

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Estela Lia Teixeira Moreira Lima

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE LINGUAGEM:**  
Estratégia de ensino para aprendizagem ativa de leitura e escrita

Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo  
2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Estela Lia Teixeira Moreira Lima

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE LINGUAGEM:**  
Estratégia de ensino para aprendizagem ativa de leitura e escrita

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo  
2022

Estela Lia Teixeira Moreira Lima

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE LINGUAGEM:**  
Estratégia de ensino para aprendizagem ativa de leitura e escrita

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

---

---

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos, aos meus colegas professores e aos meus alunos, que me inspiram a ser mais para os demais em todos os âmbitos da minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Processo n.º 88887.473617/2020-00 – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Process number 88887.473617/2020-00 – Finance Code 001.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que não deixou eu me sentir sozinha durante minha trajetória de pesquisa tão repleta de reviravoltas. Em especial, à minha irmã Heleninha, minha interlocutora do início ao fim deste projeto, companheira de isolamento, a quem eu perguntava insistentemente: “Faz sentido?”. Sem as suas sugestões e incentivos, este projeto não seria o mesmo.

Aos meus amigos, que, aliado ao distanciamento social que vivenciamos ao longo da pandemia da Covid-19, tiveram de lidar com a minha ausência, mas sempre se preocupando e torcendo pelo desenvolvimento deste trabalho. Saber que vocês me apoiam e estão aqui para celebrar as minhas conquistas, muito me acalentou nesses últimos tempos.

À equipe pedagógica do Colégio Agostiniano São José, direção, coordenação e orientação, e às minhas colegas queridas, Cris, Elaine D., Elaine B., Flávia, Mari, Vivi, professoras do 5º ano, que me deram todo o suporte, acompanharam o desenvolvimento da proposta, me ensinaram muito e me ajudaram a concluir o projeto com sucesso. Muito obrigada, todas vocês são uma grande inspiração para mim!

À minha madrinha e professora, Luciane, que me estimulou a seguir esse caminho, desde o dia em que me apresentou sua dissertação de mestrado, quando eu ainda tinha 16 anos, e disse para eu me deixar envolver pelo conhecimento. Essa conquista é fruto da enorme inspiração que você foi e é para mim. Obrigada!

À minha orientadora e também exemplo de profissional, Profª. Drª. Lílian Passarelli, que fazia meus olhos brilharem durante as aulas da pós-graduação, que confiou nesse brilho para me guiar ao longo de todo o processo e que não associou minha timidez e quietude à incompetência, como por vezes associaram nessa complexa vida acadêmica. Sou imensamente grata pela confiança que você depositou em mim!

À Profª. Drª. Fernanda Coelho Liberali e à Profª. Drª. Larissa Picinato Mazuchelli, pelas observações tão pertinentes, feitas por ocasião do exame de qualificação, que me auxiliaram a assumir uma postura crítica frente ao meu projeto, a partir da qual amadureci muito como pesquisadora.

Aos professores e funcionários do departamento de Língua Portuguesa e do FORMEP da PUC-SP, em especial à Profª. Drª. Sueli Marquesi, que me acolheu de forma tão generosa e ao Humberto, sempre tão disposto a ajudar.

*Toda revolução pressupõe uma transformação. Geralmente, rápida. A educação, forma lenta das revoluções, assegura essa transformação que se deseja. De modo que há, entre as duas palavras e os dois fatos, uma dependência rigorosa. E não se pode justificar a primeira sem que se dê à segunda, além do seu sentido profundo, uma realidade forte e convincente.*

Cecília Meireles

## RESUMO

LIMA, Estela Lia Teixeira Moreira. **Projetos pedagógicos de linguagem**: estratégia de ensino para aprendizagem ativa de leitura e escrita. 2022. 102 f. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2022.

O presente estudo objetiva investigar a efetividade de um projeto pedagógico de linguagem como estratégia de ensino e aprendizagem que pode mobilizar habilidades e competências fundamentais para compor o percurso formativo de estudantes e professores. Isso porque, mesmo não sendo uma perspectiva inovadora, o trabalho com projetos promove uma visão acerca do conhecimento e do currículo que pode propiciar mudanças fundamentais na escola (HERNANDÉZ, 1998). Aos alunos, essa mudança parte da perspectiva de fazê-los reconhecerem-se como atuantes do processo de aprendizagem do qual participam, fazendo com que assumam a posição de aprendentes ativos (BELL; KAHRHOFF, 2006). Aos professores, os projetos possibilitam o exercício pleno de incumbências que são exigidas em uma prática pedagógica significativa – o exercício de lidar com fenômenos cognitivos, como a antecipação, a previsão e o planejamento –, resultando na formação de planos de ação a partir de objetivos e intenções formativas, em uma dinâmica de mudanças constantes de rota que preparam para lidar com o imprevisto e aprender a partir dele (PASSARELLI, 2002). A partir disso, delinea-se o objetivo geral deste trabalho: investigar o ensino das práticas sociais de leitura e escrita por meio de projetos pedagógicos de linguagem a fim de propiciar a aprendizagem ativa. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (1) identificar, na perspectiva teórica e empírica, o papel do professor no planejamento, na mediação e na avaliação de propostas pedagógicas de leitura e escrita baseadas em projetos; e (2) apresentar uma proposta de projeto pedagógico de linguagem desenvolvido com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. O referencial teórico que subsidia o desenvolvimento desta pesquisa, atrelado aos conceitos de linguagem, multiletramentos, projetos pedagógicos e aprendizagem ativa, está pautado nas ideias de Bender (2014), Dolz e Schneuwly (2004), Hernández (1998), NLG (1996) e Vickery (2016). Junto à exposição teórica, este trabalho analisa a concepção, o planejamento, o desenvolvimento e os resultados de um projeto pedagógico implementado em uma escola particular da zona leste de São Paulo (SP). A análise das estratégias de planejamento, mediação e avaliação e o relato da experiência vivida com a implementação de cada tarefa do projeto consolidaram o *corpus* de análise deste trabalho, baseado na perspectiva da fenomenologia hermenêutica (VAN MANEN, 1990), que contempla uma abordagem descritiva e interpretativa. Os resultados apontam que os projetos pedagógicos oferecem uma trajetória de aprendizagem que pode levar os alunos a assumirem o lugar de aprendentes ativos.

**Palavras-chave:** Linguagem. Projetos pedagógicos. Multiletramentos. Aprendizagem ativa.

## ABSTRACT

LIMA. Estela Lia Teixeira Moreira. **Pedagogical language projects:** a teaching strategy for active learning in reading and writing. 2022. 144 f. Masters dissertation. Postgraduate Studies Program in Portuguese Language. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2022.

This study aims to investigate the effectiveness of a pedagogical language project as a teaching and learning strategy that can mobilize fundamental skills and competences to compose the formative path of students and teachers. This is because, even though it is not an innovative perspective, the work with projects promotes a vision about knowledge and the curriculum that can lead to fundamental changes in schools (HERNANDÉZ, 1998). For students, this change comes from the perspective of making them recognize themselves as active in the learning process in which they participate, making them assume the position of active learners (BELL and KAHRHOFF, 2006). For teachers, the projects enable the full exercise of tasks that are required in a significant pedagogical practice – the exercise of dealing with cognitive phenomena, such as anticipation, forecasting and planning –, resulting in the formation of action plans from goals and training intentions, in a dynamic of constant changes in the path that prepares them to deal with the unforeseen and learn from it (PASSARELLI, 2002). From this, the general objective of this work is outlined: to investigate the teaching of social practices of reading and writing through pedagogical language projects in order to provide active learning. The specific objectives, in turn, are: (1) to identify, from a theoretical and empirical perspective, the teacher's role in planning, mediating, and evaluating pedagogical proposals for project-based reading and writing and (2) to present a project proposal pedagogical language developed with students from the 5th year of Elementary School I. The theoretical framework that supports the development of this research linked to the concepts of language, multiliteracies, pedagogical projects and active learning is based on the ideas of Bender (2014), Dolz and Schneuwly (2004), Hernández (1998), NLG (1996) and Vickery (2016). Along with the theoretical exposition, this work analyzes the conception, planning, development, and results of a pedagogical project implemented in a private school in the east side of São Paulo (SP). The analysis of planning, mediation and evaluation strategies and the report of the experience lived with the implementation of each project task consolidated the corpus of analysis of this work, based on the perspective of hermeneutic phenomenology (VAN MANEN, 1990), which includes a descriptive and interpretive approach. The results show that pedagogical projects offer a learning trajectory that can lead students to take the place of active learners.

**Key words:** Language. Pedagogical projects. Multiliteracies. Active learning.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Imagem do vídeo tutorial para a montagem do tsuru

**Figura 2** - Trecho retirado do texto da aluna A

**Figura 3** - Trecho retirado do texto da aluna B

**Figura 4** - Trecho retirado do texto da aluna C

**Figura 5** - Gráfico sobre trabalho colaborativo

**Figura 6** - Gráfico sobre papel do instrutor

**Figura 7** - Gráfico sobre papel do avaliador

**Figura 8** - Gráfico sobre papel do redator

**Figura 9** - Gráfico sobre papel do instrutor de outro grupo

**Figura 10** - Gráfico sobre papel do redator de outro grupo

**Figura 11** - Gráfico sobre papel do avaliador de outro grupo

**Figura 12** - Estratégias para a resolução de problemas

**Figura 13** - Slide da dinâmica da espaçonave

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Modelo de rubrica de avaliação

**Quadro 2** - Ficha de autoavaliação

**Quadro 3** - Ficha de avaliação de outro grupo preenchida pelo aluno

## LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem baseada em projetos
BIE	Buck Institute of Education
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMC	Comunicação mediada por computador
NLG	The New London Group
NLS	New Literacy Studies
PP	Projeto pedagógico
TASC	Pensando Ativamente em um Contexto Social, do inglês <i>Thinking Actively in a Social Context</i>

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1 LINGUAGEM: O PONTO DE PARTIDA .....</b>	<b>17</b>
1.1 Linguagem e a concepção sociointeracionista.....	17
1.2 Linguagem e as práticas sociais de leitura e escrita .....	19
1.3 Linguagem e ensino .....	23
1.4 Leitura e escrita e o contexto multimidiático na modalidade de ensino remoto.....	30
<b>2 PROJETO PEDAGÓGICO DE LINGUAGEM: DA PROPOSTA PRÁTICA AOS ALICERCES TEÓRICOS.....</b>	<b>34</b>
2.1 Abordagem metodológica da fenomenologia hermenêutica .....	34
2.2.1 Delimitação do tema.....	38
2.2.2 Definição dos objetivos e da questão norteadora .....	41
2.2.3 Delimitação do cronograma de tarefas.....	43
2.2.4 Planejamento da avaliação .....	46
2.2.5 Organização para o trabalho cooperativo.....	47
2.3 Tarefas do projeto pedagógico .....	51
2.3.1 Atividade preparatória para a realização do trabalho em grupo.....	51
2.3.2 O origami e o vídeo tutorial .....	54
2.3.3 Oficinas de origami .....	59
2.3.4 As rubricas de avaliação e seus resultados.....	62
2.3.5 Manual de poemas.....	74
<b>3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE, ABP E APRENDIZAGEM ATIVA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>78</b>
3.1 Dos letramentos aos multiletramentos.....	78
3.1.1 Práticas de letramento .....	80
3.1.2 Letramentos multimidiáticos e a linguagem online .....	81
3.2 Multimodalidade.....	83
3.3 A pedagogia dos multiletramentos.....	85
3.4 Multiletramentos e a BNCC .....	88
3.5 Multiletramentos em ação: vivenciando projetos pedagógicos de linguagem .....	90
3.5.1 Aprendizagem baseada em projetos.....	92
3.5.2 A avaliação de um projeto pedagógico .....	95
3.5.3 Avaliação por rubricas .....	98
3.6 Projeto pedagógico e aprendizagem ativa .....	104

<b>4 PROJETO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....</b>	<b>108</b>
4.1 A multimodalidade e a tarefa do vídeo tutorial.....	111
4.2 A proposta do projeto de acordo com a pedagogia dos multiletramentos .....	113
4.3 O projeto pedagógico e a aprendizagem ativa .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES: Produções realizadas pelos alunos.....</b>	<b>131</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há sempre boas e más recordações dos tempos de escola. Afinal, lá passamos boa parte de nossa infância e juventude e experimentamos, talvez pela primeira vez, o convívio social fora dos núcleos familiares.

Minhas boas memórias, certamente, se sobrepõem às ruins, mas aquele dente quebrado em uma brincadeira inocente com colegas ou as risadas da turma diante de uma pergunta aparentemente boba ainda permeiam minhas lembranças do passado. O que, infelizmente, não consigo recuperar muito bem são as experiências de aprendizagem que vivenciei ainda durante a infância, tempo que já se encontra mais distante. Lembro-me, entre poucas recordações, do dia em que fizemos pulseiras com miçangas coloridas na aula de arte; de quando lemos um livro extremamente colorido, durante a aula de inglês, na biblioteca; de fazer um jogo na sala para responder corretamente a tabuada do sete (ainda me lembro de perder um ponto do meu grupo por esquecer que o resultado da operação sete vezes sete era o bendito quarenta e nove).

Rememorar as aventuras de infância é um dos meus passatempos preferidos e refletir sobre elas também. Foi assim que, certa vez, cheguei à conclusão de que as minhas experiências marcantes dos tempos da escola estavam todas relacionadas a projetos que me propuseram desafios, curiosidade, medo, ansiedade, enfim, aqueles que, positiva ou negativamente, mobilizaram o aspecto emocional.

Eis que me tornei professora, por ter sido cativada por professores e por um ambiente escolar, principalmente durante o ensino médio, que me mostraram que dedicar a vida à educação valia sim à pena, porque faz a diferença, como fez para mim. Esse desejo de fazer a diferença era latente durante toda a minha formação, mas sempre soube que nele havia um quê de utopia, já que a realidade escolar é muito diversa e os fatores aos quais os professores e os alunos estão expostos podem levar, involuntariamente, a trajetórias muito distintas daquela que um dia eu pretendi empreender.

O desafio foi e está sendo enorme para mim. Minha personalidade introspectiva muitas vezes se choca com a constante exposição à qual estamos submetidos como professores. No entanto, permanece em mim o desejo e a dúvida sobre como tornar memoráveis para mim e para meus alunos algumas das experiências de ensino-aprendizagem que vivenciamos. Obviamente, não tenho a pretensão de que cada momento seja marcante, afinal a escola não é

sempre o ambiente mais divertido e cativante, mas sempre me questioneei sobre como estimular os alunos a perceber como é encantador adquirir novas habilidades e conhecimentos.

Uma questão um tanto quanto difícil de ser respondida, mas que me instigou a pesquisar sobre metodologias, aprendizagem significativa e ativa e outros conceitos que me ajudassem a compreender como cativar a geração de hoje que vê muito mais estímulos fora da escola do que eu via, não muito tempo atrás.

Levantei uma hipótese relacionada a projetos pedagógicos depois de vivenciar uma experiência em uma escola em que trabalhei como professora tutora, na qual os alunos tinham de desenvolver projetos a partir de temas de seu interesse. Depois de conversar com alguns deles, percebi que muitos não reconheciam aquela experiência como significativa, apesar de que, a meu ver, eles estavam desenvolvendo tantas habilidades relevantes, tais como contabilizar custos de produção no setor alimentício ou mesmo utilizar uma serra elétrica.

O que começou como uma sondagem informal com meus alunos se transformou em meu problema de pesquisa: como o professor idealiza, planeja, conduz e avalia projetos pedagógicos para que eles garantam (e será que garantem?) a aprendizagem ativa dos estudantes? E por aprendizagem ativa, antes de qualquer formalização conceitual, eu, como uma pessoa saudosa dos tempos de infância, a traduzi como uma experiência de aprendizagem memorável.

