado no capítulo anterior, o cenário extra do Ônibus foi o mais votado, além dos cinco cenários já criados, representando a opção *trajeto* disponibilizada no questionário do 2º encontro (Apêndice E), tendo sido mencionado no *feedback* de alguns participantes. Em relação aos objetos, a sua inclusão se deu pela possibilidade de prover mais complexidade aos recortes situacionais, onde o objeto pode ser utilizado na história como um desencadeador dos fatos ou conferir mais dinamismo à narrativa.

Não se considerou aplicar as demais sugestões devido à sua menor recorrência. A criação de personagens exigiria uma consulta e coleta de informações como a ocorrida no 2º encontro, e a modificação da estética com a inclusão de mais cores representava um quantitativo de respostas menos expressivo do que o obtido pela votação pelo estilo estético.

Sugestões diversas foram consideradas em *Outros*: introduzir as primeiras sentenças da história para ser continuada, utilizar material magnético para o Painel de Histórias e a realização de mais aulas do tipo. O resultado do desenvolvimento do cenário e dos objetos será apresentado no tópico 6.5.2.

A **questão 7** (*Gostaria de ter feito uma história com uma cena de outro grupo? Qual?*) serviu para formular o estímulo do Experimento 2, que daria ao participante a preferência pelo cenário da história. O resultado mostrou que N=33/50 gostariam de usar outro cenário. Isto possibilitaria aos professores organizar equipes previamente ao dia do Experimento 2, garantindo uma distribuição justa de participantes por cada uma das estações e otimização no tempo de organização da sala.

7.4.2 Experimento 2

Na **questão 1** (*O que achou das modificações do Painel de Histórias? Melhorou a atividade?*), 90% dos respondentes (N=44/49) afirmaram que melhorou e N=5/49 foi indiferente às mudanças da ferramenta. Houve diversidade nas impressões de indiferente: um respondente informou que não foi relevante, ao dizer “achei bem legal, não melhorou nada de forma exorbitante”; outro participante relatou que não houve nem melhora nem piora ao responder “indiferente, mudou pouca coisa”; e um respondente considerou a ferramenta positiva sem observações às mudanças, ao responder “continuou perfeito igual ao outro”.

Na **questão 2** (*O que achou de como os grupos foram escolhidos?*), N=34/49 gostaram da forma de agrupamento, N=9/49 não gostaram, N=5/59 foram indiferentes e N=1/49 não respondeu. Não houve especificação em relação ao cenário ou à equipe na pergunta para que respondessem livremente. Do quantitativo que gostou do agrupamento, em respostas recorrentes alguns participantes reforçaram a preferência pelo agrupamento por afinidade, como em “achei ótimo, mas é bem mais fácil com quem temos afinidade” e “eu acho que seria bom podermos escolher os nossos grupos, mas eu gostei do meu”. Todos que não gostaram responderam que se deu em relação à presença indesejada de algum membro na equipe.

Em relação à **questão 3** (*A criação das histórias orais foi mais fácil ou mais difícil que a primeira vez? Por quê?*), N=37/49 acharam ter sido mais fácil, N=3/49 mais difícil e N=7/49 foram indiferentes. Em relação aos que responderam mais difícil, uma resposta se relacionou ao cenário que escolheu “eu não tenho muitas histórias no ônibus”, outro respondente achou o primeiro experimento mais fácil ao dizer “na primeira vez foi tranquilo, nesta segunda senti um pouco de dificuldade” e o

terceiro associou à sua inibição na equipe ao responder “falar com certeza é mais difícil”.

Na **questão 4** (*E quanto à escrita? Foi mais fácil escrever a crônica com base no Painel? Por quê?*), N=37/49 sinalizaram que sim, N=1/49 não, N=6/49 disseram “mais ou menos”, N=5/49 foram indiferentes. O participante que respondeu *não* explicou que “faltaram ideias”. Os que responderam “mais ou menos” destacou-se a explicação de um participante que dizia: “ainda continuo [sic] com um pouco de dificuldade na hora de ordenar os fatos” e dois participantes que justificaram ter dificuldades com a escrita. As demais respostas foram inconclusivas por falta de aprofundamento dos respondentes. Entre os indiferentes, destacaram-se as declarações “normal, porque não mudou muita coisa” e “achei a mesma coisa”, enquanto as demais foram inconclusivas. As justificativas recorrentes dos que sinalizaram *sim* se relacionaram ao auxílio visual de personagens, objetos e do cenário escolhido.

Essas respostas anteciparam o que se buscou com a **questão 5** (*Você acha que ter o recurso visual auxiliou na produção do seu texto?*). N=46/49 afirmaram que sim; N=1/49 disse “um pouco”; N=1/49 disse não; e N=1/49 foi indiferente. A turma do 2º ano foi unânime em dizer que o painel auxiliou. Dentre os respondentes que se aprofundaram nas respostas, o fator recorrente mencionado foi que as imagens propiciavam uma melhor visualização da história a ser escrita. Destacaram-se declarações como “é mais fácil quando se tem uma base”, “fica mais fácil escrever a crônica tendo ajuda visual” e “é muito mais fácil criar uma história em cima do que já está meio caminho andado”. Em relação ao estudante que respondeu “um pouco”, a existência de um cenário o ajudou, ao escrever “um pouco sobre o ambiente”. Não houve aprofundamento para as respostas ‘não’ e ‘indiferente’.

Por fim, a **questão 6** (*De modo geral, o que você achou da atividade?*) mostrou que 100% dos participantes (N=49/49) gostou da atividade. Os motivos foram diversos, destacando-se 1) ludicidade, na qual responderam de forma recorrente que foi “divertida”, “interessante”; 2) uma facilitadora para a escrita, em declarações como “gostei da proposta”, “dinâmica e criativa”, “produzi uma boa história”; e 3) interesse por mais dinâmicas do tipo, com respostas como “gostaria de ter mais aulas assim”.

7.5 Entrevista com os professores

A realização das entrevistas com os dois professores de Redação e Língua Portuguesa, responsáveis pelo ensino das turmas de 1º e 2º ano, foram realizadas com o intuito de obter perspectivas do experimento pela ótica da docência que, juntamente com o *feedback* dos estudantes, ampliasse a visão do estudo de caso, principalmente no que concerne à teoria da atividade aplicada ao design e aos princípios da pedagogia freiriana.

Desta forma, procurou-se formular as perguntas mantendo um vínculo com o Diagrama de Engeström, agrupadas em blocos distintos. Cada bloco de perguntas se relaciona a um dos elementos do diagrama: ferramentas, regras sociais, divisão do trabalho, comunidade e objeto. De um modo geral, as entrevistas focaram no desempenho dos experimentos e do emprego do Painel de Histórias, traçando um comparativo com o panorama do ensino da escrita de crônicas antes e depois das aplicações, bem como visa explorar, pela perspectiva dos docentes, vislumbres potenciais de ampliação do estudo dentro da comunidade escolar.

Bloco 1: Ferramentas

-
1. *Você acredita que o Painel de Histórias é uma ferramenta que pode ser aplicada para estimular a escrita?*
 2. *Pode ser aplicada com outros gêneros textuais?*
-

Em relação à pergunta 1, os professores responderam de forma positiva em relação à empregabilidade do Painel de Histórias para o ensino da escrita. De acordo com os entrevistados, ele propicia o aprendizado através da ludicidade, assim como trabalham a imaginação e a criatividade pelo contato com os recursos imagéticos. Comentam inclusive do seu potencial na integração com a disciplina de Artes, que integra o itinerário de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Muitas vezes o aluno tem medo do papel em branco. “Como vou iniciar o meu texto?” [...] Ao terem contato com as ilustrações, vão começando a imaginar, desenvolver a criatividade, visualizar o cenário do espaço, como vai acontecer a narrativa, em qual situação vai acontecer aquele texto. Facilita demais a imaginação do aluno. (Professora, 38 anos).

Ele é um recurso muito rico, que trabalha a ludicidade do aluno. Inclusive, na questão de trabalhar com os desenhos, pode ser trabalhado também pela disciplina de Artes. Eu acredito que seja um elemento muito rico e que possui muitos ângulos para ser explorado. (Professor, 42 anos).

Na pergunta 2, os professores confirmaram que o painel pode ser trabalhado com diferentes tipos e gêneros textuais, acrescentando a perspectiva que uma mesma imagem pode ser interpretada por diversos ângulos, gerando diferentes perspectivas para as escritas.

Textos argumentativos, pois quando você traz uma imagem que vai abordar um tema, essa imagem pode ter diversas leituras. Esse elemento aborda leituras, que nas palavras ficariam despercebidas. Então ele traz essa ampliação de geração de ideias. (Professora, 38 anos).

A partir dele, dá para se trabalhar não só o estudo da crônica, como também de contos, de fábulas, histórias em quadrinhos. Ele pode ser utilizado em um âmbito ainda maior do que foi trabalhado no experimento. (Professor, 42 anos).

Bloco 2: Regras sociais

3. *O que achou dos estímulos do Experimento 1? e do 2?*

4. *Você mudaria alguma coisa nas regras ou estímulos da atividade?*

Os professores teceram comentários em relação às suas respectivas turmas. Apesar de ensinarem nos três anos do ensino médio, para o estudo de caso cada um ficou especificamente com uma série, correspondendo à grade ofertada da disciplina de Projeto Integrador de Linguagens e Códigos. Dessa forma, as respostas da professora do 2º ano confirmaram que sua turma respondeu melhor aos estímulos da segunda aplicação do painel, ou seja, a preferência pela escolha de um cenário do que pelo agrupamento por afinidades, conforme comentado no subtópico 7.1.2:

Percebi que os alunos produziram ainda melhor quando escolhiam o painel, o cenário. Porque ali ele estava com uma afinidade maior do que ele queria abordar no seu texto. (Professora, 38 anos).

A definição dos estímulos e sua variação em cada aplicação do painel foi vista como válida pelo professor, ao justificar a imprevisibilidade de condutas em uma

turma com relação a outra, cabendo aos docentes ter a sensibilidade de observar qual a melhor estratégia de ensino ao lidarem com comportamentos diversos.

Cada turma funciona de uma forma diferente. Então os estímulos podem funcionar muito bem em uma determinada turma, e não tão bem em outra. Acho que cabe também ao professor determinar qual estímulo é mais interessante para o trabalho, que atingisse melhor os alunos para que o resultado chegasse naquilo que ele deseja. Mas é interessante que haja estímulos diferentes para que nós possamos testar, pois às vezes pensamos que um estímulo teria um êxito maior na atividade, mas pode ser que não seja isso. Por isso acho importante variar os estímulos. Caso o professor tenha a oportunidade de aplicar o painel mais de uma vez, é muito importante mudar os estímulos. (Professor, 42 anos).

Esse aspecto condicional também é comentado pelo professor em relação à pergunta 4. Para este estudo de caso envolvendo a crônica, ambos professores acreditam não haver necessidade de alteração de qualquer natureza. Contudo, o professor admite mudanças em diferentes condições, citando como exemplos o objetivo a ser atingido na aula ou a partir de outra atividade, com outra turma ou até mesmo dependendo do horário da aula.

Não mudaria, acredito que ela foi pensada e aplicada de forma construtiva. (Professora, 38 anos).

Vai depender do propósito da aula. Acredito que as regras devem estar sujeitas a mudanças, dependendo da turma, do horário em que se aplica a atividade e do objetivo da atividade. Então, acho que as regras não podem ser fechadas. É o tipo de trabalho no qual o professor precisa ter sensibilidade e mudar as regras, caso necessário. (Professor, 42 anos).

Destacou-se na declaração do professor o comentário sobre o horário de realização da atividade, que é um ponto de reflexão a ser considerado para além dos estímulos do experimento, no qual demais condições estruturais podem influenciar na realização da atividade. Ele é complementar aos comentários feitos no bloco de respostas sobre os sujeitos.

Bloco 3: Divisão do trabalho

5. *Você sentiu dificuldade em conduzir a atividade?*

6. *Sentiu dificuldade em algum comando?*

Assim como nas regras sociais, neste bloco os professores puderam compartilhar suas opiniões pela ótica de suas respectivas turmas. Em relação ao questionamento sobre dificuldades da pergunta 5, não houve críticas da parte dos docentes, a não ser pela necessidade em resolver pequenos conflitos, os quais podem ocorrer em qualquer rotina em sala de aula.

Foi tranquila, as atividades ocorreram da forma que eu havia previsto. (Professora, 38 anos).

A maior dificuldade na aplicação é como a de qualquer atividade, chamar a atenção dos alunos, preparar a sala. As dificuldades não têm a ver com o Painel de Histórias ou com o experimento, mas sim em lidar com a sala de aula e com os alunos, que são variados e estão sujeitos à mudança de temperamento. (Professor, 42 anos).

As respostas da pergunta 6 também seguiram na mesma linha de raciocínio:

Não senti dificuldade, a atividade ocorreu da forma que eu esperava. Apenas em relação ao que alguns alunos gostariam de ter como cenário, fora isso, mais nada. (Professora, 38 anos).

Acredito que os comandos das atividades foram bem simples. Quando os alunos ouviam os comandos, compreendiam facilmente. Acredito não ter tido dificuldades com os comandos, nem por parte do professor, nem pela percepção de quando foram dados aos alunos. (Professor, 42 anos).

A partir das declarações dos professores, possíveis dificuldades enfrentadas pela conduta dos estudantes que interfiram na divisão do trabalho são previsíveis e passíveis de serem contornadas, de acordo com as habilidades de controle de sala dos próprios docentes. Dessa forma, a antecipação de problemas no delineamento do experimento é beneficiada pela sua experiência nesse aspecto.

Bloco 4: Sujeitos

7. Como você avalia o engajamento dos participantes na atividade?

Neste bloco procurou-se verificar os níveis de engajamento dos estudantes pela perspectiva dos professores, que já possuem conhecimento pela prática regular em sala quanto ao desempenho das turmas.

Percebi que quando trazíamos uma abordagem mais teórica, os alunos ficavam menos participativos. Quando trazíamos o painel para eles manipularem, quando envolvia essa ação prática, eles se envolviam mais. Outra coisa que percebi como desafio foi com relação ao espaço, ao ambiente de aplicação. Por muitas vezes temos que ficar em salas que não são adequadas, e isso pode influenciar no envolvimento dos alunos na atividade. (Professora, 38 anos).

A declaração da professora reflete como questões estruturais podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, assim como foi comentado pelo professor em relação aos horários de aplicação de atividades no bloco de regras sociais.

No caso específico da professora, esta reflexão foi feita em decorrência da realização do Experimento 2 no laboratório de informática, ao invés da sala em que os experimentos anteriormente aconteceram, como foi explicado no capítulo anterior. À exceção da sala de aula do terceiro ano, outras turmas não dispõem de estrutura com ar condicionado e isolamento acústico. Além dessa sala, somente os ambientes de laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, sala de professores e diretoria possuem ar condicionado, mas nem todas possuem isolamento acústico. Além disso, a qualquer momento podem apresentar falha no equipamento de refrigeração, o qual pode permanecer sem apoio de reparo por semanas.

Dessa forma, a conduta dos participantes também está condicionada às questões estruturais da escola: horários após a volta do intervalo do almoço, que tenham sol da tarde forte e barulhos de trânsito podem influenciar no comportamento das turmas.

A reserva de salas deve ser feita com muitos dias de antecedência e, a depender do evento a ser realizado, é possível que não haja preferência. A realocação da turma do 2º ano para a sala de informática para o Experimento 2, pela indisponibilidade da sala que foi utilizada com as demais turmas, pode ser um fator estrutural que contribuiu para o êxito do segundo experimento sobre o primeiro.

O engajamento no geral foi muito proveitoso. Os alunos se sentiram bastante estimulados pelas figuras, pelos desenhos, pela possibilidade de criar histórias naquele cenário. Muitos eram atraídos para algum cenário específico, como o da praia, do ônibus, de casa, porque remetia a alguma experiência ou alguma história que tinham na cabeça, que tinha acontecido com eles e queriam contá-la. Então se estimulavam em estar com aquele painel, com aquele cenário ou em pegar personagens que se encaixavam melhor na história que eles tinham para contar. (Professor, 42 anos).

Para além da questão estrutural, à qual os estudantes já estão acostumados, a proposta de uma aula com dinâmica diferente, o uso de imagens para mediação da atividade, além da identificação dos participantes com os cenários do painel, se comparada às aulas com cargas teóricas (nove por dia) é encarado como um aspecto positivo para o engajamento e aprendizado dos estudantes, na visão dos professores.

Bloco 5: Objeto

8. Quais as diferenças notadas nas crônicas antes e depois dos experimentos?

9. A atividade funciona como complemento ao livro didático para o ensino de crônicas?

Neste bloco procurou-se explorar o panorama das turmas, na visão dos docentes, antes e após a aplicação do estudo de caso. Como os professores realizaram exercícios envolvendo a crônica durante o período de observação não-participante, tiveram uma base de comparação das produções escritas antes e depois do estudo de caso. Dessa forma, puderam compartilhar suas conclusões em relação ao aprendizado do gênero crônica, comparado pelo conhecimento prévio que tinham do desempenho das turmas em relação à matéria e das produções escritas posteriores aos experimentos.

Percebi que as crônicas elaboradas após o experimento tiveram uma riqueza maior, trouxe mais elementos que facilitaram a leitura no texto. As ilustrações de fato ampliaram o repertório para que o aluno desenvolvesse melhor o seu texto. [...] As ilustrações foram favoráveis para que os alunos pudessem representar o que as palavras não conseguiam. [...] A qualidade dos textos também melhorou depois de passarem por um processo de reescrita e aprimoramento. (Professora, 38 anos).