Essa inquietação era o ponto de partida que faltava para trilhar minha trajetória como pesquisadora, parti então para a construção de um projeto de pesquisa que me auxiliasse a explorar essa minha inquietação inicial com relação aos projetos pedagógicos. Para isso, fui em busca de referenciais importantes, que não só comporiam a base teórica da minha pesquisa, mas me forneceriam subsídios para desenvolver uma proposta pedagógica com os meus alunos que se encaixasse na metodologia dos projetos.

A partir disso, defini quais seriam meus objetivos. O **objetivo geral** é investigar o ensino das práticas sociais de escrita e leitura por meio de projetos pedagógicos de linguagem a fim de propiciar a aprendizagem ativa. Desse objetivo, derivam-se os **objetivos específicos**, sendo eles: (i) identificar, na perspectiva teórica e empírica, o papel do professor no planejamento, mediação e avaliação de propostas pedagógicas de escrita baseadas em projetos; (ii) desenvolver uma proposta de projeto pedagógico de linguagem com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

A opção pelo 5º ano do Ensino Fundamental I deve-se ao fato de se tratar do ano para o qual passei a lecionar após o início do mestrado e também pelos conteúdos curriculares previstos para a série pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que motivaram a elaboração do projeto voltado para o ensino de produção texto, principalmente a previsão de trabalho com o gênero instrucional, conforme a habilidade EF05LP12 (“Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto”) (BRASIL, 2017).

A escolha de restringir o estudo sobre projetos pedagógicos voltados para área de linguagem se deu pela possibilidade de centralizar a pesquisa nos objetivos específicos relacionados ao componente de Língua Portuguesa. Os projetos muitas vezes são construídos de maneira inter e transdisciplinar, mas, para esta pesquisa, ampliar o escopo de trabalho para outros componentes poderia criar muitas vertentes de trabalho que dificultariam a investigação.

Sendo assim, centrada em objetivos que estivessem atrelados ao ensino de Língua Portuguesa por meio de projetos, organizei este trabalho em três capítulos: (1) definição do conceito de linguagem sociointeracionista (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e práticas de leitura e escrita que embasem o desenvolvimento da proposta pedagógica que considera a linguagem como regente das práticas de interação social e, portanto, componente essencial das práticas de ensino dos professores de todas as áreas; (2) descrição da metodologia utilizada na análise e exposição dos dados e descrição do projeto pedagógico de linguagem, de sua concepção e planejamento à execução; (3) conceitualização do letramento e dos multiletramentos como termos aliados a uma perspectiva social, histórica, cultural que contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino, à luz da pedagogia dos multiletramentos e do ensino baseado em projetos; (4) análise crítica do projeto, à luz da teoria da multimodalidade, dos multiletramentos e da aprendizagem ativa. Em seguida, apresentam-se as considerações finais e o referencial bibliográfico, seguido dos apêndices.

# 1 LINGUAGEM: O PONTO DE PARTIDA

## 1. 1 Linguagem e a concepção sociointeracionista

A linguagem é um fenômeno social, variável, dependente do contexto sócio-histórico e das situações de comunicação. Essa definição ancora-se na visão sociointeracionista da linguagem, cujo agir se estabelece nas ações de comunicação social (BRONCKART, 1999). Sendo assim, a comunicação não se relaciona à linguagem atribuindo a ela o papel de instrumento, que a reduz a um código, mas trata-a, na perspectiva enunciativa, como parte indissociável de “um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro, os elementos convencionais de que se servem na interlocução (a 'função' específica a que se visa em cada ato de comunicação e a 'forma' das expressões)” (FRANCHI, 2002, p. 40), a partir do qual determinam-se funções (HALLIDAY, 1970).

A contribuição de Halliday (1970) na discriminação das funções da linguagem é vasta, mas não adentra o objetivo desta seção especificá-las. O que é importante ressaltar na identificação de que a comunicação se vale de macro e micro funções é reconhecer que, atreladas ao conceito de linguagem, estão “as necessidades de comunicação, suas funções e condições, identificáveis em um outro universo nocional” (FRANCHI, 2002, p. 41). Assim sendo, é possível concluir que funções da linguagem são determinadas a partir da necessidade de interagir e das intenções pressupostas por ela.

Mediante essa afirmação acerca das funções da linguagem, é possível concluir que ela é inerente ao desenvolvimento humano, conforme reconhece Geraldi (2013, p.5), que reforça que “ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem às pessoas compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições”.

A perspectiva social atrelada à linguagem ganhou fôlego na “virada linguística da filosofia” (GHIRALDELLI, 2007), que se instaurou no século XX e guiou estudos da pragmática, da análise do discurso, da sociolinguística, da análise da conversação e da teoria da enunciação (PEDROSO, 2013). Dentro desta última, sustentou-se que “a linguagem verbal tão somente adquire relevância mobilizadora e interlocutória, que a faz discurso, porque atribui/produz sentidos e isso acontece na/pela prática social” (PEDROSO, 2013, p. 67). A partir disso, pode-se considerar esse o pressuposto dos estudos sociointeracionistas da

linguagem. A denominação do viés teórico mostra que o aspecto social está intrinsecamente relacionado ao aspecto interacional. Nesse sentido,

a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B., 2004, p.73).

Bronckart (1999), por sua vez, identifica um fator que interfere no elo entre as práticas sociais e a linguagem, que diz respeito à ação. O “agir comunicativo” é fundamental para instaurar essa relação e “se materializa na entidade empírica que é o texto singular” (BRONCKART, 1999, p. 39). Dessa definição, o autor esclarece onde se situa a noção de discurso, uma vez que, ao recuperar as ideias de Benveniste, ele afirma que o discurso “designa a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (BRONCKART, 2006, p.140). Portanto, o discurso se relaciona a atividades de linguagem, cuja prática é imprescindível.

Das perspectivas teóricas até então apresentadas surge um conceito que articula a concepção de linguagem às práticas sociais e que, por isso, comporá o plano de fundo teórico das discussões acerca dos processos de leitura e escrita: os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010)<sup>1</sup>. Segundo o autor, os gêneros são instrumentos inerentes à linguagem, pois “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção de sentido*” (BAKHTIN, 2010, p.282, grifos do autor).

Sendo assim, de que maneira o conceito de gênero discursivo contribui para a perspectiva sociointeracionista de linguagem? Reconhecer que a construção de sentido está pautada na produção de enunciados (revestidos por uma forma relativamente estável e típica, chamada gênero discursivo) é, em primeiro lugar, assumir que a situação social de interação é uma unidade constitutiva do processo de comunicação, já que é ela que, aliada ao texto, define

---

<sup>1</sup> Sobre a melhor denominação para o conceito, adotaremos a sugestão de Marcuschi (2008), segundo o qual não é relevante “discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

o conceito de enunciado (RODRIGUES, 2005). Está, portanto, posto o elemento interacional que compõe um dos pilares da visão sociointeracionista. Quanto ao elemento social, Bakhtin (2004, p. 43) sinaliza que

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica.

Com isso, os grupos sociais e suas formas de discurso determinam e são determinados pelos gêneros textuais que circundam a produção de enunciados em variadas situações de comunicação, o que pode demonstrar que atrelar o fenômeno da linguagem às manifestações enunciativas, por meio de gêneros, é reconhecer o aspecto social a ele inerente.

Linguagem é, portanto, na visão sociointeracionista aqui defendida, uma atividade constitutiva das situações de comunicação, em que indivíduos agem por meio da produção de enunciados, interagindo entre si, em um contexto sócio-histórico, que interfere e modifica as condições de produção e recepção às quais cada enunciado está atrelado.

## **1.2 Linguagem e as práticas sociais de leitura e escrita**

Segundo a concepção adotada, a linguagem está ancorada em práticas sociais que se manifestam por meio da leitura e da escrita. Ambas são processos indissociáveis, tal como afirma Freire (1997) e, portanto, devem ser trabalhadas em uma mesma perspectiva: a social.

A indissociabilidade, vinculada ao aspecto social inerente aos dois processos, estabeleceu o conceito de letramento. Segundo Magda Soares (2017, p.18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O letramento é, portanto, condição fundamental para sistematização das práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula. Ele não é, porém, estanque, não nos tornamos indivíduos letrados de maneira repentina. Em primeiro lugar, o letramento depende da aquisição da escrita: a decodificação de sinais gráficos e a alfabetização são processos iniciais à formação do indivíduo letrado.

Em segundo lugar, a formação para o letramento pode incorporar as novas condições de aprendizado da leitura e da escrita. Nosso contexto atual é múltiplo por natureza, por isso somos expostos, recorrentemente, a novas condições de produção e recepção de textos que mobilizam novas apropriações da leitura e da escrita. No ano de 2020, em contexto mundial, tivemos de ressignificar as atividades de ensino-aprendizagem, – em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus –, o que nos levou a conhecer estratégias e ferramentas que agregaram significados às práticas educativas, tornando ainda mais múltiplos os cenários vinculados ao exercício de ensinar e aprender a ler e escrever.

A multiplicidade empresta seu radical e seu significado a muitos fatores que compõem a formação linguística dos indivíduos na sociedade contemporânea: a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, o contexto multimidiático e, por consequência, os multiletramentos. Se por um lado o letramento prevê a formação na perspectiva linguística da leitura e da escrita, por outro, os multiletramentos incorporam “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Ou seja, os indivíduos não se formam de maneira idêntica, tendo em vista que cada um é exposto a referentes culturais diferentes, assim como os textos aos quais são expostos ao longo de sua formação não têm o mesmo formato e veículo de divulgação.

Assim, pode-se concluir que a formação para o multiletramento acontece em grande parte pelo contato com os diferentes textos que circulam no meio social. No entanto, a reflexão crítica sobre eles, que solidifica o conhecimento linguístico, deve ser feita principalmente na escola para que os estudantes utilizem a escrita e a leitura, conscientes de seu papel, na vida social fora dos ambientes de aprendizagem. Essa formação pressupõe a adoção de concepções de leitura e escrita que favoreçam a relação entre as práticas pedagógicas e os contextos sociais de produção e leitura de textos.

No que concerne à leitura, é preciso compreendê-la como um processo de construção de sentidos (GERALDI, 2013). Sentidos esses vinculados ao propósito comunicativo do produtor do texto, às condições sócio-históricas de produção e recepção, ao meio de circulação e aos objetivos do leitor e do próprio texto, sua finalidade.

A multiplicidade de fatores que coestruturam o processo de atribuição de sentidos faz-nos questionar o que significa saber ler. Na superfície do processo temos a decodificação. Diz-

se que a criança aprendeu a ler quando ela é capaz de observar o código da língua à qual foi exposta e articular palavras e frases. No entanto, o aprendizado da leitura é muito anterior.

Assim, antes de dominar o código, o ser humano exercita a leitura em sua concepção mais básica: atribuir sentidos. Essa atribuição é pessoal e dialógica (BRÄKLING, 2004), afinal a leitura depende do contexto social e, portanto, das intenções de produção. Conforme diz a autora,

os sentidos de um texto, portanto, ao mesmo tempo em que são resultado de um processo pessoal e intransferível, dialogam, inevitavelmente com o outro: com o autor, com os outros presentes no corpo de ideias que constituía o horizonte cultural do momento de sua produção. A leitura, assim, é pessoal e, ao mesmo tempo, dialógica (BRÄKLING, 2004, p.4).

A perspectiva dialógica está profundamente relacionada às funções sociais da leitura. O resultado da compreensão, sem o conhecimento da intenção do leitor e do produtor, pode não ser o mais coerente ao que o texto nos traz. Na perspectiva interacionista proposta por Koch e Elias (2018), a tríade de atribuição de sentidos por meio da leitura se estabelece justamente no elo entre os sentidos construídos pelo leitor, na dimensão pessoal, pelo autor, por meio da intencionalidade discursiva, e pelo texto, materialidade de significação.

Sobre os conhecimentos mobilizados pelo leitor na tarefa de compreensão textual, as autoras sinalizam três tipos de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional (2018, p.40). O primeiro abrange a superfície textual e os elementos gramaticais e lexicais que nela interferem. Para atribuição de coerência à materialidade textual, o leitor precisa compreender os elementos que efetivam a coesão do texto e a relação da seleção lexical com a temática desenvolvida. É nessa perspectiva que se efetiva a mobilização do conhecimento linguístico.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo tem relação com as vivências pessoais que permitem a produção de sentidos a partir da materialidade textual que se apresenta ao leitor. Por fim, o conhecimento interacional abarca os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural (KOCH; ELIAS, 2018), referentes, respectivamente, aos objetivos do produtor do texto; à seleção da quantidade de informação necessária, da variante linguística adequada e do gênero textual mais adequado à situação comunicativa; à garantia de compreensão do texto por parte do locutor para com seu interlocutor, a partir do

estabelecimento de objetivos a partir dos quais elementos textuais são apresentados; à identificação de textos como pertencentes a diferentes situações da vida social.

Se a leitura é tomada como um processo complexo de atribuição de sentidos, a escrita deve desempenhar o mesmo papel, uma vez que ambas – leitura e escrita – formam um elo de interdependência. O dizer por escrito pautar-se-á em uma função social, tal qual a leitura, já que é preciso encontrar algo socialmente relevante e com objetivos determinados para realizar um ato enunciativo. E aqui também entram os gêneros discursivos para orientar a função social da escrita. Conforme apresentado por Passarelli (2012, p.117), os “objetivos que levam o sujeito a produzir seu texto” estão relacionados aos gêneros que atendem a um propósito determinado.

O sujeito desempenha um papel complexo de compreensão e atribuição de significação, aliado às particularidades da escrita que demandam a adequação a um sistema de organização de ideias. Em primeiro lugar, devemos levar em consideração que somos formados pela cultura oral, antes da alfabetização. Isso cria certo estranhamento com as barreiras do código da escrita. Segundo Abrahão (2011, p.201),

para um indivíduo de tradição oral penetrar o código da escrita, ele terá que adentrar determinadas posturas que demarcam propósitos de vida diferentes do seu e entendem a realidade também de modo diverso. Organizar as subordinações, as pronominalizações, a ordem direta, respeitando as transitividades, a sufixação aceitável, tudo isso implica um repensar das próprias posturas, da maneira de se colocar no mundo, para, então, estabelecer uma nova relação com as realidades possíveis que o mundo da escrita apresenta e que reconfiguram, por completo, a relação referencial de quem se embrenha nessa jornada.

A jornada na qual o indivíduo se embrenha após o contato com as peculiaridades da escrita depende muito da leitura, pois esta é interdependente daquela. A leitura prevê o contato com o código linguístico que deve ser mobilizado nas atividades de escrita. O texto lido atua como modelo não reproduzível, já que cada projeto de dizer por escrito pressupõe intenções variadas e particulares, mas é um modelo, cujo contato se faz imprescindível para compreensão das estratégias de escrita que guiam o processo interpretativo da leitura.

Escrever não é, portanto, apenas colocar palavras no papel. Escrever é recuperar modelos, referências de leitura, mobilizar intenções discursivas e manipular o código linguístico que perpassa a produção escrita e facilita sua compreensão. Incorporar essa definição à perspectiva sociointeracionista de linguagem significa ir além: se o texto, ao se tornar produto social, incorpora valores, então a escrita é

um processo de entrada em um conjunto de valores específicos que se configuram histórica e socialmente e se diferenciam de um grupo social para outro. A estrutura textual, os parágrafos, em sua organização interna, as vírgulas e os ponto e vírgula se fazem em função das normas que esses valores impõem (ABRAHÃO, 2011, p. 207).

Ser social significa vincular as práticas de escrita ao contexto sócio-histórico, considerando a circulação dos gêneros na sociedade. O dizer por escrito se expressa por meio da incorporação ou do questionamento de valores socialmente veiculados.

### **1.3 Linguagem e ensino**

Apesar de já terem sido apresentadas algumas reverberações da adoção da concepção sociointeracionista da linguagem no ensino, esta é uma perspectiva que merece ser mais detidamente analisada, afinal o ensino e a concepção de linguagem são duas vertentes que sustentam qualquer prática pedagógica sujeita ao trabalho reflexivo.