Destaca-se a percepção da professora sobre o auxílio do recurso imagético para desencadear ideias sobre a composição da narrativa, traçando uma conexão com o medo da folha em branco mencionada pela entrevistada no bloco de ferramentas. Além disso, o reforço da importância de etapas previstas ou aperfeiçoadas no estudo de caso, voltadas para o rascunho, a revisão e a reescrita, entendendo-se que o produto final é resultado de um processo de avaliação crítica orientada para o aprimoramento do texto, obtido com a reescrita.

A principal diferença que eu notei nas crônicas dos alunos antes e depois dos experimentos foi que eles aprenderam melhor a delimitação de tempo e espaço que a maioria das crônicas traz. [...] Eles não tinham muito essa percepção, e acabavam extrapolando a questão do tempo ou do espaço onde a história acontecia, fazendo com que seu texto se assemelhasse mais a um conto do que a uma crônica. O Painel de Histórias ajudou a delimitar isso melhor, principalmente a questão espacial da história. [...] O experimento ajudou para que o aluno entendesse melhor o perfil desse gênero textual, que é muito rico, mas, como todos os outros e apesar da diversidade, exige características próprias do seu gênero. (Professor, 42 anos).

As observações do professor confirmam a orientação da ferramenta, adaptada para corresponder ao que se espera como características do estilo da crônica, com foco no objeto (produção escrita).

Entende-se que, mesmo com a abordagem da matéria de crônicas antes do experimento, a progressão do aprendizado por parte dos estudantes é um processo natural, que pode ser melhorado com aulas de reforço e estudos preparatórios para avaliações. Contudo, os professores entendem que a aprendizagem pode ser mais lenta, ou mesmo ficar estagnada. Pode inclusive não atingir uma porção expressiva da turma. Através da aplicação do experimento, os professores reconheceram que o estudo de caso ajudou não somente a alavancar significativamente o aprendizado da matéria de crônicas, como também perceberam progresso com alcance de uma parcela bastante significativa de estudantes.

Sobre o ensino da escrita de crônicas pelo uso do Painel de Histórias como um complemento ao conteúdo do livro didático, os professores responderam o seguinte:

Com certeza funciona como complemento, pois o livro didático não traz ilustrações, não traz um design interessante, no qual o aluno possa se sentir estimulado a participar do estudo e do processo de escrita. O experimento trouxe até uma ampliação do entendimento da relação entre imagem e texto. (Professora, 38 anos).

Sim, principalmente porque o livro didático traz pouquíssimo material e informação a respeito das crônicas, principalmente o livro didático do novo ensino médio, que praticamente não traz nada. Traz algumas crônicas mais no sentido de trabalhar a interpretação de texto, e não as características da crônica em si. Então, o experimento se torna fundamental para o estudo da crônica, para alargar e realmente compreender as características que compõem esse estilo. (Professor, 42 anos).

Além do que já foi constatado na fase de análise documental, sobre a abordagem deficiente do conteúdo de crônicas nos livros didáticos do novo ensino

médio, também se comenta sobre o baixo apoio imagético percebido no material. Este aspecto é comentado por Aguiar, Freire e Coutinho (2019) como essencial à compreensão, ao afirmarem que:

Quando a informação é codificada verbal e pictoricamente, a informação elaborada promove uma melhor compreensão e fortalece o traço da memória. [...] Logo, percebemos que as imagens desempenham um papel essencial na compreensão de palavras concretas, altamente imagináveis, quando a compreensão depende do conhecimento sobre as propriedades dos objetos, suas funções ou sobre a sua forma. (AGUIAR; FREIRE; COUTINHO, 2019, p.3)

Bloco 6: Comunidade

10. O experimento cumpriu o propósito da aula?

11. O experimento cumpriu o esperado com o plano de curso da disciplina?

12. É algo que pode ser aplicado em outras turmas? E em outras escolas?

O interesse neste bloco foi verificar com os entrevistados se o desenho dos encontros e das dinâmicas são eficazes e por si só suficientes enquanto um recurso de docência a ser aproveitado para as disciplinas de base diversificada, cuja concepção fica a cargo das escolas e seus professores de forma independente, isolada e autônoma. Dessa forma, é possível entender o estudo de caso como sendo ele próprio um planejamento de aulas que possa servir aos professores de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O objetivo em específico dessa disciplina foi o de integrar conhecimentos diversos dentro do campo da Linguagem. Cabe, portanto, uma obtenção de perspectivas dos docentes sobre a integração da Redação, da Literatura e do Design, e conseqüentemente de Artes, pelo desenho do último encontro, que tratou da criação de ilustrações para o livro da escola utilizando técnicas de desenho e pintura.

Assim sendo, cabe investigação junto aos entrevistados se os experimentos funcionaram somente de forma isolada e sob as condições particulares da escola onde foi feito, ou se é algo que possa ser aplicado em demais unidades escolares, em diferentes condições estruturais e comportamentais.

Ele favoreceu a criatividade, trouxe uma oportunidade para os alunos conhecerem essa metodologia, essa estratégia de que é sim, possível

produzir um texto sem medo do papel em branco, sem lhe faltar ideias. Perceberam que a escrita pode se tornar mais lúdica, mais interessante, mais envolvente. Então o experimento cumpriu com o seu objetivo, além de facilitar a escrita e favorecer uma maior ampliação do texto, da sua construção textual mais assertiva. (Professora 38 anos).

O plano de curso já abordava o ensino da crônica e eu acredito que o experimento ajudou a alargar ainda mais as possibilidades, aprofundar mais esse estudo que estava previsto. Tornou o estudo da crônica um ponto focal do ano letivo na matéria de Projeto Integrador. (Professor, 42 anos).

Ambos os professores confirmaram que os encontros realizados no segundo semestre de 2022 tiveram êxito no cumprimento das aulas e do plano da disciplina. É necessário entender que, com a base diversificada dos itinerários formativos, as escolas e os professores tiveram de se adaptar rapidamente às mudanças que afetam a oferta de disciplinas, sua carga horária e como se relacionam entre si. Em acréscimo, espera-se que os professores se preparem para lecionar disciplinas as quais não faziam parte de sua formação inicial.

Essas mudanças podem implicar em uma demanda de recursos e estruturas que, no caso de escolas públicas, representa um dos maiores desafios. Nesse meio tempo, os professores necessitam propor atividades que assegurem aos estudantes um equilíbrio de saberes adquiridos, ao passo que os critérios de avaliação precisam ser repensados, considerando as competências e habilidades desenvolvidas nesses novos formatos.

A culminância do livro foi emocionante, envolvente, prazerosa. Ao ver o produto final, eu percebi o quanto foram desenvolvidas habilidades, competências e produções escritas, qualificadas, bem elaboradas. Pra mim, na minha interpretação, o projeto cumpriu com o propósito e foi bem sucedido. (Professora, 38 anos).

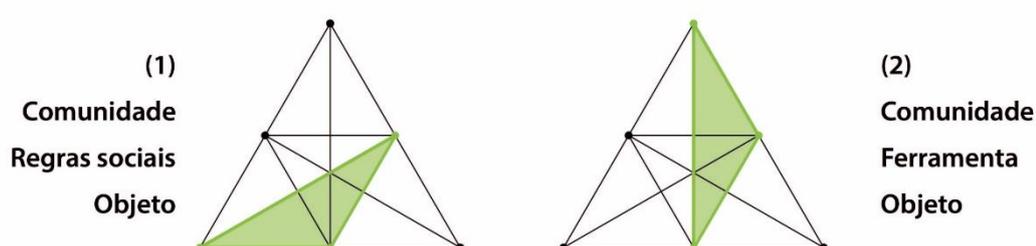
Acredito que o Painel de Histórias traz uma riqueza de possibilidades muito grande. Não se limita só ao estudo no ensino médio ou fundamental; pode ser trabalhado com turmas diversas, com objetivos diversos e até mesmo em outras áreas além da Língua Portuguesa, como Artes e História. Ele é um material muito rico e pode ser explorado com mais personagens e cenários para atingir objetivos específicos. (Professor, 42 anos).

Pelo retorno positivo da aplicação do Painel de Histórias, é possível supor que há potencial para ampliá-lo de modo a auxiliar demais professores com itinerários formativos diversos e em escolas diferentes, considerando os objetivos da aula, os tipos de problemas que se pretende solucionar, sob quais condições estruturais e

comportamentais o painel pode ser aplicado e como a ferramenta pode ser expandida.

Além das contradições comentadas no tópico 7.3, as quais foram feitas com base nas observações durante os experimentos, após entrevista com os professores também foi possível destacar, de acordo com suas ponderações, alguns pontos de contradição. Tendo a experiência de ambos os experimentos, destacam-se as relações abaixo:

Figura 43 - Contradições em pontos de redução pela percepção dos professores.



Fonte: do autor.

A relação 1 (*comunidade / regras sociais / objeto*) pode representar uma contradição no que diz respeito ao aspecto não formulaico do experimento, considerando-se diferentes contextos de estudantes, escolas e objetivos. Os estímulos aplicados são passíveis de adaptação, de acordo com a sensibilidade do professor, ao considerar dinâmicas e comportamentos variados entre as turmas, o horário da realização da aula e o propósito da matéria ensinada.

No caso da relação 2 (*comunidade / ferramenta / objeto*) as condições estruturais de espaço na escola pública, principalmente observando o regime de tempo integral, influenciam no desempenho do docente. Um espaço confortável, climatizado, com boa acústica, certamente facilita seu deslocamento por entre as estações de trabalho, seu comando vocal e controle de sala.

A transcrição completa das entrevistas realizadas com os professores encontra-se nos Apêndices I e J deste documento.

7.6 Apresentação do livro de crônicas da escola

Nesta seção apresenta-se o projeto do livro da escola, um dos desdobramentos do estudo de caso. O livro apresenta as crônicas escritas pelos participantes dos experimentos, as quais foram selecionadas pelos professores de Redação e Língua Portuguesa para a compilação. O pesquisador desenvolveu o projeto gráfico editorial, que contou com fotografias autorais da escola e ilustrações criadas pelos estudantes.

Ao todo, foram selecionadas 43 crônicas: 19 do 1ºA, 17 do 1ºB e 7 do 2º ano. Os textos foram orientados pelos professores para uma reescrita durante a realização dos experimentos, passando ainda por uma revisão final para o livro.

Durante a realização do oitavo encontro, o pesquisador ministrou uma aula às três turmas sobre noções de design editorial, processo de produção de livros e conceitos de design gráfico, tais como tipografia, teoria da cor, princípios da Gestalt e identidade visual (Figura 44a). A aula serviu para ampliar as noções dos estudantes sobre tais assuntos e conduziu para o passo seguinte, no qual as turmas foram convidadas a produzir ilustrações para o livro da escola (Figura 44b).

Figura 44a - Aula de design / Figura 44b - Criação de ilustrações para o livro.



Fonte: do autor.

Os estudantes foram informados que poderiam se sentir à vontade para produzir ilustrações em qualquer mídia, com materiais diversos e que poderiam fazer referência ao próprio texto ou ao texto de um colega. Puderam utilizar o espaço da biblioteca e material próprio, além do disponibilizado pela escola.

O pesquisador acompanhou a criação das ilustrações com as turmas, esclarecendo dúvidas e explicando noções básicas de desenho, como traço,

proporção e aplicação de técnicas de aquarela e guache. Por questões de aptidão, nem todos os estudantes entregaram ilustrações, porém todas as produzidas foram aproveitadas para o livro. O pesquisador digitalizou as ilustrações e fez o tratamento gráfico (ajustes de imagem, resolução e preparação para o arquivo de impressão) através das ferramentas gráficas Illustrator e Photoshop (Figura 45).

O pesquisador também incluiu fotografias, registradas durante as visitas à escola. A necessidade em se registrar a escola pelos seus diversos ângulos veio através da convivência com os professores e funcionários durante todo o período em que o pesquisador esteve presente. Notou-se uma relação de afetividade com a arquitetura da escola, principalmente das pessoas com mais anos na instituição, com comentários recorrentes sobre a representatividade histórico-iconográfica do prédio para o seu entorno e da preservação de suas características originais desde 1924, ano de sua fundação (Figura 46).

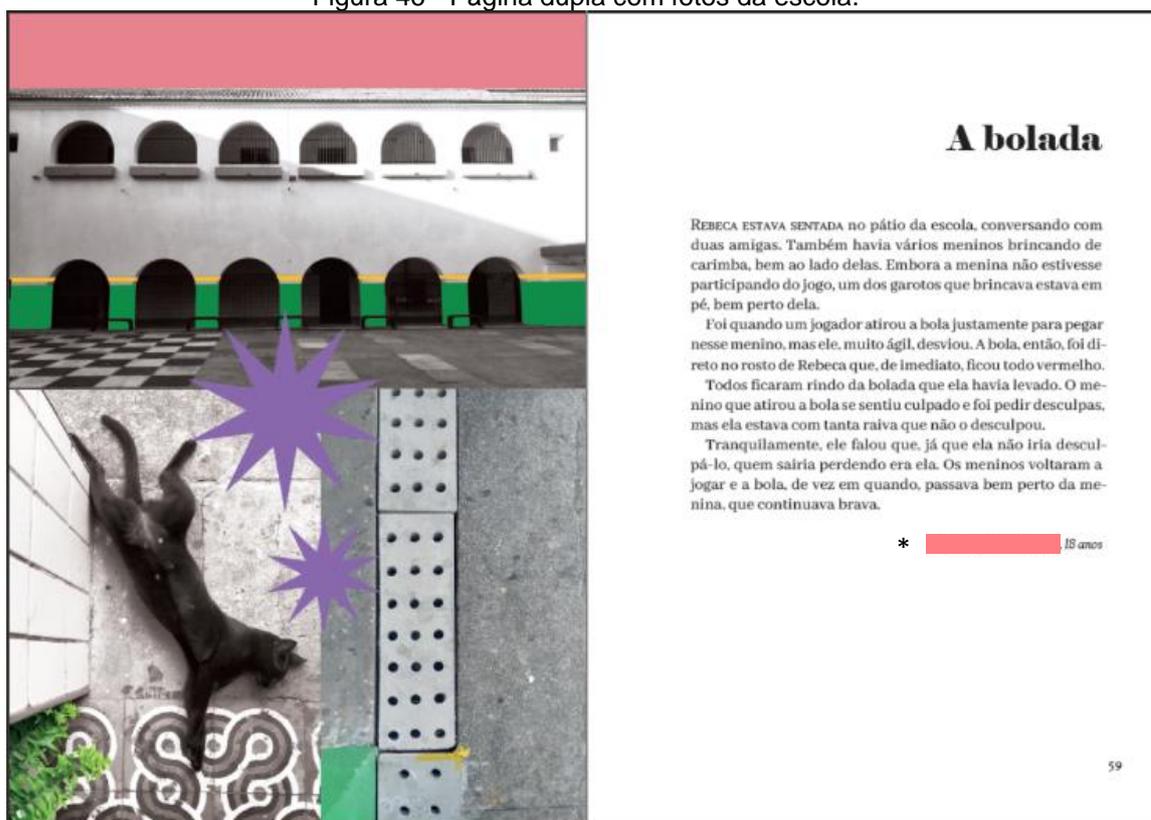
Figura 45 - Página dupla com ilustração e texto de estudante do primeiro ano.



* Nome da participante suprimido para preservar sua identidade.

Fonte: do autor.

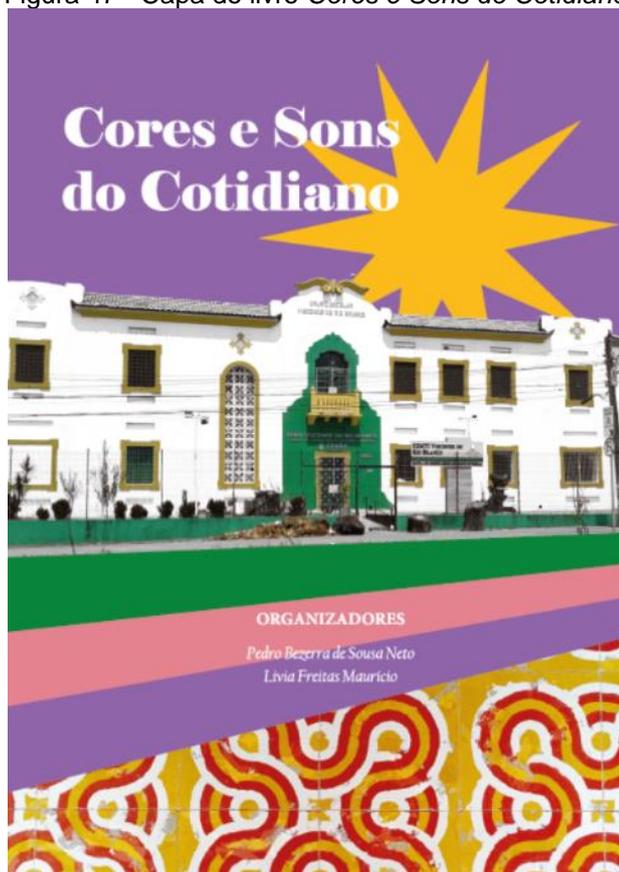
Figura 46 - Página dupla com fotos da escola.



* Nome do participante suprimido para preservar sua identidade.

Fonte: do autor.