Quando se trata de trabalho reflexivo, pensa-se na concepção freiriana de “prática docente crítica”: a ação educativa deve voltar seu olhar para si mesma por meio dos agentes da educação: os professores. À prática soma-se um fator fundamental, citado por Freire, que é a curiosidade. Não a mera curiosidade ingênua que leva à ação impensada, mas a “curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p.18) que, acompanhada de rigor metódico, cria a criticidade, elemento fundador do trabalho reflexivo do professor. Esse senso crítico deve derivar da prática estabelecida; logo, o fazer e o pensar sobre o fazer, segundo o autor, seguem um movimento dialético. Nesse sentido, a expressão “trabalho reflexivo” aqui adotada incorpora em primeiro lugar a ação, apontada pela palavra “trabalho”, e a criticidade sobre ela imposta, incorporada na palavra “reflexivo”.

O primeiro passo para pensar o trabalho reflexivo relacionado ao ensino de Língua Portuguesa é reconhecer que é essencial refletir acerca das perspectivas de ensino das práticas de leitura e escrita para orientar uma aprendizagem mais significativa e aliada às necessidades comunicacionais dos aprendentes. Para realizar essa reflexão, é preciso pontuar que a perspectiva de ensino a ser apresentada está orientada pela concepção sociointeracionista de linguagem até aqui delineada.

Ler e escrever não são tarefas fáceis. Não se resumem à mera decodificação ou à organização coerente de palavras no papel. Como se expôs, ainda que sucintamente, são

processos complexos de atribuição de sentidos. Ensiná-los tornar-se ainda mais desafiador, mediante a necessidade de formar cidadãos tão diferentes, em relação à bagagem cultural e à familiaridade com a escrita e a leitura. Por essa heterogeneidade, buscam-se sempre perspectivas diferentes para facilitar o aprendizado desses processos.

No que se refere à leitura, Leffa (1999) descreve a abordagem interativa, que considera a leitura como um processo dialógico entre o texto, o leitor e a comunidade. Nessa abordagem, “a leitura não é vista como um processo isolado, mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas” (GOODMAN, 1994, p. 814 apud LEFFA, 1999, p. 28). Em sala de aula, essa interação inerente à leitura pode ser respaldada pelo contexto, agregando a ela a interatividade na perspectiva social. Sendo assim, ler pode se tornar uma atividade social de compartilhamento de sentidos, em que o leitor pode contar com a presença de um outro.

Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se ideias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer. Na situação de sala de aula, pertencer ao público visado pelo escritor pode exigir uma certa preparação, às vezes proposta por uma edição especial do texto com introduções e notas sobre o autor, a época em que viveu, as circunstâncias em que foi produzido o texto. (LEFFA, 1999, p. 29)

Reconhecer a perspectiva teórica que embasa as práticas de ensino de leitura é fundamental, mas é determinante saber também como incorporá-la na elaboração de uma aula que se pretenda ser de leitura ou escrita. O ponto de partida é comum às duas práticas: o texto. Em primeiro lugar, porque ele atua como a materialidade da ação comunicativa e é a partir dele que os estudantes interagem na escola e fora dela. Cintra e Passarelli (2011, p.11) afirmam que “um fator que muito contribui para os alunos do ensino básico lerem com mais facilidade os textos que intermedeiam suas relações sociais advém do fato de saberem para que serve o texto que leem (e escrevem)”. As condições de produção e recepção dos textos de fato são fundamentais para qualquer trabalho com a linguagem em sala de aula.

Em segundo lugar, assume-se que as interações dialógicas, por meio do texto, sempre estejam relacionadas às vivências cotidianas do estudante. A finalidade, conforme exposto pelas autoras, é condição primária para o trabalho com o texto, mas ela não deve ser reduzida ao cumprimento de tarefas escolares. O texto, como característica constitutiva, deve ter uma

função social ou correlacionar-se com textos pertencentes a gêneros que desempenham uma função real na sociedade.

A função social do texto, relacionada à leitura, emerge das atividades de compreensão. Ensinar a ler é também ensinar a compreender o texto para além das respostas evidentes que o próprio texto fornece. Significa criar intertextualidades com o que a vivência cotidiana nos fornece. Segundo Freire,

ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (1997, p. 20).

Aqueles que vivenciam essa experiência criativa imprimem nas atividades de leitura sua subjetividade, permeada pelas vivências pessoais. Logo, compreender o texto que se lê é dialogar com ele por meio da leitura pessoal do mundo, que dota o texto de significado. Um mundo com o qual entramos em contato antes mesmo de saber escrever as palavras. Dessa perspectiva, Freire (2011) parte para ideia de que

o mundo, enquanto ‘outro’ de mim, possibilita que eu me constitua como ‘eu’ em relação a ‘você’. A transformação da realidade objetiva (o que chamo de ‘escrita’ da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a ‘escrever’ sua história (2011, p. 67-68).

No entanto, é possível que uma leitura pessoal possa não corresponder ao esperado, talvez por estar desconectada dos propósitos comunicativos do texto. É preciso também considerar as variáveis sociais, linguísticas e culturais. A leitura é dialógica (GERALDI, 2013) e o professor pode mediar esse diálogo, construindo outras hipóteses de leitura, confrontando com outros pontos de vista. Assim, o aluno é motivado a interpretar as hipóteses e essas devem ser o ponto de partida para a compreensão do texto. Interpretar não é só decodificar e atribuir um significado às palavras é também, e principalmente, relacionar o projeto de dizer do texto à leitura de mundo do leitor. O significado se atribui, assim, ao texto a partir das vivências originadas das leituras de mundo feitas durante toda a vida.

Usemos o exemplo do mar, cenário recorrente em histórias ficcionais. Se a pessoa lê um texto cujo enredo se passa em uma região litorânea, sua interpretação será uma, caso ele já tenha vivenciado a experiência de estar próximo ao mar ou não. Além disso, a experiência de estar

junto ao mar, caso tenha ocorrido, pode ter sido positiva ou negativa, o que o fará imprimir ao texto uma concepção acerca da experiência retratada. Essa heterogeneidade de perspectivas se manifesta em uma sala de aula com crianças e jovens com vivências distintas.

Por ser a leitura um processo tão relacionado às experiências pessoais, em uma classe heterogênea, o papel do professor no ensino de leitura se torna um tanto quanto complexo. Segundo Bräkling (2008, p.8), “ensinar a ler deve supor possibilitar ao aluno aprender a ajustar os procedimentos de leitura às finalidades colocadas”. Logo, o professor deve mediar a aproximação do texto às vivências pessoais de cada aluno, estimulando-os como grupo, a compartilhar a leitura de mundo para que a experiência de interpretação seja mais completa àqueles que não compartilham algumas vivências.

A leitura assim fundamentada contribui enormemente para o ensino da escrita. Segundo Passarelli (2012), ela é

um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter *sobre* o que escrever. A leitura também contribui para a constituição de modelos: ter *como* escrever (PASSARELLI, 2012, p.54-55, grifo da autora).

Uma das finalidades da leitura é, portanto, oferecer à escrita referencial. Ensinar a escrever também deve ser ensinar a recuperar referenciais que atuem como alimentação temática para os textos a serem escritos. Essa fase tão fundamental do processo de escrita tem de ser incorporada no planejamento textual, a primeira das quatro etapas definidas por Passarelli (2012): “planejamento”, “tradução de ideias em palavras”, “revisão e reescrita” e “editoração”.

Como processo, o ensino da escrita também precisa ser cuidadoso diante das etapas de produção. Ensinar a escrever um texto que se materializa em algum gênero textual é não só apresentar quais as características formais do gênero e seu contexto de produção, mas também orientar sobre estratégias para planejar a construção do texto, revisá-lo, reescrevê-lo e torná-lo público. A aprendizagem, assim como o ensino, também tem de ser processual.

Para o planejamento, o professor pode orientar a apropriação de estratégias de organização do pensamento. O escritor acessa o conteúdo pré-verbal (TORRANCE, 2016), ou seja, realiza uma atividade linguístico-cognitiva, para atingir uma finalidade derivada do contexto de produção, das intenções comunicativas e do público com quem seu dialogará. Essa atividade pode até ser feita coletivamente, em uma dinâmica de *brainstorm*, em que os alunos,

ao falarem suas ideias, talvez possam organizar melhor o pensamento acerca da estrutura do texto. Na proposta elaborada por Hayes e Flower (1980), esse processo é o que compõe a geração de ideias, etapa à qual se vinculam a organização e configuração de objetivos.

Esses dois subprocessos ligados à geração de ideias podem subsidiar o trabalho do professor em sala de aula para orientar o percurso criativo dos alunos. Afinal, a recuperação de referências nem sempre é uma tarefa fácil para crianças e jovens expostos a inúmeras informações diariamente. A formalização desses processos pode ser feita com base em esquemas de planejamento. Logo, as produções textuais devem ser introduzidas pela configuração dos objetivos pautados nas características dos gêneros textuais: para que e por que se escreve este tipo de texto? Quando o aluno toma consciência da função social do texto que irá produzir, seus objetivos, como leitor, mais claramente se delineiam.

A partir disso, o professor apresenta uma proposta matriz, na qual ele deve pontuar os objetivos específicos do texto que o aluno produzirá. Só então inicia-se o processo de recuperação de informações e ele deve vir subsidiado por uma importante fase do planejamento: a alimentação temática. Nem sempre o aluno terá familiaridade com os temas sobre os quais escreve na escola. Então é importante que o professor, como mediador do processo de aprendizagem de seus alunos, forneça embasamento temático para que seus alunos tenham sobre o que discutir em seus textos. Em um contexto de avaliação, no qual o aluno deve realizar sozinho a produção, a coletânea de textos motivadores tem de ocupar essa função primordial de oferecer ao aluno embasamento temático.

Como estratégias para elaborar as aulas de alimentação temática, pode-se pensar em atividades interdisciplinares ou diálogos com conteúdos que tenham relação com a temática exposta, próprios do universo dos alunos. Assim, reforça-se que produzir um texto não tem única função nas aulas de Língua Portuguesa.

Com o plano de texto construído e a redação da primeira versão, o professor terá em mãos uma importante tarefa de intervenção. É a partir desse documento que o aluno tomará conhecimento dos aspectos que precisa melhorar ou se atentar na escrita da segunda versão ou até de outros textos. Essa intervenção precisa ser muito bem planejada para oferecer aos alunos um *feedback* formativo, ou seja, para que eles tenham consciência dos critérios de avaliação e possam aprender a partir deles. Segundo Passarelli (2012, p. 161), “a primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias”, mas ainda assim o trabalho do professor necessita ser cuidadoso para fazer observações que corretamente direcionem o aluno à segunda leitura de

seu texto. Não adianta utilizar a caneta vermelha como marcador de correção; a revisão do professor também precisa ser clara ao aluno para que ele compreenda em quais aspectos deve ser ater ao realizar a sua reescrita.

A mediação do professor, no processo de reescrita, também se dá por meio do texto. É nele que o aluno reconhece as marcas de interlocução deixadas por seu professor e não apenas visualizar erros sinalizados. Passarelli (2012) afirma que a descrição do problema a ser resolvido é fundamental ao invés do mero apontamento do erro. Além disso, caminhos a serem seguidos para resolver cada problema também podem ser sinalizados. Dentre os planos de coesão e coerência textual, a autora cita diversas estratégias para orientar a reescrita como códigos de correção previamente combinados, perguntas que instiguem a reflexão acerca do emprego de determinadas palavras, entre outras.

A última etapa, depois da revisão, é a editoração, na qual o texto é revisto criticamente pelo autor. É uma etapa de preparação cuidadosa da versão final que pode vir a circular publicamente. Apesar de ser difícil pelas condições de produção de texto como tarefa escolar, a circulação pública tem de ser estimulada, pois pode levar o aluno a preparar seu texto para apreciação de outros leitores, até mesmo colegas de classe, não exclusivamente sob o olhar do professor.

Outros autores que sistematizaram as etapas de ensino-aprendizagem de produção textual na perspectiva processual foram Decândio, Dolz e Gagnon (2010). Vistas como operações, a contextualização, a tematização, o planejamento, a textualização e a revisão caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de produção textual, segundo os autores. A primeira delas diz respeito ao processo de recuperação da situação comunicativa do texto: interlocutores, finalidade, meios de circulação e suporte. O texto a ser escrito estará sempre vinculado a um gênero discursivo, cujo contexto de produção e recepção tem de ser conhecidos do aluno para que ele possa ter clareza das funções sociais do que ele escreve. Ao professor, cabe introduzir o gênero a ser trabalhado por meio da discussão desse contexto de produção. Discussão essa que pode partir da vivência dos alunos acerca do gênero e das práticas sociais nas quais ele é requerido.

Em seguida, temos a etapa da tematização em que o aluno vai investigar o tema do texto que deverá produzir, lendo, pesquisando outras referências textuais, visuais que podem, inclusive, vir indicadas pelo professor nas propostas entregues aos alunos. Recuperadas as referências, segue-se a etapa de planejamento, na qual, com auxílio de tabelas que o professor

pode elaborar, os alunos organizam a estrutura de seus textos a depender da tipologia e do gênero trabalhado. No texto narrativo, os estudantes podem elencar os elementos da narrativa e a síntese de cada um dos momentos que compõem sua narrativa. No texto argumentativo, podem selecionar a tese a ser defendida e os argumentos contrários e favoráveis. A depender do gênero textual, o professor pode trabalhar diferentes estratégias de planejamento textual.

Essas estratégias podem estar pautadas em “esquemas textuais” que, segundo Cabral (2013, p.246),

permitem definir relações que contribuem para a organização estrutural do texto; auxiliam a estabelecer o grau de importância relativa de uma informação dada; permitem ao leitor antecipar a organização posterior do texto, predizer os elementos necessários à continuidade de uma sequência, e decidir em que momento ele pode considerar a informação ou o texto como completos.

A organização é uma etapa fundamental para assegurar ao aluno o reconhecimento do plano de texto (ADAM, 2011). O plano é um elemento definidor do conteúdo global do texto a partir de sequências textuais aliadas ao gênero em questão. Logo, um texto dissertativo, por exemplo, deve ser organizado em sequências tipológicas descritivas, narrativas ou injuntivas que garantam um plano organizado em introdução, tese, antítese, síntese e conclusão, como expõe Adam (2011).

Para além das características do gênero textual, trabalhadas na etapa de contextualização, a etapa de planejamento faz com que o aluno antecipe a estrutura de seu texto e as intenções comunicativas aliadas a cada estrutura sequencial planejada. É por isso que é fundamental que o ensino de produção de texto se pautar também no ensino do planejar, para que a completude do texto, tal qual afirma Cabral (2013), se dê mais facilmente na etapa da textualização, na qual o aluno se dedicará à coesão das ideias postas no planejamento, utilizando os conhecimentos linguísticos necessários. Por fim, o aluno deve revisar sua primeira versão, por meio da releitura individual ou coletiva e aqui o professor pode intervir elaborando um roteiro de revisão com aspectos fundamentais a se atentar, de acordo com o gênero produzido.

Todas essas etapas, estratégias e procedimentos para o ensino de leitura e escrita vinculam-se aos contextos de ensino-aprendizagem e às condições impostas aos docentes na condução das práticas de ensino. Recentemente, em março de 2020, o cenário educacional sofreu uma reviravolta com a chegada do coronavírus ao Brasil e a consequente instituição de

uma pandemia global. Adotou-se a modalidade de ensino remoto, na qual alunos e professores interagiram por meios digitais para evitar a propagação do vírus. As tecnologias da informação foram grandes aliadas dos professores nesse período e, por isso, faz-se, mais do que nunca, primordial analisar de que maneira elas podem interferir na condução de práticas pedagógicas ancoradas nas perspectivas teóricas aqui expostas.