Diante da diversidade de traços e materiais dos desenhos e das fotografias registradas, o pesquisador encontrou na definição da paleta de cores a solução para criar um diálogo entre as imagens. A paleta foi a mesma utilizada no Painel de Histórias (verde, amarelo, roxo e rosa). Como a escola já adota as cores do Governo do Estado do Ceará (verde e amarelo) em seus documentos, cartazes, na pintura das instalações e demais aspectos, optou-se por preservá-las, mantendo a identidade da escola. Portanto, o roxo e o rosa foram adicionados ao verde e amarelo, fazendo uma referência ao Painel de Histórias, conferindo mais dinâmica ao projeto gráfico e mantendo a relação com nome original do projeto, que foi utilizado para o título do livro: “Cores e Sons do Cotidiano” (Figura 47).

Figura 47 - Capa do livro *Cores e Sons do Cotidiano*.

Fonte: do autor.

O prefácio do livro foi escrito pela diretora e o texto introdutório foi redigido pelos professores de Redação e Língua Portuguesa. O pesquisador, por sua vez, teve a oportunidade de escrever o texto da contracapa, além de catalogar os dados do livro na Câmara Brasileira do Livro (CBL). Ao todo, o livro possui 88 páginas, além da capa. A contagem do número de páginas foi importante para o levantamento de recurso financeiro para a sua confecção, assim como a quantidade de exemplares a ser impresso na gráfica. A decisão pela tiragem de 50 exemplares foi resultado de uma consulta com as famílias dos participantes. Durante uma das reuniões de pais e mestres realizada no final de outubro de 2022, o projeto foi apresentado pela diretora, professores e pesquisador às famílias, que demonstraram interesse em possuir o livro. Dessa forma, foi estipulado um valor de aquisição, equivalente ao preço de custo do serviço de impressão. Além disso, também foi realizado um bazar na escola, com o intuito de angariar fundos para complementar a produção das tiragens. Direção, professores e pesquisador também contribuíram.

Figura 48 - Evento de lançamento do livro e tarde de autógrafos (a, b, c, d).



Fonte: do autor.

Os exemplares ficaram prontos em janeiro de 2023. Com o início do ano letivo em fevereiro, alguns estudantes deram as boas-vindas aos estudantes novatos do 1º ano, lendo algumas crônicas em cada uma das três novas turmas. A diretoria apresentou o livro à coordenação das escolas de tempo integral do Ceará, que elogiou o projeto e demonstrou interesse em expandi-lo às demais escolas de tempo integral do Estado. No dia 03/02/2023, a escola preparou um evento de tarde de autógrafos para os estudantes, famílias e professores. Além de estar nas casas dos estudantes que contribuíram com o projeto, o livro agora faz parte do acervo da biblioteca da escola, disponível para consulta e leitura por todos.



CONQUISTA

CONHECIMENTO

Considerações finais

SUPERAÇÃO

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência adquirida com a inserção na rotina da escola foi importante não apenas pelas intenções deste estudo, expostas na parte introdutória. Ela também serviu para lembrar e reforçar que, antes de tudo, a escola é um espaço vivo. Ela existe porque as pessoas existem nela, e se renova a cada dia através da diversidade de vivências que acontecem dentro e fora de seus muros. A relevância desse espaço continua inestimável enquanto formadora social, intelectual, cultural, física, emocional e niveladora de oportunidades.

Não obstante, mesmo com esse reconhecimento e a mudança de paradigmas na sociedade, é possível perceber que as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas perduram. Ainda são escassos os investimentos para a sua manutenção, para capacitação profissional e valorização salarial dos sujeitos que atuam na sua linha de frente, das obstruções à sua atualização tecnológica e adaptação aos ambientes digitais.

A relação ensino-aprendizagem no ensino médio, observada em 2021 e 2022, é praticamente a mesma vivenciada pelo pesquisador em 1999. A diferença se percebe no perfil dos estudantes. Inseridos em uma cultura imagética e com excesso de informação, dispõem de novas formas de pesquisar e adquirir conhecimento.

A premissa do NEM abre possibilidades aos estudantes de escolherem áreas de interesse. Contudo, observa-se que o leque de opções oferecido na escola ainda é limitado. A seleção de itinerários formativos, que na expectativa permitiria a escolha de alguns em detrimento de outros, na realidade continua sendo, muitas vezes, uma disciplina em um horário específico e que comporta turmas inteiras, por ser a única disponível.

O fato é que a responsabilidade da escola no papel de elaborar, estruturar e disponibilizar aos estudantes essa gama de áreas de formação é algo que envolve logística e tempo. Na maioria dos casos, a jornada semanal dos professores é dividida em duas, três ou mesmo quatro escolas que compõem a sua grade. As extenuantes horas despendidas no deslocamento, planejamento de aula, preparação de material de apoio, atividades extracurriculares, entre outras atribuições, afetam a experiência e vivências do professor na escola, além de reduzir a disponibilidade para reuniões com o corpo pedagógico.

Sendo assim, as disposições do projeto acabaram por trazer contribuições ao trabalho dos professores na estruturação de itinerários, na tentativa de auxiliá-los com a adaptação à sua implementação e o gerenciamento da disciplina. A proposta do itinerário Projeto Integrador, na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, dialogou com a interdisciplinaridade entre Design e Educação, acolhendo o design e reconhecendo nele um campo do conhecimento com possibilidades de ampliação de saberes por parte dos estudantes.

O gênero textual crônica atendeu aos propósitos da disciplina, enquanto temática do objeto de estudo da pesquisa. Sua apreensão do cotidiano preza pela conexão com a realidade de seus leitores. Seu hibridismo, que reúne coloquialismo e formalidade, linguagem literária e jornalismo, permite a reflexão crítica sobre os acontecimentos diários, enquanto trabalha noções estilísticas e estruturais da linguagem.

Além desse apoio à base diversificada, a exploração do objeto de estudo complementou o conteúdo de Língua Portuguesa da base comum. As análises de sua abordagem no novo material didático demonstraram ineficácia à época do estudo exploratório, principalmente pela ausência de atividades de escrita. Em matérias onde a contextualização situacional histórica é indispensável para a abordagem do conteúdo, a falta de cronologia dos livros representa um empecilho à lógica da dinâmica construída pelo professor e pode afetar a compreensão crítica do conteúdo pela turma. Além disso, o material didático do novo ensino médio foi percebido pelos professores como pouco atrativo e com baixo apoio imagético.

Pelas incertezas apreendidas no contato com os professores, deficiências e necessidade de complemento com atividades através de exame dos livros didáticos, o material de apoio confeccionado pelos docentes continua sendo um recurso cômodo que lhes confere segurança para o trabalho com os estudantes em sala de aula.

A discussão sobre o real aproveitamento do livro didático durante a vivência na escola foi recorrente. Alguns professores relataram ter dificuldades com os livros. A dificuldade poderia ser decorrente da novidade, a falta de intimidade com o material, ou mesmo porque o recurso realmente não possuía capacidade de suprir as necessidades do docente em sala. A necessidade de tempo para aquisição de experiência com o material se aplica às duas hipóteses, contudo, também se aplica o risco de o livro ser pouco utilizado, ou não ser utilizado de forma alguma.

É necessário ressaltar que as respostas encontradas no estudo condizem com a realidade do local onde foi aplicado. O estudo não poderia, obviamente, se propor a solucionar todos os problemas do ensino médio brasileiro; tampouco a sua intenção é de afirmar que o artefato aqui desenvolvido é a resposta para a melhoria da capacidade leitora e escritora dos estudantes.

A particularidade das respostas leva em conta, inclusive, que em um contexto pontual local, a escola Visconde do Rio Branco oferece uma ótima estrutura de suporte ao ensino, se comparada a outras escolas.

O contexto também é diferente em um nível regional, dada a elevada posição do Ceará no ranking da educação nacional. De acordo com o Censo Escolar 2022 (BRASIL, 2023) o Nordeste é destaque na educação: possui a maior proporção de estudantes em tempo integral matriculados no ensino médio (62,5% em Pernambuco, 57,8% na Paraíba e 42,1% no Ceará). No ensino fundamental, o Ceará está em primeiro lugar, com 41%, além de ter 87 das 100 melhores escolas de anos iniciais no país (1º a 5º ano).

Os dados dão continuidade às boas posições do Estado na educação nacional. No ano anterior (BRASIL, 2022) os municípios de Sobral e Cruz apresentaram o maior IoeB (Índice de Oportunidades da Educação Brasil) do país. Empataram no primeiro lugar com IoeB de 6,7. Além disso, o Ceará possui 18 dos 20 municípios com as maiores notas no IoeB. O cálculo desse índice inclui, entre demais aspectos, informações sobre a educação básica nos âmbitos municipal, estadual e privado, em relação aos níveis de aprendizagem, estrutura das escolas e formação docente.

O que o estudo possibilita é a realização de inferências sobre os potenciais do uso do artefato e da atividade a ele aplicada, tanto pelos resultados obtidos e analisados através das produções textuais, como pela opinião das turmas e as observações feitas pelos professores ao final do experimento.

A **pergunta** de pesquisa orientou o trabalho ao longo de toda a sua execução. De acordo com o professor de Língua Portuguesa, durante seus quase dez anos de casa, até aquele momento a escola nunca havia recebido um profissional do campo do design, que pudesse desenvolver um trabalho *in loco* e ministrar aulas com conteúdo de design aos estudantes. Esses aspectos foram bem recebidos pelo corpo docente e gestão, encarados como positivos às possibilidades de expandir

esse conhecimento na escola, ou mesmo fornecer aos estudantes perspectivas de uma carreira profissional no design.

A busca de soluções à problemática levantada foi beneficiada pela realização do trabalho exploratório exatamente no período de implementação dos parâmetros do Novo Ensino Médio na escola. A vivência dos problemas percebidos e comentados pelos professores permitiu que as contribuições tivessem maior robustez empírica, amparada pela sua participação, assim como dos estudantes e da gestão. Pode-se afirmar que o refinamento do problema de pesquisa só foi efetivamente possível após o diagnóstico obtido com a visita exploratória.

Dessa forma, resgata-se o objetivo geral da pesquisa em desenvolver, aplicar e avaliar, de forma participativa com professores e estudantes do ensino médio, um artefato de mediação de ensino para a escrita de crônicas, amparado pelas disposições da Teoria da Atividade; e os objetivos específicos: a) identificar e analisar aspectos da nova configuração dos livros didáticos do PNLD 2021 e sua relação com as práticas docentes de Língua Portuguesa e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) delinear com os professores o experimento a ser realizado em itinerário formativo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; c) conceber artefato de mediação com os professores e desenvolvê-lo com a participação dos estudantes; e d) empregar o artefato em atividade com os estudantes, verificando sua eficácia para a escrita de crônicas.

Em relação ao **objetivo geral**, o estudo cumpriu com o que foi estipulado em todos os seus níveis. Cabe reforçar que, conforme relatado no quinto capítulo, a concepção inicial do painel partiu da conciliação entre pesquisador e professores sobre as metas a serem cumpridas pela ementa da disciplina e pela pesquisa. Uma vez que o Painel de Histórias foi decidido como um artefato de mediação, seu desenvolvimento foi realizado com a participação das turmas.

Com o cumprimento dos objetivos gerais, é possível afirmar que os **objetivos específicos** também foram cumpridos neste estudo. No objetivo (a) foram observadas as questões levantadas sobre o PNLD 2021 e os livros didáticos em relação ao objeto de estudo, nos capítulos quatro e cinco. Tais questões foram necessárias para a compreensão da atuação dos professores na disciplina de Língua Portuguesa, onde os materiais de suporte pedagógico, de acordo com os conceitos de Coutinho (2006), se mostraram não somente indispensáveis ao uso pelos docentes, como incentivados através das recomendações dos livros didáticos.

Tal constatação trouxe perspectivas ao tipo de abordagem a ser adotada no itinerário formativo Projeto Integrador, observado no objetivo (b). Para o delineamento dos encontros foi necessário trocar experiências com os professores, expondo conceituações a respeito dos processos de design. Assim, puderam compreender a disciplina de forma sistematizada, entendendo a condução de cada aula semanal como uma etapa com metas específicas a serem cumpridas, para a condução da etapa seguinte. Esse aspecto facilitou o entendimento da interdisciplinaridade e da aproximação entre os campos do design e da educação como benéfica e facilitadora na investigação de soluções pedagógicas, de acordo com Fontoura (2011).

Com o objetivo (c) pode-se afirmar que o principal aspecto para a adoção de um recurso estritamente imagético como o Painel de Histórias se deu pela observação dos professores do pouco apoio imagético percebido nos livros didáticos. A necessidade de uso da imagem logo levou à discussão do lúdico e do jogo como uma alternativa mais atrativa do que as aulas expositivas. Além disso, implicaria em encontros mais dinâmicos, necessários para combater prováveis enfados por parte dos estudantes, principalmente pelo fato de o horário da disciplina acontecer logo após o retorno do intervalo do almoço, no caso do 1º ano, e a partir das 15 horas no 2º ano. Dessa forma, o delineamento foi feito de tal forma que os estudantes participassem ativamente.

Por fim, no cumprimento do objetivo (d), a avaliação quanto à prática escrita foi vista pelos três ângulos (estudantes, professores e pesquisador), complementares entre si e formadoras de um conjunto analítico geral sobre o desempenho do artefato e o engajamento com a atividade. Os estudantes descreveram suas experiências, os professores ponderaram sobre a aprendizagem e o pesquisador analisou o experimento pela perspectiva teórico-metodológica da Teoria da Atividade (TA).

Sobre a TA, seu emprego foi importante para a interpretação sistemática dos dois encontros em que o painel foi aplicado com as turmas. Os níveis de atividade e o diagrama da atividade permitiram visualizar criticamente os gargalos identificados na condução dos experimentos, bem como o impacto de suas relações com os demais elementos. A TA possibilitou verificar a eficácia do artefato nos dois momentos em que foi utilizada.

É necessário comentar que o estudo foca na eficácia do artefato voltado à prática escrita, e considera o desempenho das produções efetivamente entregues. Contudo, admite-se que a capacidade leitora e interpretativa é um processo intrínseco ao aprendizado do estudante. Avaliações de compreensão e/ou aprendizagem já são por si só complicadas, de um modo geral, ainda mais considerando-se a pessoalidade e o protagonismo do estudante nesse processo.

A perspectiva da educação humanista da obra de Freire (1994, p.55) presume o protagonismo dos educandos na relação dialógica com educadores, não apenas pelo propósito de conhecerem a “objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade”. Através da percepção dos vários níveis de si mesmos, podem passar a compreender criticamente o sistema educativo que atende aos interesses do opressor. Reconhece o autor os riscos em se cair na armadilha de uma educação humanitária, ao invés de humanista, em “uma revolução em que o com as massas é substituído pelo sem elas, trazidas ao processo através dos mesmos métodos e procedimentos usados para oprimi-las” (FREIRE, 1994, p.79).

Moreira (1999) traz noções sobre o aprendizado nessa perspectiva humanista na educação de Freire, através dos estudos da abordagem humanística do psicólogo Carl Rogers. De acordo com Moreira (1999, p.140), as ideias de Rogers refletem seu enfoque na “terapia centrada no cliente”, traçando-se aqui comparativo com a pedagogia freiriana focada no educando e com o design centrado nas pessoas. O autor explica ainda que o termo *cliente* é utilizado no lugar de paciente pelo entendimento da sua relação equiparada com o terapeuta e seu envolvimento ativo, voluntário e responsável, da mesma forma como se encaram as tratativas da educação e do design neste estudo.

Explica o autor que, fenomenologicamente, a realidade do indivíduo condiz com a sua área de percepção, e que suas experiências são fundamentalmente privadas. Nesse sentido, a aprendizagem se atém a si. Moreira relata que mesmo Rogers admite que os estudantes não estejam preparados para esse tipo de abordagem, que pode ser ameaçadora para eles:

Na verdade, dez ou quinze anos atrás provavelmente teria dado ao grupo ainda mais liberdade, dando-lhe a oportunidade (e a tarefa) de construir o curso inteiro. Aprendi que isso causa muita ansiedade, frustração e irritação comigo. (Viemos para aprender com você! Você é pago para ser nosso professor! Não podemos planejar o curso. Não conhecemos o assunto.) Não sei se este ressentimento é necessário. Consequentemente, por

covardia ou sabedoria, passei a prover limites e exigências em quantidade suficiente para que possam ser percebidos como estrutura do curso, de modo que os alunos possam confortavelmente começar a trabalhar. (ROGERS, 1969 apud MOREIRA, 1999, p.148)

Portanto, o desenho metodológico que vise avaliar o aprendizado deve considerar tais problemáticas. Dentro do contexto do novo ensino médio, as grades flexíveis, a diversidade de conteúdos explorados e a não utilização de sistema de notas representam desafios para a investigação de métodos avaliativos ao final das disciplinas, incluindo-se a disciplina Projeto Integrador nesse entendimento.

Os resultados do estudo indicaram um direcionamento da prática escrita pelas produções efetivamente entregues pelos estudantes, as quais passaram por um critério qualitativo (crivo dos professores) para a compilação do livro. Contudo, não quer necessariamente dizer que, em relação aos estudantes que não entregaram, o estudo de caso se mostrou ineficaz.

Essa constatação é resultado do conjunto de respostas obtido com os questionários respondidos pelos estudantes, os depoimentos dos professores e a observação geral das turmas durante a execução da atividade.