#### **1.4 Leitura e escrita e o contexto multimidiático na modalidade de ensino remoto**

Quando tivemos de adentrar o universo do ensino remoto, – em decorrência da pandemia global do coronavírus, que ocasionou medidas de isolamento social – muito se falou, no Brasil, em ensino à distância, já que o pressuposto básico seria que professores e alunos teriam de interagir não mais presencialmente. No entanto, a mudança foi repentina, sem tempo para planejamento prévio, adaptação e até menos consciência do que estávamos vivendo. O ensino à distância (EAD) é uma modalidade na qual o planejamento de grande parte do percurso que os estudantes irão seguir está pressuposto desde a primeira aula. Sem planejamento prévio, grande parte dos professores teve de adaptar a aula tradicional às plataformas digitais e aqui incluo minha experiência pessoal. O processo foi desgastante, pois a adaptação às videoaulas, mediadas ou não pela interação ao vivo, não deu tréguas. A cada dia um novo desafio se impunha e alunos e professores estudaram e trabalharam muito mais.

Demorou para que entrássemos no terreno seguro para arriscar novas formas de interação digital, mas ao garantir certo grau de “fluência tecnológica”<sup>2</sup>, a tecnologia passou a ser a grande aliada de nossa trajetória na tentativa de dinamizar a aprendizagem dos alunos. Pela primeira vez, meus alunos puderam utilizar o celular em uma atividade escolar e a surpresa que isso causou a eles me fez perceber o quão distante ainda estamos de tornar a educação significativa para preparar crianças e jovens para o mundo atual. O que acontece em parte das escolas é que a tecnologia está presente “como algo a mais a ser feito. [...] Esse tipo de atividade, embora disponíveis em uma plataforma digital, pouco ou nada contribuem para o avanço do letramento digital ou da fluência tecnológica de quem a utiliza” (SILVA; CAMARGO, 2015, p.184-185). A novidade do celular não foi pelo uso do aparelho em sala de aula, mas pela utilização dele em uma dinâmica diferente de aprendizagem. Ao invés de ser “algo a mais”, o dispositivo agregou possibilidades de interação online que os alunos nunca haviam experienciado.

---

<sup>2</sup> Expressão criada pela equipe do Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab.

Esse movimento que, inevitavelmente, tivemos de buscar em direção a novas configurações de cenários de aprendizagem e os recursos tecnológicos que, a partir deles, poderíamos utilizar foi uma das metas de curto prazo que os analistas do Horizon Report (2012) – importante relatório que traz os efeitos provocados pela introdução de recursos tecnológicos nos contextos de aprendizagem – previram para o Brasil. A inserção de dispositivos móveis era uma das etapas antevistas no primeiro horizonte de adoção justamente por facilitar o acesso à internet para muitos brasileiros que não o têm.

Logicamente, o cenário de distanciamento social não estava vislumbrado pelos analistas, mas a possibilidade de inserção de dispositivos que dinamizassem o acesso à rede foi estimulada com mais afincamento pela situação imposta. Infelizmente, muitos jovens brasileiros permaneceram sem esse acesso e, ainda que a situação tenha estimulado o uso de recursos tecnológicos, para esses alunos o cenário pandêmico os afastou ainda mais da escola, pois o acesso a ela só foi possível por meio das plataformas digitais. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, ou seja, no período pré-pandemia, 98,4% dos estudantes de 10 anos ou mais da rede privada utilizaram a internet. Esse percentual entre os estudantes da rede pública foi de 83,7%. Só por esses dados já é possível imaginar o tamanho da desigualdade que se instaurou no país com o início da pandemia.

Para a parcela privilegiada de alunos que teve acesso à educação pelos ambientes virtuais, o ensino de leitura e escrita teve de se apoiar muito nas tecnologias digitais. A leitura, por exemplo, tal qual reconheceram Cintra e Passarelli (2011), encontrou seu papel no mundo tecnológico, atuando ainda que de maneira incipiente na formação de um novo tipo de leitor que, segundo Fischer (2006), poderia ter mais propriedade na seleção das leituras e das informações mais ou menos oportunas. Os atalhos de busca no texto por palavras ou expressões e a facilidade de acesso à internet foram recursos novos à disposição para os alunos no contato com o texto no contexto multimidiático em rede e eles podem ter possibilitado uma leitura mais seletiva. A aprendizagem, como pontuou Lemke (1998 [2010], p. 472), “muda. Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros texto e de suas prioridades, escopos e sequências, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram”.

Essa liberdade de vasculhar a rede em busca de outras informações é respaldada pelo hipertexto. Não restrito ao universo digital apenas, como indicou Ribeiro (2005), o hipertexto – que também existe também na modalidade impressa, por meio das notas e comentários do

autor que fazem referência a outras obras – define-se como “um texto múltiplo” (KOCH, 2002, p. 67) em que se fundem e sobrepõem inúmeros textos. O hipertexto digital permite que, com o simples toque do *mouse*, o leitor possa estar em contato com outras mídias relacionadas. É por isso, que a experiência de aprendizagem de leitura definitivamente se modifica. Se retomarmos a perspectiva da leitura também como construção de repertório para a escrita, a possibilidade do hipertexto amplia enormemente o contato dos alunos com o universo de material publicado sobre o tema que deverá ser pesquisado para produção do texto. O ensino remoto possibilitou muito esse contato com o universo da pesquisa e da recuperação de dados pelo simples fato de os alunos estarem conectados simultaneamente ao momento da aula.

Trabalha-se assim com outras habilidades, sistematizadas por Lemke (2010 [1998], p. 461): “habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática [que] correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica”. Certamente, ambas não são novidades, mas ficaram em evidência no contexto atual e promoveram grandes desafios no ensino de leitura e escrita, pois, como também aponta Lemke (2010 [1998], p. 461),

nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

O contexto multimidiático, no qual se trabalham essas habilidades pressupostas pelo autor no ensino de leitura e escrita, presume um “ambiente de aprendizagem interativo” em que se “adiciona imagens visuais e sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito mais prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar estes significados densos de informação topológica” (LEMKE, 2010 [1998], p. 472). Esse contexto é o ambiente promissor para a efetivação da hipermídia, na qual criam-se *links* que permitem o acesso a outras mídias a partir das que já foram apresentadas.

Nos contextos de ensino-aprendizagem, isso se faz relevante “na medida em que o resultado das interações se acumula de maneira inteligente de tal forma que toda a história da minha interação com um programa influencia o que ele me mostra quando clico naquele *link*” (LEMKE, 2010 [1998], p.473). Isso é o que o autor chamou de “mídia interativa”. Esse tipo de mídia incentiva a aquisição de repertório e remete a uma concepção de aprendizagem que

valoriza a postura investigativa e autoral do aluno, na medida em que dá a ele possibilidades de selecionar o conteúdo relevante ou não a ser acessado.

Essas habilidades certamente modificaram a relação das pessoas com a leitura e a escrita. O que as garantiu novos letramentos, pois, como afirma Lemke (2010, p. 460), “toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento”. Este que vem rodeado pelas novas tecnologias e que, portanto, caracteriza os letramentos multimidiáticos. O modo de se posicionar como autor e leitor na era dos letramentos multimidiáticos também se transforma. A hipermídia cria, como visto, conexões de conteúdo que ampliam o acesso do leitor a uma infinidade de outras possibilidades de leitura, enriquecendo os paralelos intertextuais e midiáticos. Como autores, a multimídia amplia os canais de produção, uma vez que vídeos e áudios podem ser feitos e editados por qualquer um que tenha acesso a um computador ou mesmo dispositivos móveis, como o celular, com acesso a programas e aplicativos de edição.

O contexto atual nos coloca diante de novas possibilidades de acesso e produção de conteúdos, mas como desenvolver práticas pedagógicas alinhadas a esse cenário das multimídias e para um público de alunos que, apesar de fazerem parte de uma geração imersa no mundo tecnológico, ainda não tem tanta destreza na produção e consumo desse tipo de conteúdo, uma vez que muitos estão apenas ligados às redes sociais e o consumo de conteúdos a partir delas?

Como resposta a essa pergunta veremos como se desenvolveu um projeto pedagógico de linguagem, em uma escola particular da zona leste de São Paulo. Esse projeto buscou, como um dos disparadores, a discussão acerca do consumo de conteúdos ligados ao gênero foco do projeto (texto instrucional) e a perspectiva multimodal a ele atrelada.

## **2 PROJETO PEDAGÓGICO DE LINGUAGEM: DA PROPOSTA PRÁTICA AOS ALICERCES TEÓRICOS**

### **2.1 Abordagem metodológica da fenomenologia hermenêutica**

A análise da construção de um projeto pedagógico (PP) como estratégia de ensino no componente curricular ligado à área de linguagens será fundamentada na implementação de um projeto, analisado desde a sua concepção aos materiais produzidos pelos alunos diante das tarefas propostas.

A abordagem metodológica que permitiu fazer essa análise, abrangendo toda a experiência docente de planejar e executar um projeto, foi definida a partir de dois eixos: o descritivo e o interpretativo, caracterizando, assim, uma análise pautada na fenomenologia hermenêutica (VAN MANEN, 1990), que se concebe como uma área das ciências humanas que estuda as pessoas e suas relações com as experiências vividas.

Para Van Manen (1990), apenas a fenomenologia não se constituiria como uma teoria científica efetiva, mas quando associada a categorias interpretativas, das quais deriva o olhar hermenêutico, a fenomenologia hermenêutica se firma como uma metodologia grandemente relevante no campo das ciências humanas. A associação necessária entre as duas abordagens (descritiva e interpretativa) justifica-se porque, como bem sintetizou Passarelli (2002, p. 109), “os ‘fatos’ (fenomenológicos) de experiência vivida são sempre experienciados de maneira significativa (hermeneuticamente)”.

Para auxiliar o exercício da perspectiva descritiva e interpretativa das próprias experiências, o pesquisador pode se valer de algumas estratégias, como a gravação e a utilização de diários de aula (ZABALZA, 2005), que podem ser (e nesta pesquisa foram, conforme o que consta mais à frente) utilizadas para a composição do material de análise da descrição. Segundo Zabalza (2005), os diários vêm adquirindo grande destaque como instrumento de análise, de orientação qualitativa, nas pesquisas educativas do início do século XXI.

A fenomenologia hermenêutica, portanto, caracteriza-se como uma metodologia que parte da descrição de experiências para fornecer a elas uma interpretação que necessariamente deve derivar do que foi apresentado no relato do vivido. Assim, para análise do projeto de linguagem, partiremos do pressuposto descritivo da experiência vivida para atribuir a ela reflexões interpretativas em um movimento “dinâmico, dialético, entre o fazer [ou o que foi

feito] e o pensar sobre o fazer [feito]” (FREIRE, 1996, p.17), característica de uma prática docente crítica.

A complexidade da adoção desta metodologia reside no fato de assumir duas funções a partir de uma mesma experiência, já que tive de realizar o projeto com os alunos e, posteriormente, me distanciar do lugar de professora para assumir o papel de pesquisadora. Para isso, a partir das gravações e dos diários produzidos ao longo da implementação do projeto, descrevi a experiência, atribuindo a ela, de maneira crítica, um julgamento acerca do que foi realizado, de acordo com os subsídios teóricos que embasam a pesquisa.

Certamente, esse processo gerou tensões, como bem descritas por Esposito (1994, p. 85-87):

É a tensão produzida “ao ver-se” o passado na perspectiva do presente que induz o movimento dialético intrínseco à hermenêutica gadameriana. A distância temporal (passado-presente) configura uma situação que é simultaneamente estranha e familiar. [...] Se o discurso é um evento presente e temporal que se refere ao mundo de um sujeito, este se serve de um sistema linguístico (falado, escrito, gestual...), que é virtual e atemporal. Ao pronunciar-se como evento, o ato do discurso se ultrapassa como acontecimento e coloca-se à significação.

Apesar de causar tensões, esse movimento dialético é a base da abordagem metodológica da fenomenologia hermenêutica e faz parte da transformação de uma experiência em um fenômeno a ser investigado.

Para implementar essa metodologia de pesquisa neste trabalho, veremos, nas próximas seções, o relato da experiência, a partir da análise dos materiais (anotações, gravações e diário) que possibilitaram o registro de tudo que foi realizado durante os meses de implementação do projeto. O capítulo seguinte trará o referencial teórico necessário para construir, no capítulo IV, a abordagem crítica para o relato de experiência, ancorando-se no referencial exposto no capítulo III. Constitui-se, assim, o percurso investigativo da fenomenologia hermenêutica, da descrição à análise crítica.

## **2.2 Projeto pedagógico: inquietações iniciais**

A dinamicidade do mundo moderno reestruturou as relações sociais a partir de novas formas de interação, mudou a maneira de consumir, de informar, de comunicar, de aprender e de ensinar. As pessoas tiveram de responder a demandas para as quais, algumas vezes, não estavam formadas, já que a escola naturalmente não teve como prever as habilidades e

competências do futuro. No entanto, ela teve e tem de se adaptar constantemente às mudanças já introjetadas no comportamento dos alunos, que têm questionado certos modos de proceder nas práticas de ensino, uma vez que esses já não atendem ao compromisso formativo da escola para com a sociedade atual, resultando no famigerado questionamento: “Para que eu tenho que aprender isso?”.

Essa pergunta põe em xeque a finalidade do ensino e requisita uma noção clara por parte do professor sobre os objetivos de aprendizagem vislumbrados em uma prática pedagógica. A desconexão do professor com o compromisso formativo de uma prática, que se manifesta por meio de habilidades e competências, é a causa de respostas como: “porque vai cair na prova e no vestibular”, “para ser alguém na vida”.

Foi na busca por um ensino significativo que surgiu como metodologia os projetos pedagógicos, a partir das propostas teóricas desenvolvidas por John Dewey (1910) e Martí, no início do século XX, como já mencionado. Os projetos, além de não serem novidade, não são a mudança na educação, como bem pontuou Hernández (1998, p. 61), eles implicam uma visão do conhecimento e do currículo que pode contribuir para essa mudança. Segundo o autor, eles

constituem um ‘lugar’, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade [...] b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares [...] c) levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes [...]. (HERNÁNDEZ, 1998, p.61)

Entre os três fatores que os projetos pedagógicos permitem às práticas de ensino, situa-se em todos a relevância do contexto sócio-histórico e cultural no qual alunos, professores, escola, currículo, sociedade se inserem. Se tomarmos o século XXI como referência, esse contexto está permeado pela tecnologia e é por isso que a aprendizagem baseada em projetos, atualmente, ganhou o lugar de ser uma “técnica de ensino do século XXI” (BENDER, 2014, p.16) por, além de promover o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades colaborativas, ter como elemento fundamental as tecnologias de ensino e as redes sociais.

Os projetos têm como cerne a promoção de “experiências de aprendizagem autênticas, em tarefas que os estudantes podem ser solicitados a realizar no mundo real” (BENDER, 2014, p. 16), o que, em geral, segundo o autor, aumenta a motivação dos alunos para participarem dos projetos. Ainda segundo Bender (2014), os projetos podem ser tanto interdisciplinares quanto

focados em apenas uma disciplina. O primordial é que estejam voltados a um processo de investigação em torno de uma questão norteadora (BIE, 2008).

Neste capítulo, exporemos a proposta pedagógica aplicada a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular na zona leste de São Paulo. Delineada para ser um projeto pedagógico de linguagem, esta proposta foi subsidiada por vários dos referenciais teóricos, recuperados no capítulo anterior, mas também mobilizou outras inquietações que levaram a pesquisas mais detidas em relação a tópicos como o trabalho em grupo e o elemento lúdico, que serão detalhados conforme o andamento da análise do projeto.

Toda a descrição das atividades e tarefas desenvolvidas foi realizada a partir da análise dos arquivos de gravação das aulas do projeto aos quais tive acesso e também das anotações que fiz em um diário acerca das expectativas que tinha para cada uma das aulas e daquilo que foi possível realizar.