A sinalização sobre a atividade por parte dos estudantes foi positiva. De um modo geral, mantiveram o engajamento e sinalizaram que aulas dinâmicas que se distanciam dos modelos bancários são sempre bem-vindas.

No depoimento dos professores, explicaram que o domínio da escrita e os níveis de aprendizagem são muito particulares em cada estudante. Para os docentes, o fato de alguns estudantes não terem entregado um texto, ou entregarem um texto que não se adequou aos critérios de seleção do livro, não significa que não tiveram aprendizado. Complementam que, nesses casos, a progressão de aprendizagem pode ter sido mais expressiva do que a de estudantes que já dominam a escrita.

Os docentes afirmam que a experiência com o estudo de caso, na sua percepção, contribuiu para que os estudantes superassem o medo do papel em branco e que ampliassem o repertório auxiliado pelos elementos do Painel de Histórias e pelas trocas com as equipes. Afirmam também que a escrita foi melhor direcionada ao gênero textual estudado, visto que antes ao serem solicitados a escreverem uma crônica, acabavam por escrever outros tipos de gêneros, tais como contos e fábulas.

A rotina do estudante no regime de tempo integral por si só já demanda a realização de muitas tarefas e atividades. O tempo fora da escola é ocupado com outras obrigações. Muitos moram longe e chegam tarde em casa. O tempo passado na escola, portanto, é o único disponível para estudar e fazer atividades. Dessa forma, a idealização de tarefas pelo professor deve ser prática, de tal forma que sua entrega seja facilitada. Contudo, conforme observado na análise de resultados, a flexibilização da entrega pela falta de tempo para passar o texto a limpo na folha de redação representou uma contradição.

Análises sobre o não cumprimento da entrega dos textos demandariam um acompanhamento individualizado pelos professores, o que é inviabilizado pela rotina atribulada, descrita anteriormente. Da mesma forma, seria necessária uma investigação somente para estas questões, com metodologia específica e um dimensionamento temporal maior.

Em relação à **metodologia** aplicada, pode-se afirmar que a abordagem etnográfica da pesquisa esteve em consonância com o arcabouço teórico destacado em Barreto Campello (2009), sobre essa prática nas pesquisas qualitativas com instrumentação da TA em atividades de ensino e aprendizagem.

Os experimentos com o Painel de Histórias foram importantes, ao se considerar o ineditismo de estudos, no campo do Design para o ensino médio, com o uso desse artefato em um contexto participativo entre designer, professor e estudante, e dos princípios estudados na teoria da atividade.

A realização dos experimentos dentro do dimensionamento dos oito encontros foi significativa não somente para atingir as motivações da atividade (prática escrita), mas também para fortalecer as percepções sobre a interdisciplinaridade entre o design e a educação. Os encontros tanto se enquadraram em formatos dinâmicos de aulas para o itinerário formativo, como também representaram em si, processos de design. Assim, o delineamento do estudo de caso juntou a construção coletiva de conhecimento e os processos participativos com vista à solução de problemas.

A organização do espaço foi propícia à condução do estudo, no sentido de manter as mesmas condições estruturais com as quais as turmas estão acostumadas. Contudo, a condução do Experimento 2 com o 2º ano no laboratório de informática – com ar condicionado e isolamento acústico – pela indisponibilidade da outra sala, certamente possibilitou maior conforto aos estudantes e à professora, que podia se comunicar com menos interferências.

Quanto aos instrumentos metodológicos da pesquisa, acredita-se que a aplicação de questionários foi adequada para a coleta de respostas dos estudantes. Embora o questionário apresente resultados variados, desde respostas elementares a comentários bastante aprofundados, a exploração do tema em grupo focal gravado poderia ser motivo de constrangimento. De acordo com os professores, em aulas onde o debate em grupo é estimulado, geralmente se percebe pouca participação, decorrente da inibição e do desinteresse em falar. Sendo assim, ao passo que a realização de um grupo focal poderia extrair um aprofundamento maior nas respostas, poderia enfrentar essa barreira comportamental dos estudantes.

As entrevistas com os professores, antes e depois do estudo de caso, foram vitais para a compreensão dos problemas e a proposição de soluções.

Mesmo com o cumprimento dos objetivos, a pesquisa evidenciou **limitações**. O critério de seleção de participantes considerou todos aqueles matriculados no itinerário de Projeto Integrador, com disposição para produzir textos para o projeto do livro da escola. Isso impossibilitou a aplicação de critérios balizadores amostrais, como testes de nível para averiguar o domínio da escrita dos estudantes.

Em relação à atividade orientada a um objeto, considerando o ineditismo do itinerário formativo na proposição de projetos, no qual não há atribuição de notas nem reprovações, o estudo poderia compreender uma etapa de consulta com as turmas no início do semestre letivo, a fim de conhecer suas expectativas e motivações no ato da matrícula. De acordo com os professores, o cumprimento do plano de aula por vezes se torna tão repetitivo e automático que é fácil perder perspectiva. Dessa forma, a consulta pode contribuir com planejamento da ementa das disciplinas, bem como ajudar a gestão a antever desafios e aprimorar a oferta de itinerários.

No caso do itinerário Projeto Integrador, pode-se considerar que o livro foi uma motivação, apesar de não ter sido a principal. Além disso, a matrícula à faculdade foi maior no segundo ano, enquanto o primeiro ano naquele momento dispunha apenas desse itinerário. Ou seja, as motivações poderiam se diferenciar, inclusive, de série para série. Contudo, compreende-se a velocidade com que as decisões precisam ser tomadas na escola entre gestão e professores, e como isso afeta os alunos.

Não houve distinção entre grupos experimentais ou de controle para a realização dos Experimentos 1 e 2. As equipes formadas em cada uma das turmas

foram submetidas aos mesmos estímulos, distintos somente entre a primeira e a segunda aplicação do Painel de Histórias. Conforme informa Gil (2008), “os indivíduos do grupo experimental deverão ser submetidos a algum tipo de estímulo de influência ou, em outras palavras, à ação da variável independente”. Ou seja, grupos de controle não recebem estímulos, para que haja base de comparação com as respostas entregues pelo grupo experimental.

Caso houvesse a implementação de grupos de controle, a quantidade de experimentos teria de ser duplicada, ou seja, ao invés de dois experimentos, deveriam ser realizados quatro experimentos com cada uma das turmas. Este aspecto foi discutido com a banca de qualificação, o qual foi esclarecido que, devido à restrição de tempo pelo calendário letivo, não haveria mais encontros com experimentos além dos previamente programados.

Em relação aos **desdobramentos** da pesquisa, a apresentação do livro às famílias e aos estudantes novatos foi importante não somente pela valorização do trabalho dos participantes e a validação dos esforços dos professores, mas também propiciou à escola possibilidades para o desenvolvimento de projetos posteriores.

No primeiro semestre de 2023, a atividade com o painel foi aplicada novamente, dessa vez com as três novas turmas do primeiro ano, de forma autônoma pelo professor e sem interferência do pesquisador. Espera-se que nesse ano a escola tenha o segundo livro produzido com os textos da nova aplicação.

O pesquisador desenvolveu uma relação de amizade com os professores e a gestão, que lhe deram carta branca para visitar e fazer consultas sempre que necessário. O pesquisador doou livros de literatura juvenil para a biblioteca da escola e se dispôs a auxiliar com o que for necessário. Assim como em 2022, retornará, a convite da escola, para ministrar aulas às turmas do primeiro ano sobre conceitos de design, bem como ajudará com o projeto editorial e a produção do livro de 2023.

O artefato, de acordo com os depoimentos dos professores, apresenta potencial expansivo para ensinar outros gêneros textuais, com possibilidade de aplicação em mais escolas. A direção da escola apresentou o projeto à coordenação das escolas de tempo integral da SEDUC, cujo retorno foi positivo, sendo vislumbrada a possibilidade de aplicação em demais escolas de ensino integral no Ceará. O aprimoramento do artefato admite mais cenários, objetos, tipos físicos e

tonalidades de pele dos personagens, sempre considerando o contexto social dos educandos.

Cogita-se que a expansão do artefato possa assumir o formato digital para atendimento em outras escolas, com diferentes sistemas de atividade e contextos histórico-culturais. Dessa forma, através de ferramentas educacionais digitais, os painéis podem assumir configurações diferentes àquela aplicada nesta pesquisa, de modo a suprir necessidades e objetos distintos.

Espera-se, com a apresentação desta pesquisa, que mais estudos busquem soluções para a educação. Atualmente, a discussão sobre revogação ou suspensão do NEM está em evidência. Ainda não se pode afirmar como será o futuro do NEM, principalmente no que tange aos editais do PNLD e as adaptações das editoras na produção dos livros didáticos. Nesse ínterim, as escolas continuam com suas atividades, procurando se adaptar como podem com a estrutura, capacitação e orçamento disponíveis. De todo modo, o Painel de Histórias é um recurso que pode ser aplicado nas escolas independente dos futuros rumos do ensino médio.

A premissa do aprendizado mútuo na relação educador-educando comporta, portanto, a figura do designer como um terceiro participante, igualmente aprendiz nessa relação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA O GLOBO. Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita".

Exame, São Paulo, 03 de janeiro de 2020. Disponível em:

<https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>.

Acesso em 01 jul. 2022.

AGUIAR, M. D.; FREIRE, V. E. C.; COUTINHO, S. A imagem na educação infantil: análise gráfica de ilustrações em livros didáticos infantis de Português do Ensino Fundamental. **Anais do 9º CIDI | Congresso Internacional de Design da**

Informação, edição 2019 e do 9º CONGIC | Congresso Nacional de Iniciação

Científica em Design da Informação. São Paulo v.6 n.4, 510-520. 2019. Disponível

em: 10.5151/9cidi-congic-2.0028. Acesso em 06 jul. 2023.

ALENCAR, A. I. L.; MENDES, R. V. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (org.).

Os desafios do ensino médio. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

ALQUETE, T.; BARRETO CAMPELLO, S. Contribuições do Design da Informação para a visualização da historicidade na Teoria da Atividade. In: **Anais do 9º CIDI |**

Congresso Internacional de Design da Informação, edição 2019 e do 9º

CONGIC | Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da

Informação. São Paulo: Blucher, 2019.

ARRIGUCCI JR, D. Fragmentos sobre a Crônica. In: _____. **Enigma e**

comentário. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 51-66.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTA, T. A. A. A. **A [trans]formação dos artefatos**: um estudo sobre a contribuição dos aspectos históricos da Teoria da Atividade para o Design.

Orientador: Silvio Romero Botelho Barreto Campello. 2019. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BARRETO CAMPHELLO, S. Aprendizagem mediada por computador. In: **Selected Readings on Information Design: communication, technology, history and education**. 189-200. Curitiba: SBDI, 2009.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BELTRÃO, L. **Folkcomunicação**: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BONSIEPE, G. **Do material ao digital**. São Paulo: Blucher, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 19 jul. 2017.

_____. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 27 dez. 1937.

_____. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 1945.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 dez. 2016.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 17 fev. 2017a.

_____. Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 2022.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB nº 8/2010 - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília: MEC, 2010. BRASIL.

_____. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 14 jul. 2021. BRASIL.

_____. Portaria MEC nº 399, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: MEC, 09 mar. 2023. BRASIL.

_____. Portaria MEC nº 627, de 04 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 05 abr. 2023. BRASIL.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 10 fev. 2020. BRASIL.

CANDIDO, A. **Crônica**: o gênero e sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Unicamp, 1992.

CANÔNICA, R.; PEIXE, R. I. P.; SANTOS, A. S.; KOHLS, C. Relações entre o design participativo e princípios pedagógicos freireanos. In: **Blucher Design Proceedings**, Gramado, v.1, n.4, 1304-1315. 2014. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/relaes-entre-o-design-participativo-e-prncipios-pedaggicos-freireanos-12739>. Acesso em 08 out. 2022.

CASTRO, R. **O anjo pornográfico**: a vida de Nelson Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CEARÁ. Lei Estadual nº 17.995, de 29 de março de 2022. Institui o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Ceará. Palácio da Abolição, do Governo do Estado do Ceará, em Fortaleza, 29 mar. 2022.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

COUTINHO, A. S.; NECYK, B. A pedagogia crítica freireana como estratégia pedagógica nas ações extensionistas em design. In: **Projética**, Londrina, v.13, n.3, 135-152. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2022v13n3p135>. Acesso em 31 mai. 2023.

COUTINHO, S. G. Design da Informação para Educação. **InfoDesign – Revista Brasileira De Design Da Informação**, São Paulo, v.3, n.1/2, 42-53. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.51358/id.v3i1/2.27>. Acesso em 06 set. 2021.

COUTINHO, S. G.; LOPES, M. T. Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. In: BRAGA, M. C. (org.), **O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

COUTINHO, S.; LOPES, T.; BARBOSA, N.; CADENA, R. The trajectory of design/education at UFPE and the actions of RIDE. In **Selected Readings of the 8th Information Design International Conference – Information Design: Memories**. São Paulo: Blucher, 2019.

CURRAN, M. J. **História do Brasil em cordel**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DUARTE N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.2, 279-301. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso 26 jun. 2023.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, 1987.

_____. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: **Journal of Education and Work**, v.14, n.1, 133-156. 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>. Acesso em 25 jun. 2023.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FAVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. A crônica: uma leitura textual discursiva. In: Nascimento, Oliveira, Louzada. (org.). **Processos enunciativos em diferentes linguagens**. 1. ed. Franca: Editora UNIFRAN, 2006.

FERREIRA, D. B. **A crônica na escola**: uma proposta de atividade escrita com alunos do nono ano. Orientadora: Solange Galvão Coutinho. 2017. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação em Língua e Linguística, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

FRAGA, C. MEC oficializa suspensão da implementação do Novo Ensino Médio. **Extra Classe**, Porto Alegre, 5 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2023/04/mec-oficializa-suspensao-da-implementacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 08 mai. 2023.

FONTOURA, A. M. **EdaDe**: a educação de crianças e jovens através do design. Orientadora: Alice Theresinha Cybis Pereira. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. A interdisciplinaridade e o ensino do design. **Projética Revista Científica de Design**, Londrina, v.2, n.2, 86-95. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2011v2n2p86>. Acesso em 08 out. 2022.

FORTALEZA (CE). Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 176, de 19 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização e a estrutura administrativa do poder executivo municipal e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, 23 dez. 2019.

FRASCARA, J.; NÖEL, G. What's missing in design education today? In: **Visible Language** Cincinnati, v.46, n.1/2, 36-53. 2012. Disponível em: <https://journals.uc.edu/index.php/vl/article/view/5852>. Acesso em 01 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, 300-307. 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em 28 jun. 2022.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v.6, n.1, 57-73. 2019. Disponível em: [10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73](https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73). Acesso em 23 set. 2022.

GARZA-REYES, J. A. Lean and green - a systematic review of the state of the art literature. **Journal of Cleaner Production**, v.102, p.18-29. 2015a. Disponível em: https://latec.uff.br/mestrado/sites/default/files/documentos-de-apoio/garza-reyes_2015-jcp_1.pdf. Acesso em 23 set. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLLIS, R. **Design gráfico: Uma história concisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

INOUE, G.; BERNARDES, G. Inep aponta piora em todos os níveis da educação básica devido à pandemia. **CNN Brasil**, Brasília, 16 de setembro de 2022. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/inep-aponta-piora-em-todos-os-niveis-da-educacao-basica-devido-a-pandemia/>. Acesso em 12 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2021.

_____. **Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC, 2022.

_____. **Censo Escolar 2022**. Brasília: MEC, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. In: **Revista do Curso de Letras da Uniabeu**, v.4, n.3, 256-279. 2013. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/762>. Acesso em 31 março de 2020.

KOHL DE OLIVEIRA, M. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

KOSLINSKI, M.; BARTHOLO, T. **Impactos da Pandemia na Educação Brasileira**. Associação Dados para um Debate Democrático na Educação (D³E). São Paulo, 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em 12 jun. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAMEIRA, G. B.; BRANCO, J. C.; MIRANDA, E.; BARRETO CAMPHELLO, S. Design da Informação e a aplicabilidade nas escolas. **Blucher Design Proceedings**, Belo Horizonte, v.9, n.2, 2748-2759. 2016. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/design-da-informao-e-a-aplicabilidade-nas-escolas-24471>. Acesso em 08 out. 2022.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. In: **Revista Entreideias**, Salvador, v.3, n.2, 13-23. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>. Acesso em 22 mai. 2023.

MACHADO, G S.; MAYNART, L. B; AMARAL, M. L. S.; MINOZZO, B.; MAZZAROTTO, M. As contribuições de Paulo Freire para o Design da Informação. In: **Blucher Design Proceedings**, São Paulo, v.9, n.1, 1819-1824. 2021. Disponível em: [10.5151/cidicongic2021-147-355535-CONGIC-Sociedade.pdf](https://doi.org/10.5151/cidicongic2021-147-355535-CONGIC-Sociedade.pdf). Acesso em 31 mai. 2023.

MAIA MONTEIRO, M. C.; BARRETO CAMPHELLO, S. R. Teoria das Representações Sociais como ferramenta metodológica nos processos de Design. **InfoDesign – Revista Brasileira De Design Da Informação**, v.10, n.3, 274–292. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.51358/id.v10i3.204>. Acesso em 20 mar. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v.9, n.1, 19-145. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>. Acesso em 11 mai. 2023.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARQUES, M. **A coisa não é bem essa** – incertezas na crônica contemporânea. In: **Biblos**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, n.8, 63-78. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-8_3. Acesso em 6 mai. 2023.

MARTELLO, A. Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento. **G1**, Brasília, 24 de abril de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>. Acesso em 12 jun. 2023.

MARTINS, B.; COUTO, R. Design da Informação e a construção de sentido no desenvolvimento de materiais educativos. In: **8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, 2008, São Paulo. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/273204833_Design_da_Informao_e_a_construo_de_sentido_no_desenvolvimento_de_materiais_educativos. Acesso em 08 out. 2022.

MELO, O. M. **Design/Educação**: a convivialidade como território para a discussão do design da informação como ferramenta de ensino-aprendizagem escolar. Orientadora: Solange Galvão Coutinho. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, D. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MWANZA D. Mind the Gap: Activity Theory and Design. **KMi Technical Report**. CSCW'2000 Conference in Philadelphia, 2000. Disponível em: <https://kmi.open.ac.uk/publications/pdf/kmi-00-11.pdf>. Acesso em 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, D. S. Criação e representação numa crônica de Gregório Duvivier: ensaio sobre uma frágil democracia. In: **Inventário**, Salvador, v.1 n.29, 247-259. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/revin.v0i29.46894>. Acesso em 6 mai. 2023.

PADOVANI, S.; HEEMANN, A. Representações Gráficas de Síntese (RGS) como artefatos cognitivos para aprendizagem colaborativa. In: **Estudos em Design**, Rio de Janeiro v.24, n.1, 45-70. 2016. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/296>. Acesso em 21 jun. 2022.

PEREIRA, A. D. **Novo ensino médio e a (des)integração entre educação-trabalho**: uma análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do IFTM - Campus Ituiutaba no contexto do neoliberalismo e das pedagogias das competências (2013-2022). Orientadora: Fabiane Santana Previtalli. 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

PETTERSSON, R. **Information Design**: An Introduction. Amsterdam; Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

QEDU. **Dados educacionais do Brasil**. In: Portal QEDU [Internet]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil>. Acesso em 12 jun. 2023.

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem

organizacional. In: **Gestão & Produção**, v.21, n.2, 405-416. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-530X351>. Acessado 12 set. 2021.

REDAÇÃO RBA. O que o ataque de Bolsonaro contra livros didáticos esconde? **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 08 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/01/o-que-o-ataque-de-bolsonaro-contralivros-didaticos-esconde/>. Acesso em 01 jul. 2022.

RODRIGUES, L. H. G. **Modelo Lila**: Uma proposta para desenvolvimento de brinquedos educativos infantis. Orientador: Silvio Romero Botelho Barreto Campello. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SÁ, J. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SANTA-ROSA J. G.; MORAES, A. **Avaliação e Projeto no Design de Interfaces**. Teresópolis: 2ab, 2010.

SANTA-ROSA, J. G.; STRUCHINER, M. Design participativo de um ambiente virtual de aprendizagem de histologia. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.10, n.2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/issue/view/277>. Acesso em 29 mai. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, N. A. N. **Abordagens participativas para o design**: metodologias e plataformas sociotécnicas como suporte ao design interdisciplinar e aberto a participação. Orientador: Ítalo Santiago Vega. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Ciência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, F. B. **Informação e preservação cultural**: as experiências do Jogo do Patrimônio 2.0 em Igarassu e Goiana. Orientadora: Eva Rolim Miranda. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Primeira busca no Portal CAPES em 10 de outubro de 2021:

Qualquer	contém	literacy AND readability OR reading	AND
Qualquer	contém	chronic* OR (chronicle literature) (

Critérios: quaisquer artigos que contivessem os termos 'letramento' E 'leitabilidade OU 'leitura', E conter 'crônica' (chronic) OU '(crônica literária)' OU 'crônica' (chronicle).

Resultados: 109.266 artigos, sendo 89.983 revisados por pares.

Segunda busca no Portal CAPES em 10 de outubro de 2021:

Qualquer	contém	literacy AND (readability OR readir	AND
Qualquer	contém	chronicle OR (chronicle literature)	

Critérios: quaisquer artigos que contivessem os termos 'letramento' E '(leitabilidade OU leitura)', E conter 'crônica' (chronicle) OU '(literatura de crônica)'.
Resultados: refinado para 1.376 artigos, sendo 979 revisados por pares.

Terceira busca no Portal CAPES em 10 de outubro de 2021:

Qualquer	contém	literacy AND (readability OR readir	AND
Qualquer	é (exato)	chronic* OR (chronicle literature) (

Critérios: similar à segunda busca, quaisquer artigos que contivessem os termos 'letramento' E '(leitabilidade OU leitura)', E possuir exatamente os termos 'crônica' (chronic) OU '(literatura de crônica)'.
Resultados: não foi encontrado nenhum trabalho.

Quarta busca no Portal CAPES em 10 de outubro de 2021:

Qualquer	contém	literacy AND (readability OR readir	AND
Qualquer	é (exato)	literary chronicle	

Critérios: similar à terceira busca, quaisquer artigos que contivessem os termos 'letramento' E '(leitabilidade OU leitura)', E possuir exatamente o termo '(crônica literária)'.
Resultados: refinado para 8 artigos, sendo 7 revisados por pares.

A primeira busca apresentou um volume grande de artigos por considerar trabalhos no campo da saúde, conforme explicado anteriormente, ao passo que a quarta busca apresentou resultados muito reduzidos. Desta forma, foi realizada uma quinta e última busca, considerando no campo inferior apenas o operador 'é (exato)' do termo 'chronicle', cujo resultado foi similar ao volume de trabalhos obtido pela segunda busca. Desta forma, a busca com resultados similares foi conclusiva para esse dia, passando para os refinamentos de idiomas e tópicos relacionados ao tema de gênero crônica dos artigos pretendidos, que é apresentado a seguir:

Quinta e última busca no Portal CAPES em 10 de outubro de 2021:

Qualquer ▾ contém ▾ literacy AND (readability OR readin AND ▾
 Qualquer ▾ é (exato) ▾ chronicle

Critérios: quaisquer artigos que contivessem os termos 'letramento' E '(leitabilidade OU leitura)', E possuir exatamente o termo 'crônica' (chronicle).

Resultados: similar ao da segunda busca (1.376 artigos, 979 revisados por pares).

idioma: Espanhol x Português x Inglês x Búlgaro x Tcheco x Eslovaco x
 Turco x Japonês x Esloveno x Russo x Africâner x Italiano x Norueguês
 x Dinamarquês x Sueco x Francês x Alemão x

Refinamento por idiomas: considerar somente artigos em Espanhol, Português e Inglês.

Resultados: 1.348 artigos, sendo 958 revisados por pares.

tópico: Teaching Methods x Writing x Science & Technology x Methods x English
 Literature x Social Aspects x Education & Educational Research x Teaching x
 Learning x Students x Analysis x Education x Literacy x Literature x
 Social Sciences x Arts & Humanities x College-Students x Politics x Higher
 Education x History x

Refinamento por tópicos: excluindo trabalhos com o ensino superior (College Students, Higher Education) e os temas políticos e históricos (Politics, History).

Resultados: 609 artigos, sendo 481 revisados por pares.

Os resultados preliminares foram compartilhados com os colegas da disciplina de Visualização de Dados, que sugeriram a utilização do operador booleano 'NOT' (não), com o intuito de excluir trabalhos do campo de saúde. Desta forma, a utilização do operador gerou as seguintes buscas:

Qualquer	contém	literacy AND (readability OR readir	AND
Qualquer	contém	OR (literary chronicle) NOT health	
Qualquer	contém	literacy AND (readability OR readir	AND
Qualquer	contém	hronicle) NOT (health AND disease	
Qualquer	contém	literacy AND (readability OR readir	AND
Qualquer	contém	R ((literary chronicle) NOT disease)	

Critérios: quaisquer artigos que contivessem os termos 'letramento' E '(leiturabilidade OU leitura)', E conter o termo 'crônica' ou 'crônica literária' (Chronicle OR literary chronicle) e NÃO os termos 'saúde' (health), 'doença' (disease) ou 'saúde E doença' (health AND disease).

Resultados: 9.199 artigos, sendo 8.138 revisados por pares.

A conclusão foi que, mesmo com comando de exclusão de termos da saúde, o resultado ainda puxou trabalhos dessa área, sendo a opção anterior mais adequada para aplicação do refinamento qualitativo. Outra sugestão aplicada foi a de pesquisar, além do Portal CAPES, nas publicações da Editora Blucher (*Blucher Proceedings*), que apresenta estudos no campo do Design. Os protocolos são os mesmos empregados no Portal CAPES e os resultados são demonstrados a seguir.

Primeira busca na Blucher Proceedings em 15 de outubro de 2021:

Aproximadamente 29 resultados (0.33 segundos)

Critérios: quaisquer artigos que contivessem os termos 'crônica' E 'design'.

Resultados: 29 artigos, porém nenhum aplicável ao tema (estudos de saúde).

Segunda busca na Blucher Proceedings em 15 de outubro de 2021:

Aproximadamente 20 resultados (0.35 segundos)

Critérios: quaisquer artigos que contivessem o termo 'chronicle'.

Resultados: 20 artigos, 2 sobre jornalismo, porém nenhum aplicável ao tema.

Terceira busca na Blucher Proceedings em 15 de outubro de 2021:

Aproximadamente 6 resultados (0.18 segundos)

Critérios: quaisquer artigos que contivessem os termos 'crônica' E 'leitura'.

Resultados: 6 artigos, 1 sobre jornalismo, porém nenhum aplicável ao tema.

Quarta e última busca na Blucher Proceedings em 15 de outubro de 2021:

Aproximadamente 182 resultados (0.26 segundos)

Critérios: quaisquer artigos que contivessem o termo 'crônica'.

Resultados: 182 artigos, 2 sobre jornalismo, porém nenhum aplicável ao tema.

A utilização da Blucher como ferramenta de busca adicional não trouxe resultados proveitosos, pois os trabalhos não envolviam gênero textual, tampouco vinculava ao design, como também apresentava estudos de saúde em sua maioria. A seleção, dessa forma, ficou limitada aos resultados obtidos pelo Portal CAPES. Foi realizado ao final de outubro de 2021 mais uma busca, utilizando os mesmos critérios da quinta busca relatada anteriormente, resultando no seguinte:

Busca no Portal CAPES em 30 de outubro de 2021:

Resultados de 1 - 10 para 607 para Portal de Periodicos
Mostrar somente Periódicos revisados por pares (473)

Resultados de 1 - 10 para 463 para Portal de Periodicos

!!!

Chegou-se a um resultado de 607 trabalhos, sendo 473 deles revisados por pares. É pertinente observar que, mesmo relatando a quantidade de 473, ao passar por todos os resultados página a página, o final apresentou um número de 463 trabalhos. A conclusão do refinamento dos 473 trabalhos obtidos está detalhada na Tabela 15 a seguir.

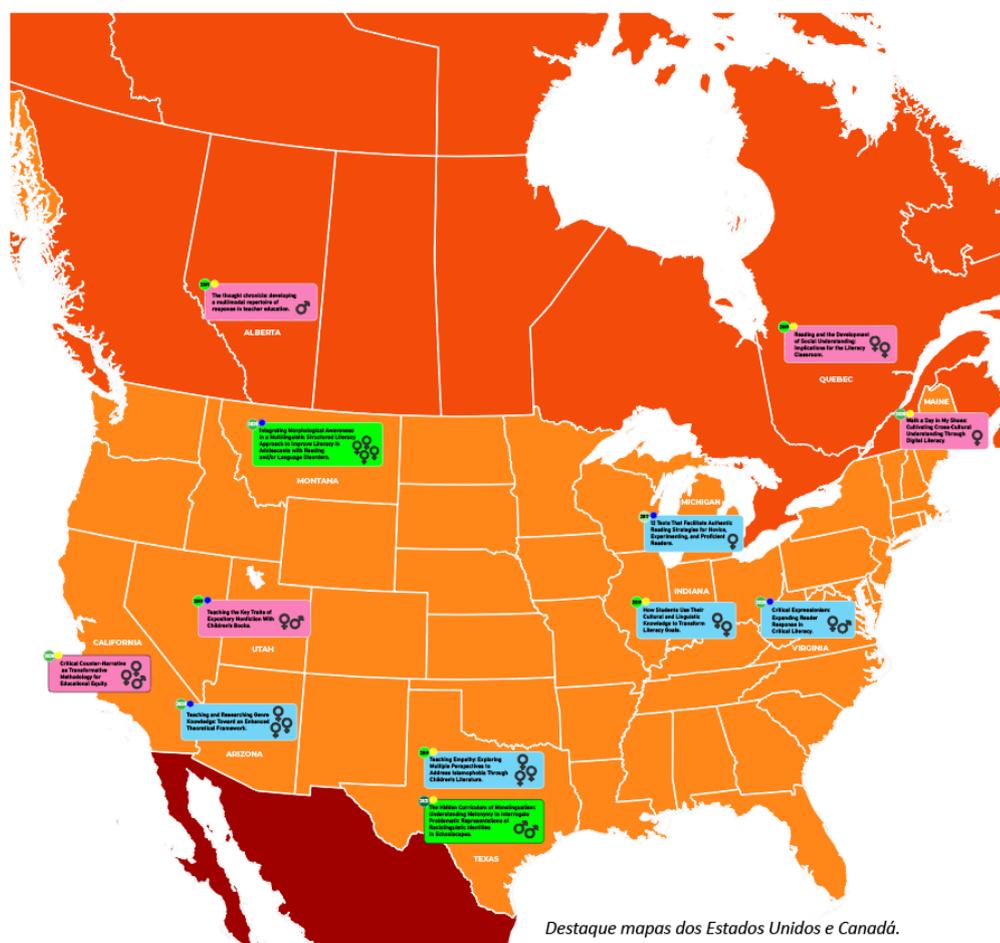
Tabela 15 - Resultado do refinamento dos artigos do Portal CAPES.

Quantidade	Observações do refinamento
110	Não envolvem o tema educação
164	Não envolvem crônicas
29	São estudos da área de saúde
15	Tratam da educação superior
93	Tratam de análises históricas
04	Tratam de trabalhos jornalísticos
46	Estudos que se repetiram nos resultados
12	Estudos selecionados após o refinamento

Fonte: do autor.

A utilização da Blucher como ferramenta de busca adicional não trouxe resultados proveitosos, pois os trabalhos não envolviam gênero textual, tampouco vinculavam-se ao design, além de serem estudos de saúde em sua maioria. A RBS foi apresentada na disciplina de Design da Informação e Visualização de Dados para Pesquisa, com um apanhado sobre o constatado (Figura 49).

Figura 49 - Mapa resumido dos estudos selecionados do Portal CAPES.



100% dos estudos voltados para Educação.



26 autores: 20 mulheres e 06 homens.

10 estudos nos EUA.
02 estudos no Canadá.10 estudos qualitativos.
02 estudos quantitativos.

05 no campo da Literatura.



05 no campo da Pedagogia.



02 no campo da Linguística.



01 estudo de 2021.



05 estudos de 2020.



05 estudos de 2019.



01 estudo de 2017.



07 estudos voltados para diversidade sociocultural.



05 estudos voltados para letramento crítico e gêneros textuais.

Fonte: do autor.

O resultado mostrou estudos originados exclusivamente na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), não havendo nenhum resultado que abrangesse a América Latina ou o Brasil, especificamente. Não foi possível investigar, durante o

período da realização da RBS, as possíveis razões para a obtenção desse resultado. Durante a qualificação do projeto foram discutidas entre pesquisador e banca algumas possibilidades para o ocorrido, como questões de indexação de trabalhos da área nos *journals* reunidos no portal, a existência de uma outra base de dados que pudesse ser mais adequada, ou mesmo a forte característica brasileira do gênero crônica aqui trabalhado.

Tal fato não auxilia a exploração de estudos com perspectivas e contextos mais próximos à realidade política, social e cultural que influenciam o ensino no hemisfério sul. Mesmo com os estudos que abordam gêneros textuais, foco interpretativo e análise crítica leitora, também não foram encontrados artigos que abordassem a crônica ou que estabelecessem uma ponte entre pedagogia e design, ou literatura e design, ficando os estudos delimitados aos campos da Literatura, Pedagogia e Linguística.

Ademais, conforme explicado anteriormente, foram feitas críticas ao Portal CAPES em relação ao seu desempenho, pensando nele como uma importante ferramenta para realização da RBS. As dificuldades foram:

- Falha de demonstração exata do quantitativo levantado, pois conforme comentado anteriormente, o Portal informou 473 estudos, porém ao navegar pelas páginas, ao final da última página de trabalhos arrolados, foi exibido o número 463, levantando dúvidas sobre o montante real obtido através da busca avançada.
- Dificuldade de acesso ao Portal, que ficava fora do ar ou suspenso para manutenções com frequência, sem informes de previsão de retorno ou regularização.
- Excesso de trabalhos repetidos no arrolamento, o que dificulta a tarefa de refinamento por parte do pesquisador.
- Trabalhos fora do escopo da busca, mesmo com a aplicação dos critérios, palavras-chave e operadores booleanos.

Outra dificuldade observada – que independia das condições da ferramenta de busca – foram trabalhos com títulos muito abertos, que não explicitavam claramente os propósitos do estudo, além de pouco uso de palavras-chave juntamente aos resumos dos estudos. Tais elementos facilitam a vida do pesquisador, ao realizar o refinamento de resultados pela leitura de trabalhos e dos resumos.