É importante ressaltar também que esta proposta sofreu diversas alterações em relação ao projeto original por ter sido implementada durante um período de ensino no modelo híbrido, ou seja, com uma parcela dos alunos em sala de aula e a outra, em casa, participando da aula de maneira síncrona pela transmissão simultânea. Essa mudança foi motivada pela pandemia do coronavírus que, além de adiar a implementação do projeto, motivou a modificação da proposta original para articulá-la ao modelo de aula híbrido.

Além disso, com o relato, pretende-se reforçar que os projetos podem ser uma estratégia extremamente relevante para trabalhar com o componente de linguagens, já que permite compor trajetórias de aprendizagem que perpassem todas as dimensões de ensino de Língua Portuguesa: análise linguística, interpretação textual, análise semiótica e produção textual sem que a prática seja desconectada do “mundo real”, como discutido anteriormente.

A ideia para formulação deste projeto surgiu em 2019, quando eu atuava como professora tutora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, noutra escola privada. Entre minhas funções, atuava como professora de apoio, cuja função era esclarecer as dúvidas dos alunos quanto aos componentes relacionados à área de Língua Portuguesa, na escola denominados como: Análise Linguística, Produção de Texto e Educação Literária. De caráter variado, foram muitas as perguntas que esclareci no tempo em que exerci essa função, mas havia uma pergunta que aparecia com muita frequência para a qual eu nem sempre achava a melhor resposta: “Para que/por que eu tenho que aprender isso?”.

Essa pergunta me incomoda, porque ela revela, entre tantas coisas, que os alunos não reconhecem a função social dos conteúdos que aprendiam na escola. Tarefa que eu, como aluna, também me lembro de não enxergar em vários componentes curriculares. Como professora, eu passei a me preocupar muito em tornar clara a relevância do estudo das diferentes práticas de linguagem trabalhadas na escola e na vida social que estabelecemos fora da sala de aula, já que entendemos a linguagem como um fenômeno social e interacional, construído a partir das vivências, situadas em um determinado contexto histórico. Essa relação entre o conceito de linguagem e as práticas de ensino é vista como fundamental por Travaglia (2003), quando diz que uma

questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2003, p. 21)

Esse era, portanto, o meu ponto de partida na preparação de qualquer aula: “Por que ou para que aprender isto?”. Quando comecei a lecionar a disciplina “Técnica de Redação” para o 5º ano do Ensino Fundamental, deparei-me com o gênero “texto instrucional” nos gêneros previstos para esse ano escolar na BNCC (BRASIL, 2017). Voltei à pergunta que costumava ser meu ponto de partida para a preparação de aulas e, ao explorar a função social de um gênero de instrução, percebi que havia uma pergunta que também circundava o universo do aprendizado e que merecia uma exploração mais detida: “Como aprendemos por instruções?”.

### **2.2.1 Delimitação do tema**

Aliei, assim, as minhas inquietações referentes à relevância da finalidade e da justificativa do aprender ao gênero textual que deveria ser trabalhado com os estudantes para elaborar o projeto: “Aprender por instruções”. Com essa premissa de trabalhar o texto instrucional, delimito o tema muito relacionado às tarefas de ensinar e aprender por meio de instruções. Segundo Hernández e Ventura (2017, p.65), “o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto”. O importante é aliar o tema aos interesses dos alunos e à necessidade formativa deles, tendo em vista as vivências do mundo.

Partindo da ideia de que, inicialmente, os alunos precisam reconhecer as funções sociais de um texto instrucional, fui em busca de algo que fosse produzido a partir de uma instrução. Nesse universo, há muitas atividades que envolvem o aprender e o ensinar que poderiam possibilitar a reflexão acerca da função social de uma instrução hoje em dia, especialmente se considerarmos o contexto em que a acessamos. Com a promoção do amplo acesso à internet, as instruções, constantes em manuais de instrução, passaram a ser muito pouco usuais. Hoje em dia, popularizaram-se os tutoriais em vídeo na internet que substituem a tarefa de se deter na leitura do texto instrucional em um manual, já que apresentam, muitas vezes, uma linguagem mais clara e se apoiam no recurso visual como aliado para a exposição das instruções.

Com o somatório de perspectivas que fui reunindo acerca do tema, fui incitada a decidir pesquisar sobre os modos a partir dos quais aprendíamos com instruções. Esse universo me apresentou tantas modalidades de instruções (*game play*, *DIY*<sup>3</sup>, programa culinário entre outros) que decidi que o projeto de linguagem iria tomar como premissa relevante a incorporação do contexto multimodal aliado ao texto instrucional. A multiplicidade de semioses, inerentes ao texto instrucional veiculado na forma de um tutorial de vídeo, por exemplo, exige habilidades diversas de compreensão de sentidos que seriam cruciais de serem desenvolvidas com os alunos.

Quando me detive aos textos instrucionais que circulam em sociedade e que são acessados tanto por tutoriais em vídeo, quanto por textos escritos, encontrei o origami<sup>4</sup>, prática que recupera o elemento visual e textual em certa simbiose que possibilitaria o desenvolvimento de habilidades de produção textual e leitura de componentes textuais e imagéticos. Assim, decidi que este seria o ponto de partida. Com isso, consegui delimitar o tema do projeto e seu ponto de partida principal.

A escolha pelo texto instrucional foi uma demanda originária da BNCC (Brasil, 2017), que traz entre os conteúdos previstos para o 5º ano, a produção de textos relacionadas ao gênero instrução. Quanto à seleção pelos origamis, parti do meu interesse pessoal pela prática, apesar de hoje reconhecer que talvez fosse interessante partir das vivências dos alunos em relação às modalidades de instrução para dar suporte à minha escolha, já que dessa forma estaria relacionando a prática pedagógica aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos.

---

<sup>3</sup> Sigla, em inglês para *do it yourself*, cuja tradução é “faça você mesmo”.

<sup>4</sup>“Técnica, de origem japonesa, de dobrar papel para lhe dar forma de animais, flores ou outros objetos” (PRIBERAM, 2008-2021). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/origami>. Acesso em: 09 jul. 2021.

Alguns teóricos (HERNÁNDEZ, 1998; LARMER; MERGENDOLLER, 2010; BENDER, 2014) reforçam a importância de atribuir aos alunos a responsabilidade de apresentar demandas alinhadas aos interesses pessoais da turma e justificadas a partir de um diálogo que considere o que ainda há para conhecer (HERNÁNDEZ, 1998). Isso porque a tendência que aponta Hernández (1998) é a de que os alunos queiram incorporar ao projeto aquilo que já sabem.

Com essa escolha, acabei incorporando um elemento lúdico ao projeto e, inevitavelmente, estipulei como objetivo central da proposta tornar o brincar uma parte fundamental dessa prática educativa, na perspectiva de considerá-lo essencial (PASSARELLI, 2004), já que geralmente o jogo, como expressão exemplar do universo lúdico, é comumente associado à função de ser apenas um elemento motivador.

A relação entre o conceito de lúdico e o jogo é uma premissa de alguns autores, apesar de não haver consenso na determinação do que seja o lúdico. Huizinga (1990) é um dos autores que estabelece que o jogo é uma atividade pautada em regras pré-determinadas e obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, e mobilizadora de reações de tensão e alegria, além de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Sobre esse último aspecto, Piaget (1975) e Winnicott (1975) reconhecem que são as vivências que formam nosso conceito de jogo, brinquedo e brincadeira e ambos os conceitos estão relacionados a divertimento.

Já quanto ao brincar, a depender do enfoque, podemos conceituá-lo de maneiras distintas. Na obra de Santos (1999), sintetizada por Dallabona e Mendes (2004), estipula-se que essa ação pode ser definida a partir de um viés filosófico, sociológico, psicológico, criativo e pedagógico. Sendo assim, ele pode ser interpretado, respectivamente, como um mecanismo para contrapor à racionalidade; a forma mais pura de inserção da criança na sociedade; parte inerente ao desenvolvimento da criança nas diferentes mudanças de comportamento; uma forma de busca do “eu”; uma estratégia potente de aprendizagem.

É nessa última definição que nos centraremos, a partir da necessidade de reconhecer como o brincar se torna uma estratégia de aprendizagem, sem recair no argumento único da mera motivação. Perrotti (1995 *apud* PASSARELLI, 2004) analisa o vínculo que se estabelece entre o lúdico e as finalidades práticas em busca de produtividade e afirma “que a produtividade é o próprio processo de brincar, uma vez que nessa concepção jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização” (PERROTTI, 1995, p.26-27 *apud* PASSARELLI, 2004, p.41). Isso significa que o jogo não é um artifício, mas um representante

do brincar que, como aponta Brougère (1998), “é uma atividade dotada de significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Adotar o jogo como parte essencial da prática educativa não necessariamente é garantia de uma experiência prazerosa. Há jogos em que devemos lidar com a frustração de perder, por exemplo, e que podem gerar a decepção. Mesmo assim, o jogo está a serviço de um aprendizado a que muitas vezes não nos preparamos na vida. Por isso, vivenciar sentimentos, como a frustração e a decepção, e entendê-los, dentro das limitações de cada experiência, pode ser uma experiência positiva, voltada a um aprendizado extremamente necessário.

Incluir o universo lúdico em práticas educativas é reconhecer que brincar faz parte das necessidades da criança e do adolescente. A consequência natural de incorporar essa prática como necessária e essencial certamente será motivar esse indivíduo para agir, como defende Vygotsky (1991), que reconhece o brinquedo como uma necessidade da criança e um incentivo para colocá-la em ação.

Assim sendo, veremos que o universo lúdico foi incorporado à proposta pedagógica que analisaremos como elemento facilitador da aprendizagem de certas habilidades inerentes à dinâmica da brincadeira e fundamentais para o trabalho com os conteúdos disciplinares subjacentes à proposta. O fio condutor estava pronto. Portanto, a tarefa agora seria delimitar os objetivos que regeriam a proposta.

### **2.2.2 Definição dos objetivos e da questão norteadora**

O objetivo geral desta proposta pedagógica está presente na BNCC: “(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto” (BRASIL, 2017). Como previsto pela Base, esse objetivo está atrelado ao componente curricular de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental. A partir dele, selecionei algumas habilidades (BIE, 2008), dentro das quais encaixam-se os objetivos específicos para o PP:

#### **1. Habilidades linguísticas relacionadas à comunicação verbal e oral**

- Escrever textos instrucionais, incluindo os elementos que o constituem: título, lista de materiais, passo a passo, elemento ordenador, verbos no imperativo;
- Tomar notas de procedimentos apresentados em vídeo;
- Traduzir recursos da linguagem visual para verbal;

- Apresentar com clareza a montagem de um origami a partir da demonstração dos procedimentos e da narração dos passos descritos na instrução;
- Apropriar-se das características do gênero textual “poema”<sup>5</sup> para apresentá-las em um texto instrucional que ensine o passo a passo para produzir um poema.

## 2. Habilidades relacionadas ao trabalho cooperativo

- Reconhecer aptidões e valores de cada integrante do grupo para designar papéis de trabalho;
- Trabalhar de maneira cooperativa, exercitando as habilidades de fala e escuta ativas;
- Debater ideias em busca de consenso, de maneira respeitosa e atenciosa.

Selecionei dois eixos de habilidades sobre as quais o projeto se estabeleceu: as práticas de linguagem e o trabalho cooperativo. Por ser um projeto pedagógico de linguagem, os objetivos centrais buscam garantir que os alunos se apropriem das características dos gêneros textuais selecionados e reconheçam a função social deles em práticas da vida cotidiana.

Quanto ao trabalho em grupo, esse foi um eixo fundamental para o projeto, tendo em vista que o contexto de ensino remoto amplificou a distância entre alunos e professores, o que modificou o desenvolvimento das relações interpessoais, que exigiram que algumas habilidades fossem adaptadas, repensadas e aprendidas. Como, por exemplo, a identificação e o respeito ao tempo de fala, que, como veremos a seguir, foi instruída a partir do reconhecimento do respeito ao pensamento e expressão do outro.

Sendo assim, detive-me a estudar estratégias que viabilizassem o trabalho em grupo no contexto de ensino remoto e dediquei parte das aulas reservadas ao projeto para o desenvolvimento de habilidades e competências que estimulassem o trabalho cooperativo.

Estavam, pois, delimitados os objetivos, que, em um PP, podem resultar em uma questão norteadora ou motriz (BIE, 2008; BENDER, 2014). Ela pode ser previamente definida pelo professor ou vir à tona em uma atividade de *brainstorm*, realizada junto aos alunos, depois de selecionar o tema para o projeto. Para Hernández (1998), a questão pode se originar da apresentação de um problema por parte do professor que, junto com seus alunos, desenvolve

---

<sup>5</sup> A escolha pelo gênero poema foi ao encontro das exigências do planejamento anual da escola em que o projeto foi realizado. Com o intuito de relacionar o gênero foco do projeto ao gênero que deveria ser trabalhado na sequência, o poema, foi avaliada como pertinente a incorporação do gênero poema à tarefa final do projeto, que será analisada nas seções subsequentes.

tarefas que exijam a pesquisa para responder aos questionamentos surgidos a partir discussão inicial.

A questão norteadora é fundamental, pois “exige múltiplas atividades e a síntese de diversos tipos de informação para poder ser respondida. Ela proporciona coerência para atividades díspares e serve como ‘farol’ que promove o interesse dos alunos e os dirige às metas e aos objetivos do projeto” (BIE, 2018, p.51). Além disso, ainda segundo as propostas do Buck Institute for Education (2018), a questão deve ser provocativa, aberta, ir ao cerne de um tópico ou disciplina, ser instigante e poder se originar de dilemas da vida real que estejam ligados aos interesses dos alunos.

Buscar os dilemas da vida ligados às vivências dos alunos vai ao encontro do que Bender (2014, p. 44) propõe para a definição da questão, uma vez que ela “tanto deve despertar a atenção dos alunos, quanto focar seus esforços nas informações específicas de que eles necessitam para abordar o problema”.

Com base nisso, a questão que apresentei aos alunos envolvia uma inquietação relacionada à função social do gênero textual com o qual trabalharíamos: “Como aprendemos coisas novas hoje em dia?”. Busquei, com essa questão, fazer referência às experiências de aprendizagem das crianças em outros meios além da escola e a apresentei depois de já ter desenvolvido uma atividade construtora de habilidades de trabalho cooperativo. A ordem de apresentação dos conteúdos só foi possível de ser estabelecida depois de pensar no cronograma de atividades e nos conteúdos previstos para trabalhar com os alunos.

### **2.2.3 Delimitação do cronograma de tarefas**

Pensando no tempo disponível (dois meses), nos gêneros textuais que precisavam ser trabalhados no período (texto instrucional e poema) e na quantidade de aulas que teria (14 aulas), elaborei um cronograma simplificado, tendo em vista que as aulas de redação sempre são duplas, ou seja, a cada semana, os alunos têm duas aulas seguidas:

Aulas 01 e 02: Formação dos grupos para a “dinâmica da espaçonave”<sup>6</sup>, apresentação da proposta de trabalho, discussão inicial em pequenos grupos.

---

<sup>6</sup> Essa dinâmica será descrita e analisada na seção “3.3.1 Atividade preparatória para a realização do trabalho em grupo”.

Aulas 03 e 04: Dinâmica da espaçonave (retomada das discussões em pequenos grupos para tomada de decisão; apresentação das decisões dos quatro grupos – rodada dos comunicadores; debate dos conflitos de decisão – rodada dos debatedores; decisão final – rodada dos líderes).

Aulas 05 e 06: Apresentação do tsuru; discussão sobre a função social do texto instrucional; exercício de assistir ao vídeo e transcrever as instruções apresentadas.

Aulas 07 e 08: Escrita coletiva do texto do tsuru a partir da tarefa de transcrição realizada na aula anterior; espaço para tentar montar o origami; como lição de casa trazer um origami diferente do tsuru.

Aulas 09 e 10: Apresentação da dinâmica das oficinas de montagem dos origamis; divisão dos grupos; trabalhos em salas individuais com a produção do texto instrucional e do ensaio para apresentação aos colegas.