APÊNDICE B – REVISÃO ASSISTEMÁTICA

O resultado da revisão assistemática foram os trabalhos destacados na tabela a seguir, os quais apresentam estudos que envolvem literatura, design e crônica, bem como abordam questões inerentes ao ensino no Brasil, projetos gráficos de livros, aspectos científicos como Teoria da Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e experimentos utilizando a Teoria da Atividade. São apresentados na Tabela 16 a seguir.

Tabela 16 - Resultado dos trabalhos encontrados através da revisão assistemática.

Instituição	Ano	Trabalho	Título	Autoria e orientação
PUC-Rio	2018	Tese de Doutorado	A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens	Maíra Gonçalves Lacerda, orientação de Jackeline Lima Farbiarz
UFPE	2019	Dissertação de Mestrado	INFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO CULTURAL: as experiências do Jogo do Patrimônio 2.0 em Igarassu e Goiana	Flávio Barbosa da Silva, orientação de Eva Rolim Miranda
UFPE	2017	Dissertação de Mestrado	A LEITURA DE IMAGENS PARA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: um estudo de um artefato para produção textual	Marina de Lira Pessoa Mota, orientação de Silvio Romero Botelho Barreto Campello
UFPE	2012	Dissertação de Mestrado	PASSEIO EM BRASÍLIA TEIMOSA: o jogo como ferramenta para construção de identidades	Maria Carolina Maia Monteiro, orientação de Silvio Romero Botelho Barreto Campello
Mackenzie	2015	Artigo científico	PROJETO GRÁFICO PARA LIVRO DE CRÔNICAS: Experimentação gráfica em função da interpretação textual	Valéria dos Santos Rezende, Zuleica Schincariol

Fonte: do autor.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA

Professora, 38 anos (Fase exploratória: 25 maio de 2022)

1. Quais objetivos você espera atingir com o ensino de crônicas em sala de aula?

Bom, o objetivo que eu quero alcançar com o trabalho das crônicas é que os alunos reconheçam esse gênero, ampliem o repertório deles com a leitura de crônicas variadas, textos variados e que eles reconheçam a estrutura e as características do gênero crônica.

2. Como você acha que o entendimento dos alunos sobre crônica contribui para a redação?

Como a crônica está presente tanto no campo jornalístico como no literário, ela tem essa facilidade de atrair os leitores. E como ela tem o objetivo de divertir, entreter o leitor, pretendo com o trabalho desse gênero textual fazer com que os meus alunos pratiquem a escrita, aprimorem o processo da escrita de acordo com as produções de vários textos referentes a esse gênero, percebendo tanto a crônica narrativa como a argumentativa, como diversos tipos de crônicas, que eles percebam a variação desse gênero. Quando se escreve uma crônica, é uma escrita prazerosa, e através desse processo de escrita os alunos vão se aprimorando para que isso possa facilitar no processo da redação do Enem.

3. E o que acha que contribui em específico para a redação do Enem?

A escrita é uma prática. Ninguém nasce com o dom da escrita. Ela deve ser praticada e é processual. Quanto mais escrevo, mais aprendo e aprimoro a escrita. Com esse trabalho, acredito que facilita sim, para a redação do Enem, porque eles ampliarão o repertório, farão leituras diversas, poderão utilizar textos literários como referências e como repertório sociocultural, bem como a questão da criticidade, para poder defender as suas teses na redação do Enem.

4. Quais dicas os livros didáticos lhe dão para ajudar a ensinar crônicas?

Com relação aos livros didáticos, eles trazem algumas sugestões de leitura de textos de crônicas, algumas dicas em relação à interpretação e a leitura. Porém, gosto muito de ampliar meu material pesquisando em outras fontes, como também acesso o site Escrevendo o Futuro, de olimpíada de língua portuguesa, que contém várias coletâneas desses gêneros que estou trabalhando, no caso, a crônica, como “A ocasião faz o escritor”. Tem um caderno de orientação para o professor e também uma coletânea referente a esse gênero, que eu posso trabalhar em sala. Também faço slides, preparando o meu próprio

material, e o trabalho da prática, após a teoria, desenvolvemos a prática dos textos, da escrita, com correção e depois fazemos alguma forma de divulgação, para colocar no suporte, seja uma coletânea, um livro, algo do tipo.

5. E quais eles não dão? Do que você sente falta?

Como falei anteriormente, o livro didático é um pouco limitado. Há muitos conteúdos que eu preciso pesquisar, para ampliar essas fontes. Sinto falta de algo mais lúdico nos livros didáticos. Há sugestões interessantes, mas é preciso sempre buscar mais, ampliar.

6. Como você complementa essa falta percebida no seu ensino de crônicas?

Complemento pesquisando, trazendo livros diversos. Também levo os alunos para o espaço da biblioteca, para que tenham contato com o livro, pois nada melhor para o aprendizado do gênero textual do que ter contato com ele. Fazemos leituras com autores renomados, para que possam perceber os exemplos. Uma crônica que gosto muito de trabalhar, ao inserir o tema crônica, é “A última crônica” de Fernando Sabino. Ela é bem emocionante e aborda o gênero de uma forma bastante interessante, colocando o autor nesse processo de escrita da crônica. Tive oportunidade de trabalhar com várias turmas utilizando esse texto como acolhida.

7. Quais ferramentas você utiliza para produzir o conteúdo complementar para o seu ensino de crônicas?

As ferramentas que utilizo para produzir meu conteúdo, meu material, são livros diversos de pesquisa, além de sites na internet, como o que falei. Há sites como o Brasil Escola, ou do da olimpíada de língua portuguesa (Escrevendo o Futuro), bem como vídeos complementares. Uso muito o programa do Canva, que é um programa que me permite trazer uma ludicidade, deixar o material mais atrativo.

8. Em relação ao design, qual a percepção positiva, negativa ou ambas na matéria de crônicas nos livros didáticos?

Com relação ao design, é muito importante a relação do conteúdo com as imagens, pois as elas complementam e se relacionam ao texto. É fundamental que esse livro tenha um design interessante e, em relação aos textos, que possamos ver livros com ilustrações, para facilitar a compreensão. No livro didático desse Novo Ensino Médio, percebo que ele traz ilustrações diferentes, mas que podemos sempre ampliar, buscando mais.

9. Em relação ao design, você dá algum tratamento do material complementar produzido por você?

Geralmente, em relação ao material produzido por mim e pelos alunos, a minha proposta é que ele sempre seja circulado, ou seja, tenha um suporte para que outros leitores possam ter acesso. Inclusive, fiz um trabalho no ano que participei do programa nacional de olimpíada de língua portuguesa, onde eu era professora do oitavo e nono anos de língua portuguesa, no qual fiz uma sequência didática do conteúdo, desse gênero. Tivemos um processo bem interessante, onde cada aluno fez sua crônica, construiu seu texto. Esses textos passaram por revisões e, em seguida os alunos digitaram no computador. Por fim, fizemos um livro, com a foto deles e tudo mais, e esse livro passou a fazer parte do acervo da biblioteca da escola.

10. Comentário extra:

É um prazer colaborar de alguma forma, com o meu trabalho. Em relação aos livros do Ensino Médio, é muito interessante perceber que, cada vez mais, o design, as imagens, o texto não-verbal, vêm diminuindo, e isso não se torna algo tão atrativo para o aluno. Sabemos da importância das imagens, das figuras, da ilustração e dos textos multimodais para a compreensão do aluno. Outro ponto que ainda não havia falado é que, quando trabalhei com o gênero crônica, trabalhei tanto a crônica narrativa como a argumentativa. Em relação ao Enem e os vestibulares, lancei uma proposta de redação da Uece (Universidade Estadual do Ceará) com o gênero crônica, para familiarizar os alunos com esses tipos de avaliação.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA

Homem, professor, 42 anos (Fase exploratória: 24 maio de 2022)

1. Quais objetivos você espera atingir com o ensino de crônicas em sala de aula?

Eu espero atingir uma proficiência de escrita. A crônica, por ser um gênero bastante livre, permite ao escritor, ao cronista, explorar bastante a sua criatividade, sua forma de expressão, senso de humor e o pensamento aguçado. Eu queria desenvolver essas características na escrita dos meus alunos, para que saiam da escrita e da narrativa convencionais, e isso o gênero crônica permite bastante. Ele permite que seja incorporado o senso de humor, a ironia, uma visão nova de coisas cotidianas. É o que acho mais interessante na crônica e o que gostaria de desenvolver na escrita deles.

2. Como você acha que o entendimento dos alunos sobre crônica contribui para a redação?

Acredito que o conhecimento da crônica permite que os alunos se conheçam melhor com escritores, como autores. Entenderão melhor seu ponto de vista, a sua própria linguagem, e isso com certeza impactará na redação, inclusive para o Enem, que é um tipo de avaliação que exige que o aluno insira seu ponto de vista, que argumente. A crônica permite isso, que eles se conheçam, que saiam do convencional, evitem argumentos rasos e possam explorar novos pensamentos.

3. E o que acha que contribui em específico para a redação do Enem?

Entrevistado antecipou resposta na pergunta 2.

4. Quais dicas os livros didáticos lhe dão para ajudar a ensinar crônicas?

Os livros didáticos geralmente trazem exemplos muito pertinentes de crônica e de outros tipos de texto. É bom trabalhar com os exemplos que os livros didáticos trazem, inclusive com a resolução de exercícios, que ajudam o aluno a desenvolver um pensamento de interpretação diferente, saindo do convencional. Gosto muito de usar as questões de interpretação de texto do livro didático, pois permitem uma visão mais ampla do texto em si e de novas interpretações.

5. E quais eles não dão? Do que você sente falta?

Sinto falta de mais exemplos, de mais diversidade de textos. A respeito dos livros didáticos que estão vindo para o Novo Ensino Médio, sinto falta de uma maior organização dos conteúdos. O conteúdo desses livros está muito misturado, reunindo diferentes épocas e

linguagens. Isso representa uma dificuldade para o professor, ao tentar fazer o aluno ter um pensamento linear e consequencial da literatura, pois nada é por acaso, tudo é a evolução de um pensamento, de uma cultura. Com essa mistura muito grande de conteúdo, acaba-se por não conseguir passar para os alunos como foi a evolução da literatura, do que era na Idade Média, por exemplo, para o que é hoje. Existia um pensamento, existia um motivo para as transformações ocorridas, fossem elas na forma de se expressar, na forma de pintar, de escrever. Agora, não conseguimos mostrar isso tão facilmente com os recursos que os livros didáticos trouxeram.

6. Como você complementa essa falta percebida no seu ensino de crônicas?

Eu preparo material, trago crônicas, novos exemplos de crônicas diferentes, pois a crônica possui um estilo bastante eclético. Sendo assim, trago vários tipos: crônicas mais humorísticas, ou mais poéticas, mais reflexivas. Trago novos tipos, novas linguagens, novos autores. Às vezes essa variedade é o que falta no livro didático, para que os alunos vejam e percebam, através da leitura, que a crônica não segue um modelo específico, mas sim um estilo que permite muitas leituras e interpretações. Então trago novos textos como complemento, com discussões e projetos de escrita, para que cada um tente encontrar a sua forma de expressão.

7. Quais ferramentas você utiliza para produzir o conteúdo complementar para o seu ensino de crônicas?

Uma das principais ferramentas é a internet. Visito sites como o buscador do Google ou páginas de autores específicos, como Rubem Braga, que me permitem fazer uma pesquisa mais direcionada. Também procuro trazer slides, TDs (trabalhos dirigidos), materiais preparados por mim mesmo em folha de papel ofício, onde trabalho o texto e questões complementares de compreensão e escrita.

8. Em relação ao design, qual a percepção positiva, negativa ou ambas na matéria de crônicas nos livros didáticos?

Primeiro, acho que o espaço dedicado à crônica é muito pequeno. Não há muito espaço ou exemplos, como falei antes. Acho que os livros didáticos se dedicam pouco ao estudo da crônica, não sei se por algum tipo de preconceito com o próprio estilo. Vejo que há uma preocupação maior com outros gêneros, como o conto, em detrimento da crônica, o que para mim é um erro, pois a crônica é um estilo mais moderno e livre, inclusive mais libertador para o aluno. Acho o pouco espaço disponível para a crônica bastante negativo. Também acho que os livros não estão trazendo um visual, um design, atraente para o aluno. Algo que os atraia para a matéria, que os façam ter vontade de ler e pesquisar. Acho que

está faltando um visual mais atraente para os alunos, não somente para o estudo da crônica, mas do livro didático em geral.

9. Em relação ao design, você dá algum tratamento do material complementar produzido por você?

Eu não tenho nenhuma especialidade em design, mas procuro não deixar muita informação sobreposta. Procuro dar um espaço de leitura que seja visualmente confortável para o aluno. Outro cuidado que tenho é de escolher uma letra legível, em um tamanho adequado e que não tenha muita informação sobreposta. É o cuidado que tenho como professor. Ao preparar perguntas, também me certifico de garantir que os alunos tenham espaço suficiente no material de resposta.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DO PAINEL DE HISTÓRIAS

	EEMTI Visconde do Rio Branco – SEFOR 2	
	Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias	
	Docente:	
	Turma:	Estudante:

FORMULÁRIO SOBRE COMPONENTES PARA O PAINEL DE HISTÓRIAS

Para facilitar e melhorar a sua experiência na escrita de crônicas, gostaríamos que você respondesse algumas perguntas, com base nas suas experiências pessoais.

Lembramos que não existem respostas certas ou erradas, mas sim as respostas que refletem seu modo de pensar e viver.

Suas respostas servirão como base para a produção dos elementos do Painel de Histórias.

1. Quem é a pessoa / quem são as pessoas com quem você costuma dividir suas emoções ou seus pensamentos? Cite até no máximo 03.

--	--	--

2. Cite alguém que chama a sua atenção, não necessariamente que você conheça pessoalmente, mas que de alguma forma faça parte do seu cotidiano.

3. Qual é o lugar onde geralmente você se sente mais à vontade? Marque somente 01 das opções abaixo.

- a) Casa
- b) Escola
- c) Trajeto para a escola
- d) Espaço de lazer (definir qual: _____)
- e) Outros (definir qual: _____)

4. Qual é o momento do dia que você se sente mais à vontade, que é mais confortável para você? Marque somente 01 das opções abaixo.

- a) Manhã
- b) Tarde
- c) Noite
- d) Madrugada

AGRADECEMOS PELAS SUAS RESPOSTAS ☺

APÊNDICE F – FOLHA DE REDAÇÃO

	EEMTI Visconde do Rio Branco – SEFOR 2	
	Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias	
	Docente:	
	Turma:	Estudante:

TÍTULO

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

APÊNDICE G – FEEDBACK DO EXPERIMENTO 1

	EEMTI Visconde do Rio Branco – SEFOR 2	
	Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias	
	Docente:	
	Turma:	Estudante:

Agora que você realizou o experimento com o Painel de Histórias, gostaríamos de saber a sua opinião. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas, apenas as suas percepções.

1. O que achou do Painel de Histórias?

2. Como foi manipulá-lo? Teve dificuldade? Qual?

3. Sentiu falta de algum elemento no Painel? Se sim, qual?

4. Teve dificuldade na criação das histórias orais? Se sim, qual?

5. Foi mais fácil ou mais difícil criar uma história através dos recursos visuais do Painel? Por quê?

6. Quais são as sugestões para a melhoria do material ou da atividade?

7. Gostaria de ter feito uma história com uma cena de outro grupo? Qual?

AGRADECEMOS PELAS SUAS RESPOSTAS ☺

APÊNDICE H – FEEDBACK DO EXPERIMENTO 2

	EEMTI Visconde do Rio Branco – SEFOR 2	
	Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias	
	Docente:	
	Turma:	Estudante:

Agora que você realizou o experimento com o Painel de Histórias, gostaríamos de saber a sua opinião. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas, apenas as suas percepções.

1. O que achou das modificações do Painel de Histórias? Melhorou a atividade?

2. O que achou de como os grupos foram escolhidos?

3. A criação das histórias orais foi mais fácil ou mais difícil que a primeira vez? Por quê?

4. E quanto à escrita? Foi mais fácil escrever a crônica com base no Painel? Por quê?

5. Você acha que ter o recurso visual auxiliou na produção do seu texto?

6. De modo geral, o que você achou da atividade?

AGRADECEMOS PELAS SUAS RESPOSTAS 😊

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA 3ª ENTREVISTA

Professora, 38 anos (Pós-experimentos: 07 junho de 2023)

1. Você acredita que o Painel de Histórias é uma ferramenta que pode ser aplicada para estimular a escrita?

Com certeza o Painel de Histórias é uma excelente ferramenta para estimular o aluno à produção textual, porque ao ter contato com aquelas ilustrações, o aluno tem uma maior facilidade de desenvolver a imaginação e abordar detalhes no seu texto que as palavras muitas vezes lhe faltam. O painel é sim um estímulo para a produção escrita.

Muitas vezes o aluno tem medo do papel em branco. “Como vou iniciar o meu texto?” E aí, muitas vezes lhe faltam ideias, que são estimuladas por meio deste painel. Ao terem contato com as ilustrações, vão começando a imaginar, desenvolver a criatividade, visualizar o cenário do espaço, como vai acontecer a narrativa, em qual situação vai acontecer aquele texto. Facilita demais a imaginação do aluno.

2. Pode ser aplicada com outros gêneros textuais?

Acredito que ele pode sim, ser aplicado. Inclusive, os textos argumentativos, pois quando você traz uma imagem que vai abordar um tema, essa imagem pode ter diversas leituras. Esse elemento aborda leituras, que nas palavras ficariam despercebidas. Então ele traz essa ampliação de geração de ideias.