Aulas 11 e 12: Oficinas de origamis.

Aulas 13 e 14: Introdução às características do poema; análise de alguns poemas e encaminhamento da tarefa de produção de um texto instrucional que ensine a escrever um poema.

Esse cronograma é um retrato do percurso de planejamento que eu segui para fundamentar o projeto. Sendo assim, as primeiras quatro aulas foram planejadas em função da preparação de habilidades para a execução do projeto e foram essenciais para o estabelecimento do ambiente colaborativo e dialógico que seria imprescindível durante o desenvolvimento das tarefas do projeto.

As aulas cinco e seis representam a etapa em que buscava oferecer aos alunos recursos que os engajassem no alcance dos objetivos propostos. Isso, certamente, inclui a apresentação e discussão de uma questão norteadora que imbua os alunos de certa consciência crítica acerca dos objetivos que eles deverão alcançar, materializados pela resposta à questão.

Sendo assim, ao apresentar o origami do tsuru, objetivava tornar visível o resultado da primeira etapa que seria desenvolvida com os alunos e, a partir dele, buscava criar o desejo de alcançar aquele objetivo, questionando-os sobre os instrumentos necessários e disponíveis para que se realizasse a dobradura. Ao refletirem criticamente sobre esses instrumentos, os alunos, aos poucos, reconheciam as funções sociais do texto instrucional para só então poderem analisá-

lo e produzi-lo. Em síntese, situaria os objetivos previstos e as metas a serem alcançadas, permitindo que fosse desenvolvida a etapa seguinte.

Depois de realizadas a análise e produção de um texto instrucional, inspirado no tutorial da internet, ainda de maneira exploratória, sem que aos alunos tivesse sido apresentado qualquer esclarecimento acerca da estrutura do gênero textual, nas aulas sete e oito realizaríamos a correção do texto a partir da escrita de uma instrução coletiva, desta vez atentando-nos para a presença dos elementos característicos do gênero.

Sendo assim, a condução da atividade seria de minha responsabilidade, mas a ideia é que ela trouxesse apenas a sistematização do gênero. Os alunos é que deveriam - baseados na efetividade de suas instruções, ou seja, nas estratégias de seleção de vocabulário e organização de ideias que os permitiram montar o origami - sugerir como redigir cada um dos passos previstos. Tornando, assim, a correção e a produção do texto coletivo um diálogo entre o conteúdo disciplinar e o conhecimento prévio dos alunos, baseado em sua produção autoral do texto de instrução do tsuru.

A essa altura do projeto, os alunos já teriam passado por duas experiências de produção de um texto instrucional, o que lhes ofereceria subsídio para produzir com mais segurança outro texto, desta vez a partir da produção de uma instrução que contemple as características formais do gênero e as melhores estratégias por eles observadas durante a produção mais livre da primeira instrução do tsuru. Nas aulas nove a doze, os alunos deveriam se apropriar das habilidades e conhecimentos que adquiriram para reaplicá-los em uma nova produção. Desta vez com mais segurança do que pode garantir um bom resultado que, no caso do texto de instrução de origami, é conseguir fazer a dobradura.

Por fim, nas duas últimas aulas, em que os alunos terão de trabalhar com poemas, eles deveriam repensar uma proposta de escrita de texto instrucional com finalidades diferentes das que eles até então tinham previsto. A proposta exige que eles elaborem um texto que ensine a escrever um poema, e isso exige deles uma percepção do texto de instrução que deve ser crítica, no sentido de buscar novos significados para a função de um texto instrucional que justifiquem a elaboração de um passo a passo que resulte na produção de um poema.

A escolha do poema se deu pelo fato de ser o gênero que deveria ser estudado, baseado no cronograma definido no planejamento anual de conteúdos, logo depois do trabalho com o gênero instrucional. Já que as tarefas do projeto se estenderam para além do planejado, essa foi

uma mudança necessária para cumprir com o calendário. A ideia original previa que a tarefa de fechamento do projeto fossem oficinas em que os alunos produzissem instruções, das mais variadas modalidades, sobre assuntos que lhes interessassem, e apresentassem-nas aos demais colegas. Como o curto período inviabilizou a efetivação dessa proposta de fechamento, busquei uma alternativa que conciliasse o planejamento, as avaliações bimestrais, em que o gênero poema seria contemplado, e as atividades que do projeto que já estavam em andamento.

De cada uma dessas etapas decorreu uma atividade avaliativa que compôs o portfólio de avaliação do projeto tal qual veremos.

#### **2.2.4 Planejamento da avaliação**

No processo de elaboração do projeto, é fundamental que pensemos, depois de delimitadas as tarefas, que os alunos precisam sentir-se acompanhados ao longo de toda a atividade e isso se dá, principalmente, pelo *feedback* constante do professor. À vista disso, faz-se fundamental que cada tarefa pressuponha uma estratégia de acompanhamento.

Sendo assim, a tarefa primeira, a ser realizada nas aulas 05 e 06, deveria resultar em uma produção textual, a primeira realizada no gênero foco do projeto, o texto instrucional. Essa tarefa, depois de entregue e analisada, me daria um diagnóstico acerca do que os alunos já sabiam com relação às características do texto de instrução. O *feedback* para essa atividade seria coletivo e realizado nas aulas seguintes, com a formulação conjunta com toda a sala do texto de instrução do tsuru e a apresentação dos elementos característicos do gênero textual. Essa seria a primeira atividade avaliativa e, como os alunos ainda não tinham estudado as características do gênero, não cobraria esse conteúdo na avaliação, a nota se basearia apenas na entrega do texto com todas as instruções apresentadas no vídeo.

Essa atividade serviria como base para a seguinte, na qual os alunos deveriam produzir textos autorais de instrução de um origami que escolheram. Nessa etapa das oficinas de origami, foram utilizados três instrumentos avaliativos: duas rubricas de avaliação, preenchidas pelos alunos, e uma tábua de critérios, utilizada na correção dos textos dos alunos. A função das rubricas é avaliar, principalmente, a realização das atividades em grupo, já que não seria possível acompanhar de perto como cada grupo trabalharia, já que alguns deles estariam na modalidade online.

Por fim, como artefato final, a intenção era que os alunos produzissem um manual de instrução. Como eles exercitaram a escrita do texto instrucional com os origamis em duas

etapas, aliei o trabalho com o gênero poema e a produção do manual. Assim, os alunos teriam a tarefa de escrever um texto que explicasse como fazer um poema, baseando-se nas características que aprendemos. Finaliza-se, assim, o último trabalho avaliativo do projeto. Todos serão mais detalhados na seção de descrição das tarefas do projeto, mas o cronograma de avaliação previa esses instrumentos.

### **2.2.5 Organização para o trabalho cooperativo**

Diante da pandemia mundial da COVID-19, a distância entre alunos e professores se amplificou. A escola, espaço fundamental de desenvolvimento das relações interpessoais, deu lugar às videochamadas e o conviver ficou prejudicado pela exaustão de ter de estar sempre diante de uma tela, já que uma rotina inteira transposta para a tela do computador fez com que ficássemos cansados até mesmo das interações por computador em momentos de lazer.

Coube, portanto, talvez mais do que no período pré-pandêmico, à escola o estímulo a atividades que garantissem a interação entre os alunos. Por isso, os trabalhos cooperativos, em grupos, ganharam evidência nesse período. Mas se antes o professor tinha como se fazer presente nos grupos de trabalho, principalmente quando as tarefas eram realizadas na escola, agora essa onipresença se perdeu e a chance de o trabalho em grupo ser a oportunidade de o professor se tornar expectador de uma apresentação final que muitas vezes é produzida por um ou dois alunos aumentou.

O papel do planejamento eficiente do professor se faz fundamental para que o trabalho em grupo efetivamente garanta a formação de habilidades, não só relacionadas ao conteúdo disciplinar trabalhado, mas também a comportamentos ligados a demandas que surgirão aos alunos na vida, que certamente lhes cobrará a importante tarefa de saber trabalhar em equipe.

Sobre a organização para a formação de um grupo, é fundamental que o professor conheça bem o perfil de sua turma para garantir que os alunos, ao interagirem entre si, tenham muito a aprender e a ensinar com seus colegas. Cohen e Lotan (2017) reforçam que a vida vai exigir que não trabalhem apenas com nossos melhores amigos e que, por isso, é fundamental que as tarefas em grupo sejam oportunidades de os alunos interagirem com que eles normalmente não falam. Marvin E. Shaw (1980) apud Martín-Baró (1989) define seis critérios que podem orientar a tarefa do professor na formação de um grupo em sala de aula.

O primeiro critério é a percepção dos membros do grupo acerca dos vínculos que os unem. A consciência de pertencer a um grupo e executar tarefas a serviço do desempenho de

uma ação coletiva é o primeiro passo para garantir que todos participem com o cumprimento das tarefas. O professor pode garantir a formação dessa consciência por meio da atribuição de papéis a cada integrante do grupo (COHEN; LOTAN, 2017), ou seja, cada aluno ficará encarregado de uma tarefa que auxiliará na composição do artefato final do projeto. Para garantir a eficácia da atribuição de papéis e a disposição de cada aluno para executar sua tarefa, Cohen e Lotan (2017) listam alguns fatores que podem auxiliar na execução dos papéis:

- Torne pública a atribuição de uma tarefa para um membro específico do grupo. Os outros membros reconhecerão que você deu a essa pessoa a autoridade [...];
- Faça um rodízio de papéis de modo que todos os membros do grupo ao final venham a desempenhar todos os papéis;
- Especifique detalhadamente o que cada pessoa que desempenha o papel deve fazer e quais são suas responsabilidades;
- Certifique-se de que todos os membros do grupo sabem quais são as responsabilidades de cada papel.

(COHEN; LOTAN, 2017, p.114)

Possibilitar a alternância de papéis e o reconhecimento público das funções assegura aos alunos a existência de uma organização pré-estabelecida que pode minimizar a existência de conflitos entre os estudantes, quando se definem papéis de liderança, por exemplo. Isso porque cada aluno terá a chance de executar todos os papéis disponíveis. Com os alunos mais novos, as autoras reforçam que pode faltar clareza no desempenho das tarefas do grupo, até por falta de experiência na assunção de papéis. O fundamental é que o aluno que exerce o papel de liderança receba a tarefa de garantir que todo o grupo esteja ciente de sua função e que, caso alguém não esteja respeitando as atribuições, o professor seja alertado.

O segundo critério definido por Shaw (1980) é a motivação compatível. A relação entre todos os integrantes do grupo deve garantir um ambiente saudável de trabalho, ou seja, é importante que, para que a tarefa em grupo seja bem executada, os alunos estejam satisfeitos uns com os outros. Isso, novamente se estabelece com a clareza e definição de tarefas e papéis atribuídos a cada aluno, aliadas a combinados prévios do professor com seus alunos.

Cohen e Lotan (2017) definem as regras “como uma ferramenta prática para a sala de aula” e isso inclui regras de comportamento e convívio social. A existência de um combinado coletivo autoriza os alunos a reconhecer comportamentos inadequados e a informar ao professor atitudes que se distanciam daquilo que foi previamente definido com a turma. Isso, de certa

forma, garante que os alunos prezem pelo bom relacionamento entre os membros do grupo. Essas regras devem ser previstas pelo professor com base em comportamentos-chave que as tarefas desenvolvidas por todos exigirão.

Por exemplo, caso a dinâmica estabelecida pelo professor seja a de implementar um debate, há alguns comportamentos envolvidos que demandam o cumprimento de algumas regras, como ouvir e respeitar uma opinião contrária, garantir que ninguém domine as discussões do grupo e que todos participem, aguardar a concessão do turno de fala, entre outras. Essas regras devem ser apresentadas como combinados prévios, para que os próprios alunos possam autorregular a dinâmica, caso percebam que alguma regra está sendo descumprida.

Shaw (1980) classifica o terceiro critério como metas comuns. O que move os integrantes do grupo a agir deve ser comum a todos e deve satisfazê-los de maneira igualitária. Ou seja, se o objetivo da tarefa em grupo é apresentar um trabalho final, a avaliação correspondente a esse trabalho deve ser a mesma a todos os alunos do grupo. Isso garante que ninguém deixe de fazer uma tarefa por ela ser menos importante que outra. As metas podem ser recorrentes, não necessariamente ligadas apenas a uma tarefa final.

Para isso, é importante, como visto, que a avaliação seja baseada em instrumentos claros, como as rubricas, nas quais estão expostos todos os critérios, fazendo referência também aos papéis estabelecidos por cada integrante do grupo. Assim, a avaliação mostra que o desempenho de cada um influencia na composição da nota de todos e isso cria entre os membros do grupo a noção de interdependência, fator associado a outro critério relevante para Shaw (1980) no desenvolvimento de tarefas de grupo.

A preparação para o cumprimento dos quatro primeiros critérios já assegura ao professor o estabelecimento do quinto critério: a organização. Dividir os papéis, construir regras e combinados e propor uma avaliação transparente são garantias para propor um trabalho em grupo organizado.

Finalmente, o sexto critério prevê que em um grupo é importante haver interação. É fundamentalmente o que distingue um grupo de uma comunidade, segundo Merton (1980). Portanto, é importante que, ao planejar as tarefas de trabalho, o professor vislumbre a necessidade de que os alunos interajam para a construção de um resultado. Uma estratégia interessante é pedir aos alunos que preencham um diário, em que estejam previstas etapas, como “discussão com o grupo”. Caso contrário, corre-se o risco de vermos trabalhos em que cada

aluno produz uma parte e o trabalho final seja a simples reunião das partes, sem diálogo entre si.

### **2.2.5.1 Organização dos grupos para o projeto**

Tomando como base os seis critérios, definiu-se para este projeto que ele seria fundamentalmente desenvolvido em grupos, justamente por considerarmos que, no cenário de pandemia, era urgente que a escola se preocupasse em garantir o desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal.

A realidade presente na escola, quando se deu o início do projeto, eram turmas de cerca de 30 alunos, divididas em três grupos, sendo que um deles iria à escola e os outros dois acompanhariam a aula de casa. Portanto, a estratégia mais viável era dividir os agrupamentos de alunos de acordo com os grupos da escola. Por isso, não foi possível estabelecer critérios na formação dos grupos, já que havia o impedimento de desenvolver as tarefas de acordo com as divisões de alunos estabelecidas pela escola, até para garantir que não haveria grupos formados por alunos que estariam na aula de maneira presencial e outros em casa.

Além disso, alguns alunos, ainda que pudessem ir à escola no dia pré-determinado ao seu grupo, optaram por não ir e outros, que foram nas primeiras semanas, deixaram de ir. A inconstância na presença dos alunos em sala de aula, aliada a uma mudança repentina na organização dos grupos da escola, que passaram de três para dois, fez com que a tarefa de montar os grupos tivesse de ser revista diversas vezes.

O critério único que foi combinado com os alunos era o de vir ou não à escola. Os alunos que iam à escola só poderiam formar grupos com colegas que também iam e que estivessem no mesmo grupo. Sendo assim, teríamos dois grupos: Grupo 01 (alunos do grupo 01 da escola que participavam da aula presencialmente) e Grupo 02 (alunos do grupo 02 da escola que participavam da aula presencialmente). Os demais alunos que frequentavam apenas a aula online deveriam formar outros dois grupos: Grupo 03 (alunos do grupo 01 da escola que participavam da aula remotamente) e Grupo 04 (alunos do grupo 02 da escola que participavam da aula remotamente).

A quantidade de alunos em cada grupo foi variada e, por isso, manteve-se essa organização dos grupos apenas na primeira dinâmica do projeto. Nas seguintes, conforme os alunos se familiarizavam com o trabalho cooperativo, os grupos foram reorganizados.

## 2.3 Tarefas do projeto pedagógico

### 2.3.1 Atividade preparatória para a realização do trabalho em grupo

Com os grupos organizados, a primeira etapa do projeto consistiu no desenvolvimento de uma dinâmica que preparasse os alunos para o trabalho cooperativo, afinal eles estavam há um ano sem realizar nenhuma dinâmica em grupo e ainda tinha a novidade de lidar com a plataforma digital. O objetivo principal ao desenvolver essa dinâmica era preparar as crianças para a realização das tarefas do projeto com mais autonomia, já que eu não conseguiria estar à disposição de todos os grupos na totalidade do tempo, principalmente pelo fato de os grupos terem se reunido em salas isoladas, que eu só conseguia acessar uma de cada vez.

Como um “programa de preparação” (COHEN; LOTAN, 2017), essa atividade previa desenvolver algumas habilidades fundamentais para

introduzir novos comportamentos cooperativos, [...] [construir] novas regras, concepções coletivas sobre como deve ser a atuação produtiva em situações de grupo. Às vezes as regras são explícitas e escritas, às vezes elas são expectativas ou obrigações de comportamento não verbalizadas. (COHEN; LOTAN, 2017, p.39)

Tendo isso em vista, retomei as habilidades que pretendia desenvolver com o projeto, no que tange ao trabalho cooperativo, e selecionei uma atividade construtora das habilidades que, posteriormente, nas tarefas do projeto, seriam desenvolvidas de maneira mais aprofundada. Foram elas: debater ideias em busca de um consenso, exercitar a fala e a escuta ativas e assumir papéis.

A atividade escolhida denomina-se “Dinâmica da Espaçonave” (COHEN; LOTAN, 2017). Antes da introdução do exercício, combinei com os alunos que teríamos um lema: “Esperar para falar, ouvir e respeitar”. Assim, toda vez que alguém desrespeitasse o lema, devíamos chamar a atenção do colega para que todos tivessem chances iguais de participar da discussão. Introduzimos, assim, a primeira regra.

Depois do combinado, lemos a história que daria início ao que faríamos em seguida: um meteoro estava prestes a atingir o planeta Terra e a população mundial decidiu escolher doze indivíduos, aleatoriamente, para entrar em uma nave espacial que se dirigia a outro planeta, com o intuito de dar origem a uma nova civilização. No entanto, ao chegar na nave, os tripulantes notaram que havia espaço para apenas sete pessoas. Com isso, a tarefa da turma seria debater quais dos doze integrantes deveria seguir na missão e quais deveriam ficar na Terra.

Aos alunos foram apresentadas as características dos doze indivíduos para que eles pudessem construir argumentos favoráveis ou contrários à ida de cada um, baseando-se nos benefícios que a pessoa traria para o desenvolvimento de uma nova civilização. Os indivíduos eram:

1. Um violinista de orquestra sinfônica com 30 anos;
2. Um pastor de 67 anos;
3. Um engenheiro de 23 anos e sua mulher de 21 anos (eles não aceitaram ser separados);
4. Um policial de 40 anos que se recusa a ser separado do seu revólver;
5. Um estudante do sexo masculino da sua idade e da sua escola;
6. Um homem de 35 anos que abandonou o ensino médio e foi recentemente preso por roubo à mão armada;
7. Uma professora do 7º ano de 32 anos;
8. Uma médica de 40 anos;
9. Uma artista e escultora de 50 anos;
10. Um poeta de 25 anos;
11. Uma criança do sexo feminino com 1 ano.

(COHEN; LOTAN, 2017, p.194)

Seguindo os combinados para a organização, a turma foi dividida em quatro grupos. Como descrito anteriormente, o número de alunos por grupo variou de acordo com a frequência dos alunos nas aulas presenciais e online. Na turma analisada, tivemos grupos com nove, cinco, dois e onze alunos. A tarefa atribuída a eles foi decidir quais indivíduos iriam para a nave e quais ficariam construindo pelo menos um argumento favorável ou desfavorável para cada uma das pessoas.

Em cada grupo foram atribuídos papéis, portanto, o grupo deveria ter um líder, dois comunicadores e o restante do grupo assumiria a função de debatedores. Essa divisão foi um exercício para a atribuição de papéis que seriam exigidos, posteriormente, nas tarefas do projeto.

Com os alunos, combinei que o líder seria alguém que organizaria o grupo, que, caso percebesse que os colegas não estavam se concentrando, chamaria a atenção para que a tarefa fosse cumprida no tempo ideal. Reforcei que o líder deveria ser uma pessoa organizada, alguém que fala bem e que consegue conversar com todos.

Os comunicadores seriam aqueles que tomariam notas das discussões do grupo para comunicar ao restante da sala, quando o debate acontecesse. Eles deveriam informar quais foram as decisões tomadas pelo grupo e os argumentos construídos para cada um dos personagens. Uma aluna perguntou sobre a possibilidade de o líder ajudar os comunicadores e

foi reforçado que, na reunião dos pequenos grupos, todos podiam se ajudar, mas na hora do debate, cada aluno deveria cumprir com a sua função.

O restante do grupo assumiria a função de debatedor e deveria, além de anotar todas as decisões do grupo, preparar argumentos para defender ou criticar uma decisão. Por exemplo, se dois grupos discordassem na apresentação das decisões no debate geral, os debatedores deveriam assumir a função de “advogados”, como definiu um dos alunos, para apresentar argumentos que justificassem a decisão do seu grupo. No fim, depois que os debatedores apresentassem cada uma das decisões, os líderes dariam o voto final sobre a ida ou não daquele personagem.

Esses combinados de organização dos grupos e da dinâmica da espaçonave duraram duas aulas de 45 minutos. Ao final da segunda aula, os alunos foram divididos nos pequenos grupos para começar as discussões e entender como funcionava a ferramenta de discussão em grupos paralelos pela plataforma de aulas adotada pela escola, já que esta turma de alunos nunca tinha utilizado o mecanismo de divisão da turma na plataforma.

Na aula seguinte, iniciamos o debate com três rodadas: a primeira de responsabilidade dos comunicadores, a segunda dos debatedores e a terceira dos líderes. Os comunicadores, que iniciaram o debate, deveriam informar à sala a decisão tomada pelo grupo e o motivo de ela ter sido tomada. Projetei na tela uma imagem com a figura dos doze participantes e ícones numerados de 1 a 4 (referente aos grupos do projeto), que seriam posicionados ao lado do ícone que simbolizava a decisão afirmativa ou negativa para cada tripulante da nave. À medida que os grupos fossem apresentando as decisões, eu colocava na tela os resultados para que toda a sala pudesse acompanhar. Orientei que todos prestassem atenção nas decisões que fossem tomadas e anotassem os argumentos principais escolhidos pelos outros grupos para que pudessem contra-argumentar depois.

Iniciou-se, em seguida, a rodada dos debatedores, que deveriam apresentar argumentos coerentes com a decisão de seus grupos. Os líderes, por sua vez, tiveram de prestar atenção no debate, para ao final decidir quais eram os dois últimos tripulantes da nave.

Finalizamos a discussão com a promessa de retomá-la ao final do semestre para descobrir quem, entre os tripulantes, era um impostor. O objetivo desse suspense era prepará-los para o gênero que trabalharíamos no segundo semestre, “conto de mistério”, cuja premissa

seria a resolução desse mistério na nave espacial. Assim, criou-se uma relação entre o projeto do texto instrucional desenvolvido e o gênero textual de foco para o segundo semestre.

Na mesma aula, ainda restou um tempo para conversar sobre a segunda etapa do projeto e, para que ficasse claro o porquê de termos realizado a dinâmica da espaçonave, antes de introduzir o tema do nosso projeto, disse a eles que essa dinâmica os preparou para habilidades fundamentais que seriam utilizadas ao longo do projeto: “comunicar ideias” e “colaborar com os colegas”. Com isso, trouxe o tema que nos guiaria ao longo das tarefas, “aprender por instruções”, e discuti sobre a relação entre o aprender e o ensinar, como habilidades inseparáveis, já que para aprendermos, alguém teve de nos ensinar.

### **2.3.2 O origami e o vídeo tutorial**

A partir disso, propus a eles pensar sobre nossa questão norteadora: “Como aprendemos coisas novas hoje em dia?” e, como disparador para discussão, mostrei o origami do tsuru, uma ave sagrada na tradição oriental, perguntando aos alunos se eles já o conheciam e sabiam qual era a história por trás do pássaro. Uma aluna lembrou ter visto essa dobradura em um programa de televisão que assistiu e contou que, se fizéssemos mil dobraduras como aquela, poderíamos ter um sonho realizado. Isso motivou os alunos a logo quererem aprender a fazer o origami e foi então que eu perguntei o que eles fariam se quisessem aprender a fazer a dobradura, retomando nossa questão norteadora.

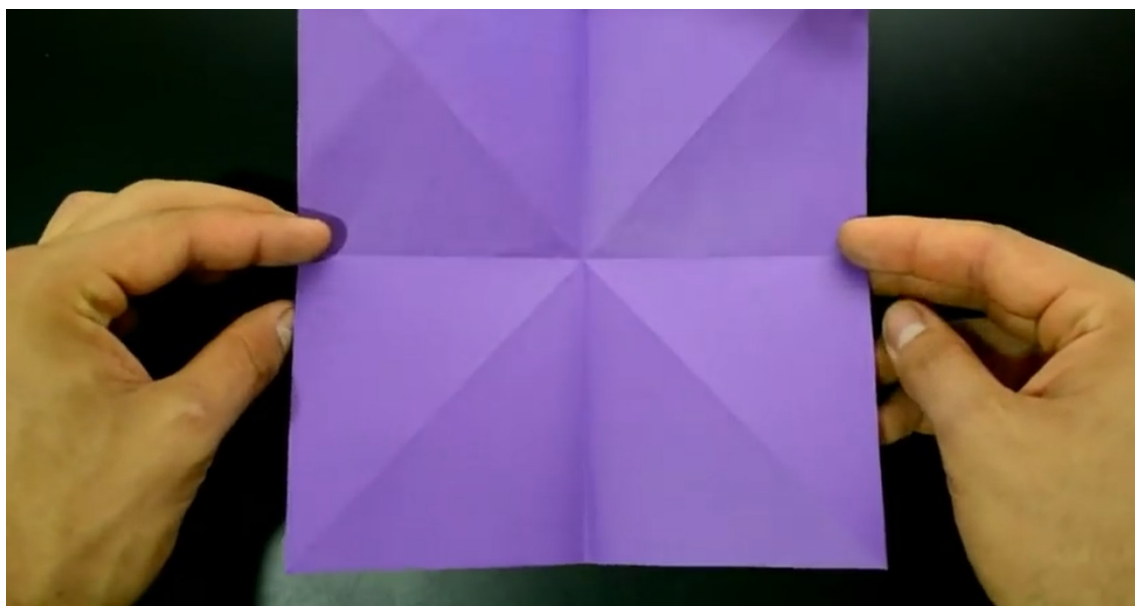
Algumas das respostas foram: “Eu ia pesquisar na internet”; “Eu pesquiso no Youtube, que é muito mais fácil”; “Eu ia perguntar para minha mãe, alguém que saiba”. Um aluno lembrou que uma pessoa no condomínio dele sabia fazer e disse que perguntaria a ela. A partir disso, questionei: “Mas onde é mais fácil de aprender?”. E uma das salas ficou dividida entre a internet e o Youtube, mas o mesmo aluno que tinha dito que pesquisaria no Youtube afirmou que na plataforma de vídeos era mais fácil porque era possível ver imagens e pausar. Assim, eu já aproveitei para perguntar se eles conheciam o nome que se dava aos vídeos que ensinam a fazer coisas e eles logo disseram “tutoriais”.

Em seguida, depois de realizarmos essa reflexão sobre as formas de aprender, apresentei a primeira tarefa, relacionada ao que estávamos discutindo: seguir um tutorial para aprender a montar o tsuru. Antes de apresentá-la, uma aluna questionou se faríamos um tsuru e, assim que eu respondi afirmativamente, outra aluna disse não ter entendido a tarefa. Eu expliquei que nós vimos que é possível aprender coisas novas apenas seguindo um tutorial e que nós íamos assistir a um para ver se realmente conseguiríamos aprender a partir dele.

Para envio do vídeo tutorial aos alunos que estavam em casa, foi utilizada a plataforma Edpuzzle, que permite o *upload* de vídeos em um canal específico, no qual os alunos se inscrevem e é possível acompanhar o progresso de cada um, ou seja, a porcentagem assistida do vídeo. Além disso, a plataforma impede que o vídeo seja adiantado e é possível programar pausas e questões durante a passagem do conteúdo. A escolha por essa plataforma viabilizou o controle, ainda que fora da sala de aula, de que os alunos estariam realizando a atividade com o vídeo selecionado e não com outro disponível na internet.

O *link* para o vídeo foi disponibilizado aos alunos em casa e projetado na lousa aos alunos que estavam em sala de aula. O vídeo foi retirado de um tutorial disponível no Youtube (ORIGAMI, 2017), editado para que não tivesse som, com o intuito de que os alunos não fizessem a transposição do vídeo para o texto escrito apenas registrando o que o narrador falasse. No vídeo, vemos, no plano central, a folha utilizada para a dobradura e as mãos daquele que a manipula para realizar cada uma das dobras, conforme visto na imagem a seguir:

**Figura 1:** Imagem do vídeo tutorial para a montagem do tsuru



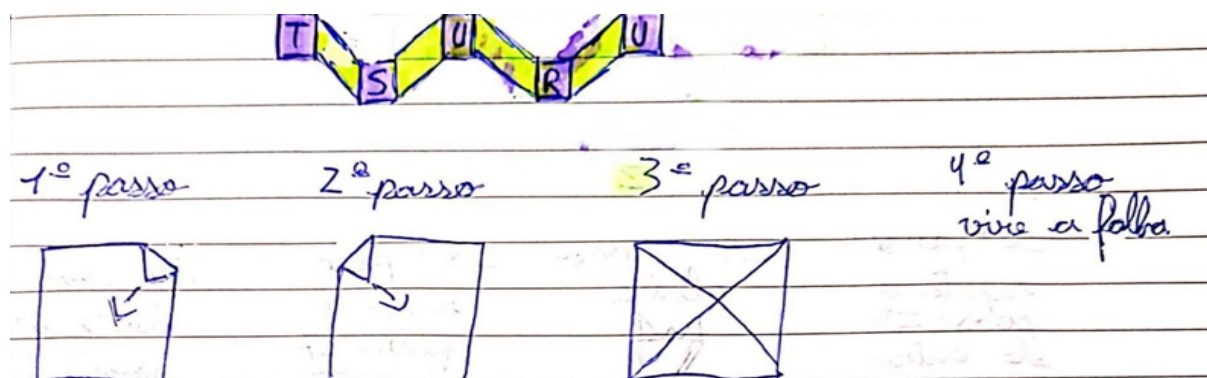
Fonte: “Tsuru – Instruções em Português BR” (2017), 01min37s.

A partir disso, a tarefa deles foi registrar, da maneira que eles considerassem melhor para entender, cada uma das etapas de construção do origami. Foi lançado, com isso, um desafio: tentar montar o origami apenas olhando as instruções por escrito. Certamente, não tive como acompanhar os alunos que optaram por montar o tsuru apenas com o vídeo, mas como disse a eles que a entrega do texto seria valorada, todos tiveram, antes ou depois de montar o origami, que escrever as instruções mostradas no vídeo.

Essa atividade foi iniciada durante a aula, mas muitos alunos não conseguiram concluir, então orientei que eles terminassem em casa para a aula seguinte, na qual faríamos a correção coletiva do texto e eu os ajudaria a montar o tsuru. Foi solicitado também que esse texto fosse enviado para mim para que eu pudesse observar quais características do texto instrucional os alunos já haviam assimilado e quais seria preciso reforçar na aula da correção. Para além das características próprias do texto instrucional, o mais interessante dessa atividade foi observar as estratégias adotadas pelos alunos para incorporar a linguagem verbal e não verbal na redação do passo a passo.

Alguns utilizaram apenas o elemento visual para fazer referência às etapas de montagem, alguns com indicação das direções das dobras e outros não (figura 2).