3. O que achou dos estímulos do Experimento 1? e do 2?

Foram muito interessantes. Percebi que os alunos produziram ainda melhor quando escolhiam o painel, o cenário. Porque ali ele estava com uma afinidade maior do que ele queria abordar no seu texto.

4. Você mudaria alguma coisa nas regras ou estímulos da atividade?

Não mudaria, acredito que ela foi pensada e aplicada de forma construtiva. Gostei das regras estabelecidas no experimento.

5. Você sentiu dificuldade em conduzir a atividade?

Foi tranquila, as atividades ocorreram da forma que eu havia previsto.

6. Sentiu dificuldade em algum comando?

Não senti dificuldade, a atividade ocorreu da forma que eu esperava. Apenas em relação ao que alguns alunos gostariam de ter como cenário, fora isso, mais nada.

7. Como você avalia o engajamento dos participantes na atividade?

Percebi que quando trazíamos uma abordagem mais teórica, os alunos ficavam menos participativos. Quando trazíamos o painel para eles manipularem, quando envolvia essa ação prática, eles se envolviam mais. Outra coisa que percebi como desafio foi com relação ao espaço, ao ambiente de aplicação. Por muitas vezes temos que ficar em salas que não são adequadas, e isso pode influenciar no envolvimento dos alunos na atividade.

8. Quais as diferenças notadas nas crônicas antes e depois dos experimentos?

Percebi que as crônicas elaboradas após o experimento tiveram uma riqueza maior, trouxe mais elementos que facilitaram a leitura no texto. As ilustrações de fato ampliaram o repertório para que o aluno desenvolvesse melhor o seu texto.

Percebi que eles melhoraram após o experimento, porque além de terem sido estimulados com o processo do painel, facilitou para que ampliassem a imaginação, iniciassem o texto abordando aquele cenário. As ilustrações foram favoráveis para que os alunos pudessem representar o que as palavras não conseguiam. Percebi isso inclusive em na aula em que eles tiveram que trazer uma ilustração dos seus próprios textos. Foram muito interessantes, o envolvimento e os resultados desse trabalho. A qualidade dos textos também melhorou depois de passarem por um processo de reescrita e aprimoramento.

9. A atividade funciona como complemento ao livro didático para o ensino de crônicas?

Com certeza funciona como complemento, pois o livro didático não traz ilustrações, não traz um design interessante, no qual o aluno possa se sentir estimulado a participar do estudo e do processo de escrita. O experimento trouxe até uma ampliação do entendimento da relação entre imagem e texto. Assistimos uma aula onde o professor Ricardo trouxe o conhecimento teórico sobre o processo de construção de um livro e foi muito significativo. Percebemos como ampliou nossa visão. Os alunos ficaram encantados com todo o processo de editoração, diagramação, de construção de um texto para um livro. Foi fantástico.

10. O experimento cumpriu o propósito da aula?

Cumpriu. Ele favoreceu a criatividade, trouxe uma oportunidade para os alunos conhecerem essa metodologia, essa estratégia de que é sim, possível produzir um texto sem medo do

papel em branco, sem lhe faltar ideias. Perceberam que a escrita pode se tornar mais lúdica, mais interessante, mais envolvente. Então o experimento cumpriu com o seu objetivo, além de facilitar a escrita e favorecer uma maior ampliação do texto, da sua construção textual mais assertiva.

11. O experimento cumpriu o esperado com o plano de curso da disciplina?

Cumpriu. A culminância do livro foi emocionante, envolvente, prazerosa. Ao ver o produto final, eu percebi o quanto foram desenvolvidas habilidades, competências e produções escritas, qualificadas, bem elaboradas. Pra mim, na minha interpretação, o projeto cumpriu com o propósito e foi bem sucedido.

12. É algo que pode ser aplicado em outras turmas? E em outras escolas?

Com certeza. Pode ser ampliado para outras turmas e outras escolas, pois é um projeto riquíssimo, com uma abordagem teórica muito importante, que é a relação da ilustração com o texto escrito. Acredito que se for ampliado, as escolas e as turmas só terão benefícios e aprendizagens significativas.

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA 4ª ENTREVISTA

Homem, professor, 42 anos (Pós-experimentos: 01 junho de 2023)

1. Você acredita que o Painel de Histórias é uma ferramenta que pode ser aplicada para estimular a escrita?

Sim, eu acredito, pois o Painel de Histórias é uma ferramenta muito rica. A partir dele, dá para se trabalhar não só o estudo da crônica, como também de contos, de fábulas, histórias em quadrinhos. Ele pode ser utilizado em um âmbito ainda maior do que foi trabalhado no experimento. Ele é um recurso muito rico, que trabalha a ludicidade do aluno. Inclusive, na questão de trabalhar com os desenhos, pode ser trabalhado também pela disciplina de Artes. Eu acredito que seja um elemento muito rico e que possui muitos ângulos para ser explorado.

2. Pode ser aplicada com outros gêneros textuais?

Sim, eu vejo e percebo que a aplicação do painel não se limita ao estudo da crônica.

3. O que achou dos estímulos do Experimento 1? e do 2?

Cada turma funciona de uma forma diferente. Então os estímulos podem funcionar muito bem em uma determinada turma, e não tão bem em outra. Acho que cabe também ao professor determinar qual estímulo é mais interessante para o trabalho, que atingisse melhor os alunos para que o resultado chegasse naquilo que ele deseja. Mas é interessante que haja estímulos diferentes para que nós possamos testar, pois às vezes pensamos que um estímulo teria um êxito maior na atividade, mas pode ser que não seja isso. Por isso acho importante variar os estímulos. Caso o professor tenha a oportunidade de aplicar o painel mais de uma vez, é muito importante mudar os estímulos.

4. Você mudaria alguma coisa nas regras ou estímulos da atividade?

Vai depender do propósito da aula. Acredito que as regras devem estar sujeitas a mudanças, dependendo da turma, do horário em que se aplica a atividade e do objetivo da atividade. Então, acho que as regras não podem ser fechadas. É o tipo de trabalho no qual o professor precisa ter sensibilidade e mudar as regras, caso necessário. Para o trabalho de estudo da crônica, no formato em que aconteceu, não vejo necessidade de mudança das regras, mas caso o painel seja utilizado com outros gêneros ou outros fins, pode-se mudá-las ou adaptá-las.

5. Você sentiu dificuldade em conduzir a atividade?

Não. O painel em si é de fácil aplicação, não traz grandes dificuldades. A maior dificuldade na aplicação é como a de qualquer atividade, chamar a atenção dos alunos, preparar a sala. As dificuldades não têm a ver com o Painel de Histórias ou com o experimento, mas sim em lidar com a sala de aula e com os alunos, que são variados e estão sujeitos à mudança de temperamento.

6. Sentiu dificuldade em algum comando?

Acredito que os comandos das atividades foram bem simples. Quando os alunos ouviam os comandos, compreendiam facilmente. Acredito não ter tido dificuldades com os comandos, nem por parte do professor, nem pela percepção de quando foram dados aos alunos.

7. Como você avalia o engajamento dos participantes na atividade?

O engajamento no geral foi muito proveitoso. Os alunos se sentiram bastante estimulados pelas figuras, pelos desenhos, pela possibilidade de criar histórias naquele cenário. Muitos eram atraídos para algum cenário específico, como o da praia, do ônibus, de casa, porque remetia a alguma experiência ou alguma história que tinham na cabeça, que tinha acontecido com eles e queriam conta-la. Então se estimulavam em estar com aquele painel, com aquele cenário ou em pegar personagens que se encaixavam melhor na história que eles tinham para contar.

8. Quais as diferenças notadas nas crônicas antes e depois dos experimentos?

A principal diferença que eu notei nas crônicas dos alunos antes e depois dos experimentos foi que eles aprenderam melhor a delimitação de tempo e espaço que a maioria das crônicas traz. Antes, eu notava que havia uma confusão maior entre o estilo do conto e da crônica, pois a crônica é centrada em um fato, em um acontecimento. A partir dele se nota o pitoresco, ou se retira uma reflexão. Eles (estudantes) não tinham muito essa percepção, e acabavam extrapolando a questão do tempo ou do espaço onde a história acontecia, fazendo com que seu texto se assemelhasse mais a um conto do que a uma crônica. O Painel de Histórias ajudou a delimitar isso melhor, principalmente a questão espacial da história.

Os textos se encaixaram melhor no estilo da crônica. Como falei antes, muitas das crônicas antes do experimento se assemelhavam a contos ou fábulas. O experimento ajudou para que o aluno entendesse melhor o perfil desse gênero textual, que é muito rico, mas, como todos os outros e apesar da diversidade, exige características próprias do seu gênero.

9. A atividade funciona como complemento ao livro didático para o ensino de crônicas?

Sim, principalmente porque o livro didático traz pouquíssimo material e informação a respeito das crônicas, principalmente o livro didático do novo ensino médio, que praticamente não traz nada. Traz algumas crônicas mais no sentido de trabalhar a interpretação de texto, e não as características da crônica em si. Então, o experimento se torna fundamental para o estudo da crônica, para alargar e realmente compreender as características que compõem esse estilo.

10. O experimento cumpriu o propósito da aula?

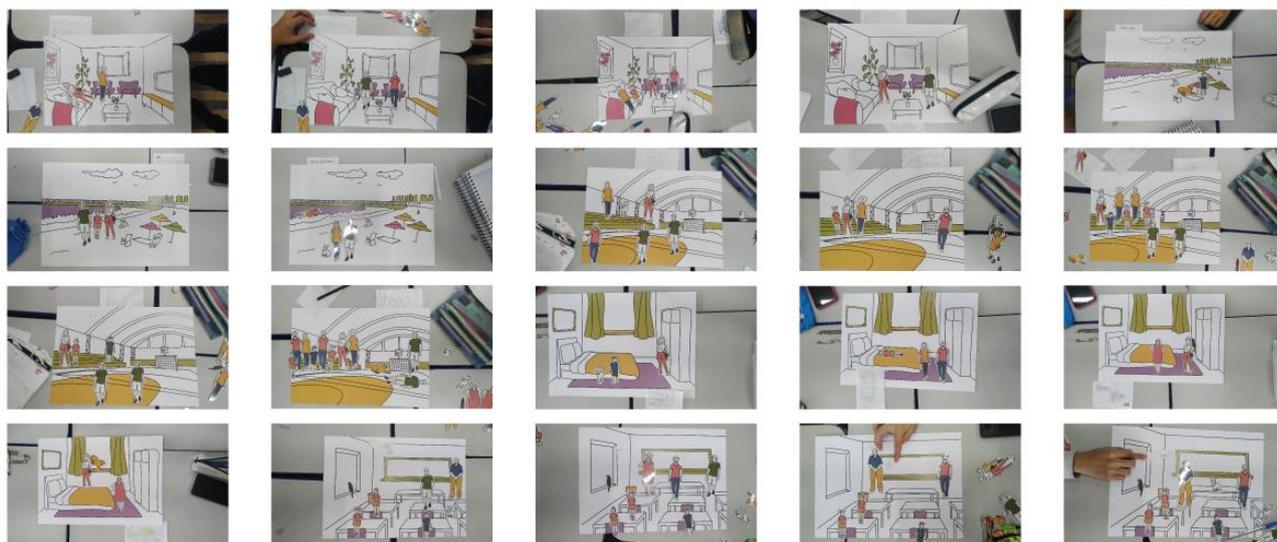
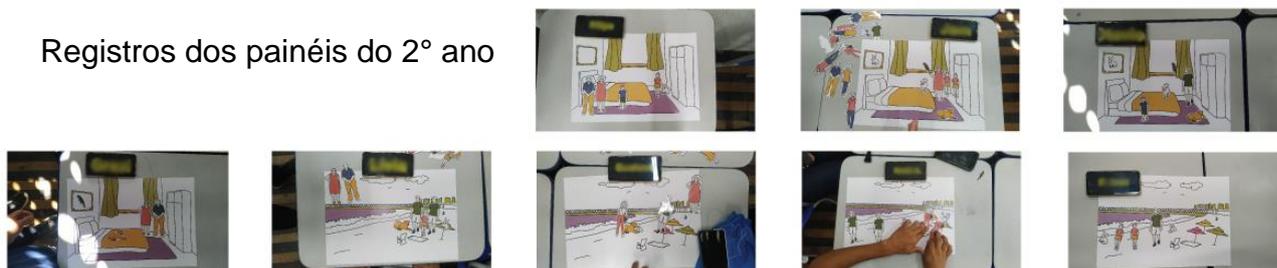
Sim, cumpriu muito bem. Como falei, temos turmas e alunos diferentes, que às vezes respondem de forma diferente. Mas eu, enquanto professor, fiquei muito satisfeito com o resultado final, com os textos que surgiram a partir do experimento com o painel. Acredito que trouxe muita riqueza e muitos olhares diferentes, porque por mais que o número de cenários e personagens seja limitado, o olhar dos estudantes sobre eles é variado.

11. O experimento cumpriu o esperado com o plano de curso da disciplina?

Sim. O plano de curso já abordava o ensino da crônica e eu acredito que o experimento ajudou a alargar ainda mais as possibilidades, aprofundar mais esse estudo que estava previsto. Tornou o estudo da crônica um ponto focal do ano letivo na matéria de Projeto Integrador. Tanto é, que o livro da escola foi pensado para ter textos de gêneros diferentes, mas o êxito do experimento foi tão bom que decidimos fazer o livro de crônicas, pois a qualidade dos textos estava superior à de outros gêneros estudados.

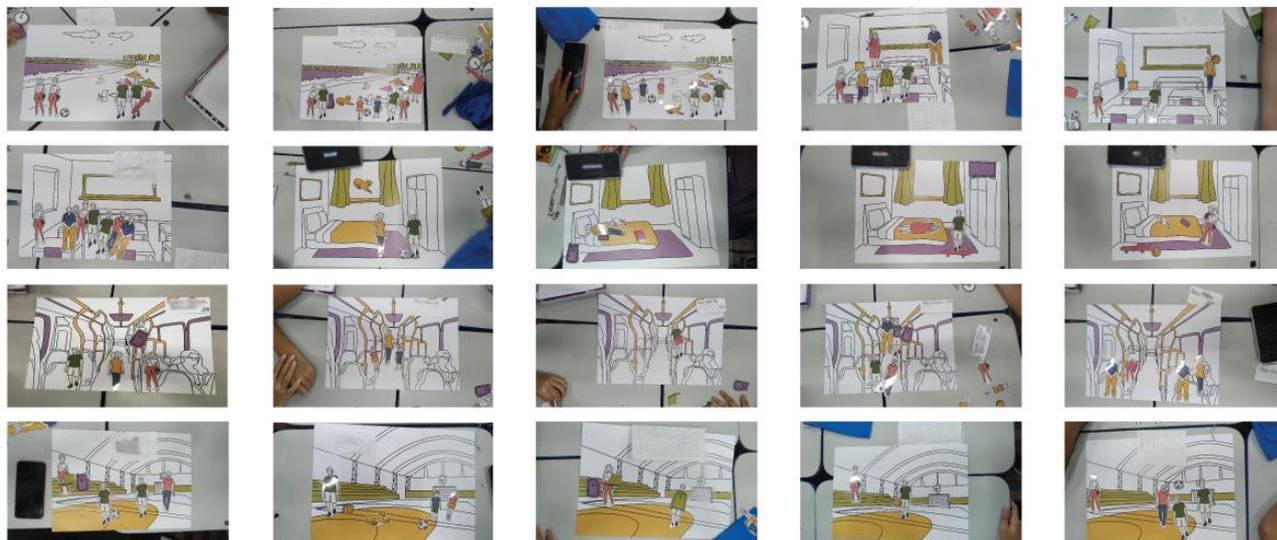
12. É algo que pode ser aplicado em outras turmas? E em outras escolas?

Sim, com certeza. Acredito que o Painel de Histórias traz uma riqueza de possibilidades muito grande. Não se limita só ao estudo no ensino médio ou fundamental; pode ser trabalhado com turmas diversas, com objetivos diversos e até mesmo em outras áreas além da Língua Portuguesa, como Artes e História. Ele é um material muito rico e pode ser explorado com mais personagens e cenários para atingir objetivos específicos.

APÊNDICE K – REGISTROS FOTOGRÁFICOS (EXPERIMENTO 1)Registros dos painéis da turma 1^ªARegistros dos painéis da turma 1^ªBRegistros dos painéis do 2^º ano

APÊNDICE L – REGISTROS FOTOGRÁFICOS (EXPERIMENTO 2)

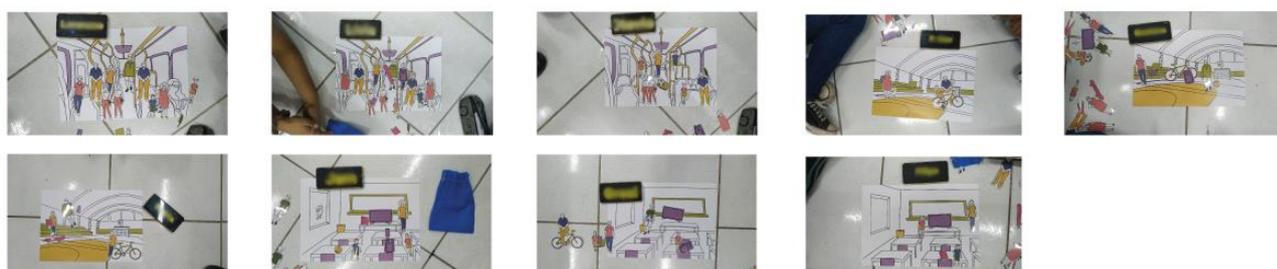
Registros dos painéis da turma 1ªA



Registros dos painéis da turma 1ªB



Registros dos painéis do 2º ano



ANEXO A – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versão ↕	Submissão ↕	Modificação ↕	Situação ↕	Exclusiva do Centro Coord. ↕	Ações
PO	FRANCISCO RICARDO PEREIRA BEZERRA	2	06/10/2022	11/10/2022	Aprovado	Não	   

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	11/10/2022 11:48:55	Parecer liberado	2	Coordenador	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	PESQUISADOR	
PO	11/10/2022 11:44:38	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	10/10/2022 10:39:38	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	10/10/2022 10:24:56	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	07/10/2022 08:09:20	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	07/10/2022 08:06:34	Indicação de Relatoria	2	Assessor	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	07/10/2022 08:06:18	Aceitação do PP	2	Assessor	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	06/10/2022 17:06:23	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	
PO	06/10/2022 07:42:26	Parecer liberado	1	Coordenador	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	PESQUISADOR	
PO	04/10/2022 13:21:31	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife - UFPE/Recife	

«« « Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s) » »»

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PPD – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Cordiais Saudações,

O mestrando **Francisco Ricardo Pereira Bezerra**, CPF: [REDACTED], aluno do programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação da Profa Solange Galvão Coutinho, está desenvolvendo pesquisa que envolve leitura de crônicas e o design, necessitando ir a campo para realizar um levantamento exploratório nas séries do Ensino Médio das escolas de Fortaleza-CE.

O levantamento consistirá de observação em sala de aula, visita a bibliotecas escolares, conversa com docentes e profissionais da escola.

Solicitamos colaboração da vossa instituição para que o aluno realize parte da sua pesquisa nas dependências desta instituição de ensino.

Atenciosamente,

Marcelo Henrique Menezes Arcoverde
Programa de Pós-Graduação em Design
Secretário
UFPE SIAPE: 1649349

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA


GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação
GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
EEMTI VISCONDE DO RIO BRANCO –

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Francisco Ricardo Pereira Bezerra, estudante regular do Mestrado em Design da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade”**, que está sob a orientação da Prof.a Solange Galvão Coutinho, cujo objetivo é **desenvolver e avaliar, de forma participativa, um artefato de mediação para estimular a escrita de crônicas em ambiente de Ensino Médio**, nesta escola.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado pelo Sistema CEP/CONEP.

Fortaleza, 20 de julho de 2022.

Alineir Costa Lima
Diretora Escolar
Mat: 11945813
D.O 19/09/2013

Av. Dom Manuel nº 1803 Centro - Fortaleza – CE CEP 60 060-091

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa (Relações entre as práticas didáticas envolvendo a leitura e produção escrita do gênero textual crônica nas escolas, e o Design da Informação), que está sob a responsabilidade do pesquisador Francisco Ricardo Pereira Bezerra, residente na [REDACTED] e e-mail francisco.rbezerra@ufpe.br. Telefone para contato: [REDACTED]

O pesquisador Francisco Ricardo Pereira Bezerra encontra-se sob a orientação da Professora Doutora Solange Galvão Coutinho, telefone: [REDACTED] e-mail solange.coutinho@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinala a opção de "Aceito participar da pesquisa" no final desse termo.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O propósito da pesquisa é a observação da atividade de leitura em sala de aula, visita técnica à biblioteca da escola e aplicação de questionário ao docente, com o objetivo de conseguir um levantamento exploratório inicial para projeto de Mestrado em Design da Informação, pela Universidade Federal de Pernambuco. Desta forma, a observação ocorrerá de forma presencial, na escola onde o(a) docente leciona. As observações e as visitas à biblioteca ocorrerão nos dias e datas escolhidas e pré-agendadas com o(a) docente e/ou Diretoria da escola, podendo ser gravadas, a depender da permissão do(a) docente e/ou Diretoria. O tempo estimado para a atividade de observação e de visita será aquele determinado pelo(a) docente e/ou Direção da escola. A coleta das respostas poderá ser realizada através de meio virtual (aplicativo WhatsApp) com respostas registradas através de áudios.
- Os riscos que podem ocorrer durante a pesquisa é o(a) docente sentir algum tipo de constrangimento pela presença do observador (exemplo: interferência da gravação na atividade na sala de aula). Para amenizar os riscos da pesquisa, será explicado pelo pesquisador os procedimentos utilizados durante a observação, visita à biblioteca e aplicação de questionário.
- Os benefícios relacionados com a participação do(a) docente são em relação à ampliação da visão das práticas didáticas envolvendo a leitura, em particular a literatura de gêneros textuais nas escolas. Espera-se que a contribuição deste levantamento possa trazer contribuições às futuras pesquisas relacionadas à leitura e produção escrita pelo enfoque do Design.

Esclarecemos que não existem respostas certas ou erradas durante a coleta de informações e que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e imagens) ficarão armazenados em computador pessoal do pesquisador e sob sua responsabilidade, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

[REDACTED]
(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, [REDACTED], CPF [REDACTED], abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Relações entre as práticas didáticas envolvendo a leitura e produção escrita do gênero textual crônica nas escolas, e o Design da Informação, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa () Não aceito participar da pesquisa

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) _____ [ou menor que está sob sua responsabilidade] para participar, como voluntário(a), da pesquisa “O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade”.

Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Francisco Ricardo Pereira Bezerra, residente na _____, e-mail francisco.rbezerra@ufpe.br. Telefone para contato: (_____) _____. O pesquisador encontra-se sob a orientação da Professora Doutora Solange Galvão Coutinho, telefone: (_____) _____, e-mail solange.coutinho@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável pela pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a participação do(a) menor no estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O(a) Senhor(a) estará livre para decidir que ele(a) participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele(a) participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho(a) participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele(a), bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa “O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade” tem como objetivo geral **desenvolver e avaliar, de forma participativa, um artefato de mediação para estimular a escrita de crônicas em ambiente de Ensino Médio**. A participação do(a) voluntário(a) nessa pesquisa está de acordo com o desenvolvimento da disciplina eletiva Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias na qual está matriculado(a) e acontecerá somente em sala de aula, com o propósito de produção escrita de crônicas, e a coleta de dados será somente presencial. A pesquisa utilizará o Painel de Histórias como facilitador para criação dos textos a serem escritos pelos participantes. A duração do experimento será de 08 encontros, cada um deles correspondente a 100 minutos (ou seja, 2 horas/aula). A contribuição dos participantes acontecerá conforme segue:
 - 1º encontro: Aula expositiva sobre crônicas – sem coleta de dados.
 - 2º encontro: Apresentação do projeto – será solicitado aos estudantes suas opiniões em grupo sobre a estética do Painel de Histórias mediante apresentação de opções em retroprojeter; em seguida, preencherão questionário individualmente sobre suas preferências de personagens, cenário e tempo.
 - 3º encontro: Leitura de crônicas e seus representantes – sem coleta de dados.
 - 4º encontro: Aplicação do Painel de Histórias (primeiro teste) – registro fotográfico dos painéis criados pelos participantes em grupo, recolhimento das produções individuais de crônicas, solicitação de preenchimento individual de questionário opinativo sobre a atividade realizada.
 - 5º encontro: Avaliação da primeira aplicação – Aplicação de grupo focal sobre a atividade feita no 4º encontro, com registro de respostas em áudio e anotações pelo pesquisador, recolhimento de reescrita individual de crônicas, caso seja necessário.
 - 6º encontro: Aplicação do Painel de Histórias (segundo teste) – registro fotográfico dos painéis criados pelos participantes em grupo, recolhimento das produções individuais de crônicas, solicitação de preenchimento individual de questionário opinativo sobre a atividade realizada.
 - 7º encontro: Avaliação da segunda aplicação – Aplicação de grupo focal sobre a atividade feita no 4º encontro, com registro de respostas em áudio e anotações pelo pesquisador, recolhimento de reescrita individual de crônicas, caso seja necessário.
 - 8º encontro: Devolutiva, avaliação e criação de ilustrações para o livro – sem coleta de dados.
- Riscos: o projeto se compromete a estar em concordância com os critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos. A antecipação dos possíveis riscos na realização das atividades envolve a invasão de privacidade e a discriminação pelos dados fornecidos. Para evitar ou minimizá-los, garantimos a integridade dos documentos, evitando danos físicos, cópias ou rasuras. Além disso, asseguramos a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, como também o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos, hábitos e costumes. Ademais, também envolve a possibilidade de cansaço ou aborrecimento; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a coleta de dados (gravações de áudio e vídeo); medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; vergonha ao responder às perguntas; entre outros. Visando o enfrentamento ou redução desses fatores, durante a realização do experimento o pesquisador tomará os seguintes cuidados: 1) Esclarecer aos participantes os objetivos do estudo; 2) Assegurar aos estudantes a livre escolha de participar sem, em nenhuma hipótese, serem forçados ou pressionados; 3) Informar aos participantes que não haverá pressão, de qualquer natureza, para que realizem a atividade, tampouco arbítrio por parte do pesquisador ou do docente, sendo livres para realizar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

as próprias escolhas no experimento, em seu próprio tempo; 4) Preservar a integridade física e moral dos participantes, informando que não será aplicado nenhum tipo de punição, nem será feito nenhum tipo de comentário de conotação vexatória pela não realização ou incompletude da atividade; 5) Garantir aos participantes que estarão em um ambiente seguro, apoiados pelos seus grupos de amigos e com total apoio do pesquisador e dos docentes, e que podem solicitar ajuda sobre qualquer coisa, em qualquer instância, a qual será prontamente atendida; 6) Informar que não lhes será exigido nenhum tipo de atividade que desgaste ou comprometa a sua integridade física ou mental, preparando o espaço de forma que se sintam confortáveis e seguros; 7) Explicar que os resultados não representarão nenhuma ameaça à vida dos participantes e que seus nomes serão guardados confidencialmente e não serão divulgados em nenhum documento de qualquer espécie; 8) Garantir que os participantes não sejam expostos à observação ou comentários de terceiros; 9) Assegurar aos participantes que as informações coletadas serão exclusivamente para avaliação do cumprimento dos propósitos do experimento, não sendo divulgado em nenhuma hipótese – nem em ambiente escolar, tampouco em ambiente externo – qualquer tipo de dado pessoal dos participantes; 10) Proporcionar às pessoas com deficiência (PcD) uma avaliação que respeite suas necessidades e não lhes cause nenhum tipo de constrangimento.

- **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, o(a) voluntário(a) terá como benefícios diretos expandir seus conhecimentos sobre a escrita do gênero textual crônica, aprimorar sua prática escrita e oral, fixar o conhecimento sobre os fundamentos básicos da redação e, como benefício indireto, poderão colaborar com a produção do livro da escola, sendo este o produto final da disciplina eletiva, além de contribuir para a concepção de um artefato que auxilie tanto nos campos de pesquisa relacionada ao Design e à Educação, bem como sua utilização por demais professores em outras escolas.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, respostas do grupo focal, fotografias e gravações), ficarão armazenados em pastas de arquivo e em computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço [REDACTED], pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O(a) senhor(a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8888 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade”, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o(a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Impressão
Digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____	Nome: _____
Assinatura: _____	Assinatura: _____

ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário(a) da pesquisa “O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Francisco Ricardo Pereira Bezerra, residente na _____, e-mail francisco.rbezerra@ufpe.br. Telefone para contato: _____. O pesquisador encontra-se sob a orientação da Professora Doutora Solange Galvão Coutinho, telefone: _____, e-mail solange.coutinho@ufpe.br.

Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa “O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade” tem como objetivo geral **desenvolver e avaliar, de forma participativa, um artefato de mediação para estimular a escrita de crônicas em ambiente de Ensino Médio**. A participação do(a) voluntário(a) nessa pesquisa está de acordo com o desenvolvimento da disciplina eletiva Projeto Integrador de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias na qual está matriculado(a) e acontecerá somente em sala de aula, com o propósito de produção escrita de crônicas, e a coleta de dados será somente presencial. A pesquisa utilizará o Pannel de Histórias como facilitador para criação dos textos a serem escritos pelos participantes. A duração do experimento será de 08 encontros, cada um deles correspondente a 100 minutos (ou seja, 2 horas/aula). A contribuição dos participantes acontecerá conforme segue:
 - 1º encontro: Aula expositiva sobre crônicas – sem coleta de dados.
 - 2º encontro: Apresentação do projeto – será solicitado aos estudantes suas opiniões em grupo sobre a estética do Pannel de Histórias mediante apresentação de opções em retroprojektor; em seguida, preencherão questionário individualmente sobre suas preferências de personagens, cenário e tempo.
 - 3º encontro: Leitura de crônicas e seus representantes – sem coleta de dados.
 - 4º encontro: Aplicação do Pannel de Histórias (primeiro teste) – registro fotográfico dos painéis criados pelos participantes em grupo, recolhimento das produções individuais de crônicas, solicitação de preenchimento individual de questionário opinativo sobre a atividade realizada.
 - 5º encontro: Avaliação da primeira aplicação – Aplicação de grupo focal sobre a atividade feita no 4º encontro, com registro de respostas em áudio e anotações pelo pesquisador, recolhimento de reescrita individual de crônicas, caso seja necessário.
 - 6º encontro: Aplicação do Pannel de Histórias (segundo teste) – registro fotográfico dos painéis criados pelos participantes em grupo, recolhimento das produções individuais de crônicas, solicitação de preenchimento individual de questionário opinativo sobre a atividade realizada.
 - 7º encontro: Avaliação da segunda aplicação – Aplicação de grupo focal sobre a atividade feita no 4º encontro, com registro de respostas em áudio e anotações pelo pesquisador, recolhimento de reescrita individual de crônicas, caso seja necessário.
 - 8º encontro: Devolutiva, avaliação e criação de ilustrações para o livro – sem coleta de dados.
- Riscos: o projeto se compromete a estar em concordância com os critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos. A antecipação dos possíveis riscos na realização das atividades envolve a invasão de privacidade e a discriminação pelos dados fornecidos. Para evitar ou minimizá-los, garantimos a integridade dos documentos, evitando danos físicos, cópias ou rasuras. Além disso, asseguramos a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, como também o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos, hábitos e costumes. Ademais, também envolve a possibilidade de cansaço ou aborrecimento; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a coleta de dados (gravações de áudio e vídeo); medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; vergonha ao responder às perguntas; entre outros. Visando o enfrentamento ou redução desses fatores, durante a realização do experimento o pesquisador tomará os seguintes cuidados: 1) Esclarecer aos participantes os objetivos do estudo; 2) Assegurar aos estudantes a livre escolha de participar sem, em nenhuma hipótese, serem forçados ou pressionados; 3) Informar aos participantes que não haverá pressão, de qualquer natureza, para que realizem a atividade, tampouco arbitrio por parte do pesquisador ou do docente, sendo livres para realizar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

as próprias escolhas no experimento, em seu próprio tempo; 4) Preservar a integridade física e moral dos participantes, informando que não será aplicado nenhum tipo de punição, nem será feito nenhum tipo de comentário de conotação vexatória pela não realização ou incompletude da atividade; 5) Garantir aos participantes que estarão em um ambiente seguro, apoiados pelos seus grupos de amigos e com total apoio do pesquisador e dos docentes, e que podem solicitar ajuda sobre qualquer coisa, em qualquer instância, a qual será prontamente atendida; 6) Informar que não lhes será exigido nenhum tipo de atividade que desgaste ou comprometa a sua integridade física ou mental, preparando o espaço de forma que se sintam confortáveis e seguros; 7) Explicar que os resultados não representarão nenhuma ameaça à vida dos participantes e que seus nomes serão guardados confidencialmente e não serão divulgados em nenhum documento de qualquer espécie; 8) Garantir que os participantes não sejam expostos à observação ou comentários de terceiros; 9) Assegurar aos participantes que as informações coletadas serão exclusivamente para avaliação do cumprimento dos propósitos do experimento, não sendo divulgado em nenhuma hipótese – nem em ambiente escolar, tampouco em ambiente externo – qualquer tipo de dado pessoal dos participantes; 10) Proporcionar às pessoas com deficiência (PcD) uma avaliação que respeite suas necessidades e não lhes cause nenhum tipo de constrangimento.

- **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, o(a) voluntário(a) terá como benefícios diretos expandir seus conhecimentos sobre a escrita do gênero textual crônica, aprimorar sua prática escrita e oral, fixar o conhecimento sobre os fundamentos básicos da redação e, como benefício indireto, poderão colaborar com a produção do livro da escola, sendo este o produto final da disciplina eletiva, além de contribuir para a concepção de um artefato que auxilie tanto nos campos de pesquisa relacionada ao Design e à Educação, bem como sua utilização por demais professores em outras escolas.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, respostas do grupo focal, fotografias e gravações), ficarão armazenados em pastas de arquivo e em computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço _____, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

(Assinatura do Pesquisador)

ASSENTIMENTO DO(A) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo “O desenvolvimento de um artefato mediador para estimular a escrita de crônicas no Ensino Médio a partir da interdisciplinaridade entre o Design da Informação, a Pedagogia Freiriana e a Teoria da Atividade”, como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precisemos pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do(a) menor: _____

Impressão
Digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____	Nome: _____
Assinatura: _____	Assinatura: _____