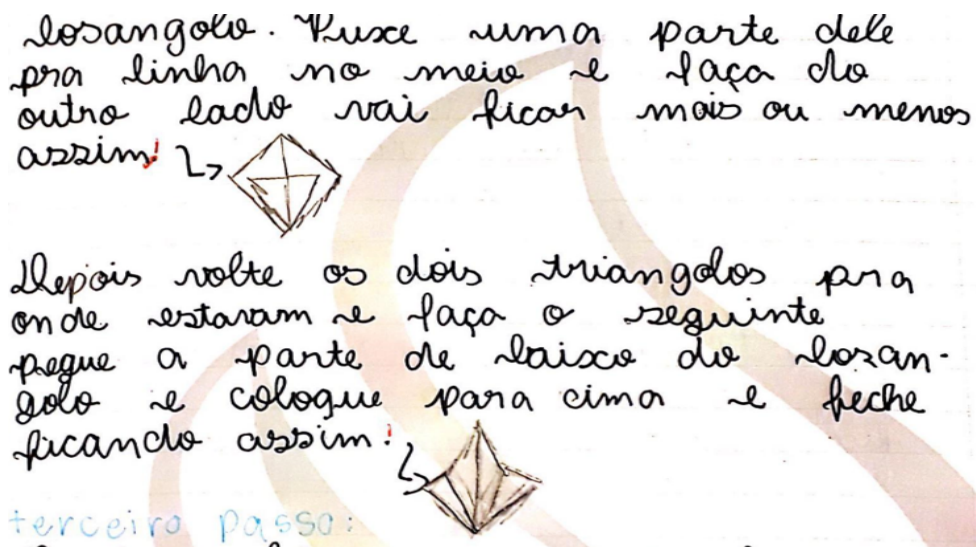
**Figura 2:** Trecho retirado do texto da aluna A



Fonte: Apêndice 04

Outros descreveram o passo e utilizaram o elemento visual para auxiliar na demonstração do que estava descrito (figuras 3 e 4).

Figura 3: Trecho retirado do texto da aluna B



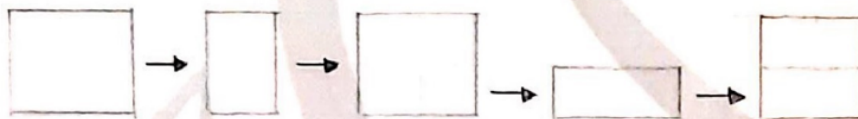
Fonte: Apêndice 03

Figura 4: Trecho retirado do texto da aluna C

1- Dobre a folha nas duas diagonais.



2- Dobre a folha ao meio.



Fonte: Apêndice 05

E, por fim, houve bastantes ocorrências de alunos que utilizaram comparações para fazer referência ao resultado obtido em cada passo. Vejamos no apêndice 02, em que a aluna descreve um dos passos com a seguinte referência: “Abra a parte debaixo [sic] até formar um ‘balãozinho’”. O balão foi a figura de comparação utilizada para referir-se ao resultado daquele passo. No apêndice 03, a aluna comparou o resultado de um dos passos a uma “esmeralda”, como no trecho: “Agora que esta [sic] feito pegue a ‘esmeralda’ que esta [sic] formada dentro do losangolo [sic]”. No apêndice 05, no passo número dez, enumerado no texto, vemos a

comparação a uma “boca de jacaré” e a um “foguetete”: “Marque o triângulo, e vire para trás como uma boca de jacaré. Junte os lados para formar um foguetete”.

É interessante pontuar que nos dois primeiros exemplos as alunas reconhecem o recurso de comparação, utilizando as aspas para marcar o sentido não literal da palavra. No terceiro exemplo, a aluna incorpora a comparação sem reconhecer a necessidade de uso das aspas. Essa foi a estratégia mais utilizada, porque muitos alunos, durante a transcrição das informações do vídeo, sentiram muita dificuldade para traduzir em palavras o que estava sendo mostrado e eu orientei que eles descrevessem a partir das direções de cada movimento e da semelhança com algum objeto que lhes fizesse lembrar o resultado.

Para além da dificuldade em encontrar as melhores palavras para traduzir o conteúdo do vídeo, muitos alunos descreveram sentir imensa frustração com o processo. Conforme iam escrevendo, vários comentavam que não seriam capazes de fazer e que cada um dos passos parecia mais complicado que o outro. Por isso, tive de reforçar várias vezes que estávamos diante de um desafio e que, se fosse muito fácil, talvez perdesse o interesse. A ideia de transformar em um desafio, principalmente para os alunos que estavam em sala de aula, fez com que eles se empenhassem em descrever cada mínimo detalhe do vídeo para garantir que a montagem do origami fosse mais fácil.

Com as produções que recebi ao longo da semana, preparei para aula seguinte do projeto a correção coletiva, aliada à apresentação das características do gênero de instrução. Percebi, pela análise das redações que algumas características já estavam consolidadas, como a divisão em passos, mas outras ainda precisariam ser reforçadas.

Formulamos as instruções<sup>7</sup> (apêndice 06), com a sinalização dos elementos característicos do gênero e com as sugestões dos alunos para cada passo, com dicas, palavras e frases que melhor os auxiliaram na construção do tsuru. Muitos alunos perguntaram se poderiam incluir um desenho ou imagem em suas instruções, pois isso os havia ajudado na dobradura. Certamente respondi afirmativamente e pudemos, com isso, concluir que a linguagem não verbal é fundamental para esse tipo de instrução e foi por isso que, ao escrever cada passo, eu fui, junto com os alunos, realizando as dobras em cada etapa do passo a passo, para que assim,

---

<sup>7</sup> Com cada uma das salas produzi a escrita coletiva. Deixo em apêndice o resultado da produção realizada em uma das turmas, como exemplificação.

visualizando o processo de montagem, também pudéssemos encontrar as melhores palavras para traduzir cada uma das dobras.

Essa correção coletiva me ajudou a avaliar a produtividade das estratégias adotadas pelos alunos na escrita das instruções, como a utilização de comparações, exemplificadas pelos textos em apêndice, já que eu não pude acompanhar em sala de aula o trabalho de cada aluno na realização da dobradura a partir apenas da consulta do registro escrito. Foi importante também porque eu pude perceber quais características do texto instrucional os alunos já incorporaram em seus textos e quais eram novidade para a maioria deles. Sobre a caracterização do gênero, considerei como características formais o título, o elemento ordenador, a lista de materiais, a utilização de verbos no imperativo e a sequenciação.

Da amostra que foi selecionada para análise, quatro dos cinco textos utilizaram um elemento ordenador no passo a passo, representado pelos índices numéricos, e apenas um texto apresentou as instruções sem um índice. Em nenhum dos textos aparece a indicação dos materiais necessários para realizar a dobradura em um subitem específico, apesar de que no texto dos apêndices 01, 02 e 03, o passo um apresenta a indicação da folha que deveria ter um formato específico para realizar a construção do tsuru. Além disso, é possível observar que os cinco textos utilizam corretamente os verbos no modo imperativo para indicar a ação principal em cada um dos passos. Apesar disso, foram observadas algumas ocorrências de textos que traziam o verbo no infinitivo.

Levamos duas aulas para realizar essa etapa e, como lição de casa, os alunos receberam a tarefa de aprender a montar um origami que fosse da escolha deles e trazer para aula seguinte. Reforcei que era importante eles saberem montar o origami sem olhar as instruções, porque eles teriam de ensinar outros colegas a montar. Para essa tarefa, forneci algumas sugestões de tutoriais disponíveis na internet para que eles pudessem pesquisar.

### **2.3.3 Oficinas de origami**

Chegamos, assim, às aulas das oficinas de origamis. Os alunos tiveram um espaço para mostrar os origamis que haviam trazido e aqueles que mostraram receberam um ponto extra. Percebi que os alunos não quiseram se desafiar a montar um origami diferente, muitos escolheram o barco, o avião e o “come come”, dobraduras mais simples e já conhecidas por eles. Escolher origamis conhecidos talvez tenha sido a estratégia mais fácil, em vez de optar pelo desafio de aprender a montar um novo origami, já que eu solicitei que eles soubessem montar o origami com facilidade para ensinar os colegas.

Depois disso, os alunos foram divididos em trios ou duplas, respeitando a regra de se organizar de acordo com quem estava frequentando a escola e quem estava somente participando das aulas online. Além disso, em cada grupo, deveria haver pelo menos uma pessoa que tivesse trazido um origami e esse seria escolhido como o aluno instrutor, aquele responsável por demonstrar a montagem do origami escolhido para os colegas do seu grupo e, posteriormente, para toda a sala. Além do instrutor, os alunos deveriam distribuir os papéis de redator e avaliador. O redator seria o responsável por registrar todas as etapas de montagem do origami, de acordo com as características do gênero textual e o avaliador, além de auxiliar o redator a escrever o texto, seria o responsável por preencher o formulário de avaliação do seu grupo e de outros grupos, cuja apresentação ele iria assistir.

Após a explicação das tarefas de responsabilidade de cada integrante do grupo, organizei a distribuição de grupos, de acordo com a preferência deles, mas guiando-os nas escolhas mais adequadas, tendo em vista as facilidades e dificuldades de cada um. A divisão de papéis dentro dos grupos foi bem rápida e tranquila para os alunos, porque eles já tinham tido essa experiência na dinâmica de introdução. Ainda assim, tive de levá-los a ponderar sobre perfis de alunos mais responsáveis para serem avaliadores ou mais cuidadosos para serem redatores e, assim, eles sozinhos conseguiram distribuir bem as funções.

Para dinâmica instaurada em sala de aula para o trabalho em grupo, no planejamento inicial, pretendia que na sala formassem pequenos agrupamentos espalhados pelo ambiente, para que os alunos tivessem tranquilidade para conversar com seu grupo. Porém, com as medidas de distanciamento social, os grupos tiveram de ficar mais dispersos, o que dificultou um pouco a comunicação entre os alunos e exigiu que eu participasse mais ativamente das discussões, tanto para mantê-los mais distantes, quanto para garantir que, mesmo com as dificuldades, eles tomassem decisões conjuntas.

Com isso, tive de me distanciar um pouco do trabalho dos grupos que estavam na modalidade online. Eles ficaram em salas online individuais, nas quais eu podia entrar eventualmente, mas, com as demandas dos alunos em sala, acabei deixando-os mais desamparados. Assim, tive grupos que não se ativeram à tarefa proposta e, na hora reservada para apresentação dos trabalhos, não haviam concluído o texto, apresentando apenas a dobradura montada.

Com relação à produção textual, reforcei que deveriam ser observadas as características do texto de instrução e o nível de detalhamento deveria ser cuidadoso para garantir que os

colegas fossem capazes de montar o origami também a partir da análise do texto, aliado à demonstração que seria realizada pelo instrutor.

Vejam os textos produzidos por dois grupos (apêndices 07 e 08). Os dois apresentam um título, “Shuriken” e “Origami de coração fácil”. Observamos que um dos títulos é mais atrelado ao origami em si e o outro é mais vago com relação às especificações de um texto instrucional, mas o elemento do título foi incorporado em ambos.

Os materiais necessários para execução do origami foram apresentados a partir de estratégias diferentes: em um dos textos o material foi descrito em uma seção diferente do texto, intitulada “Material”. No outro texto, o passo número um aliou a primeira ação a ser executada, “cortar”, ao único material necessário para execução do origami, “um quadrado 15cmx15cm”. Nesse texto, ficou uma lacuna em relação à apresentação do material em si: “o papel”. Apesar de estar implícito, a referência ao papel é importante, porque, dependendo do material selecionado, pode ser que não seja possível realizar uma dobradura com ele.

Sobre a presença da lista de materiais em um texto instrucional, houve bastante questionamento dos alunos durante a correção coletiva do texto do tsuru, já que para um origami, que necessita, na maioria das vezes, apenas de uma folha de papel, esse elemento seria desnecessário. No entanto, discuti com eles que a depender do que será instruído e das características específicas de cada material, é fundamental apresentá-los previamente.

Sobre a ordenação dos passos, também observamos duas estratégias ligeiramente diferentes: um dos textos incorpora a palavra “passo” a cada item e o outro texto utiliza apenas o elemento numérico. Ambas as estratégias estão corretas e coerentes ao número de passos de cada instrução. Instruções mais longas ficam mais organizadas com um elemento de ordem simples e instruções mais curtas podem detalhar mais o item ordenador para cada um dos passos.

Sobre a utilização de verbos no imperativo, vemos que os dois textos os utilizam, mas o texto do apêndice 07 ainda incorpora alguns verbos no infinitivo. Foi reforçada a importância da utilização do imperativo, mas vemos que pelo contexto do gênero o infinitivo também cumpre a função de instruir.

É perceptível também que ambos os textos incorporaram a utilização da descrição das direções da dobra para facilitar o entendimento do passo. Esse foi um recurso que eu reforcei com eles também durante a correção coletiva, porque não basta dizer que é preciso dobrar,

temos de indicar como dobrar. Os textos trazem expressões que cumprem essa função como “no sentido vertical”, “junte as pontas de cima para o meio”, “dobre a folha na diagonal”, entre outras.

Outra estratégia de facilitação da compreensão do texto foi a utilização de elementos visuais. Os dois textos trouxeram desenhos em alguns dos passos que indicavam o resultado que deveria ser obtido após a realização do que estava descrito na instrução.

Todos esses recursos compuseram o texto instrucional realizado em grupo e as observações feitas até agora fizeram parte da rubrica utilizada por mim para avaliar os textos. Nessa rubrica estipulei quatro critérios: norma culta, estrutura do gênero textual, organização e atendimento ao tema.

No primeiro deles, avaliei três tópicos: acentuação, ortografia e pontuação adequada. Na estrutura, o texto deveria apresentar título, materiais, passo a passo com elemento ordenador ou marcadores textuais de sequência Inter parágrafos, verbos no imperativo. No critério de organização, observei os marcadores coesivos e o papel por eles estabelecido na coesão textual e na garantia da sequência lógica dos passos, além de avaliar o emprego da linguagem adequada para garantir clareza e objetividade. No critério de atendimento ao tema, busquei contemplar uma avaliação acerca dos elementos de criatividade na escolha do origami e na escrita do texto e aspectos ligados ao registro de autoria.

Além da minha avaliação, os alunos passaram pela dinâmica de avaliar os textos dos colegas, segundo outra rubrica de avaliação que compôs a nota final de cada grupo.

#### **2.3.4 As rubricas de avaliação e seus resultados**

Lidar com a supervisão do trabalho cooperativo estava previsto no planejamento inicial da proposta do projeto, quando pensei em elaborar uma rubrica de avaliação do professor que seria preenchida durante o trabalho dos grupos. Assim, haveria mais um instrumento de avaliação que contemplaria a supervisão do desenvolvimento das habilidades de trabalho cooperativo que estavam previstas nos objetivos do projeto: “Reconhecer aptidões e valores de cada integrante do grupo para designar papéis de trabalho; trabalhar de maneira cooperativa, exercitando as habilidades de fala e escuta ativas e debater ideias em busca de consenso, de maneira respeitosa e atenciosa”.

Infelizmente, só pude acompanhar como se deu o trabalho cooperativo com os grupos que estavam em sala de aula. Em média, nas sete turmas em que foi aplicado o projeto, tínhamos

quatro trios, de um total de dez duplas ou trios. Por esse impedimento, foi que pensei em contar com as fichas de autoavaliação de cada grupo, preenchidas pelos alunos avaliadores. Assim, poderia ter uma noção de como se deu o trabalho coletivo e individual. Para isso pensei em quatro dimensões da tarefa: “trabalhar de forma cooperativa”; “instrutor – orientar os colegas para montagem do origami”; “avaliador – auxiliar o redator na elaboração do texto e auxiliar o instrutor na elaboração das regras”; “redator – escrever o texto instrucional com capricho e cuidado com a linguagem”. Cada dimensão foi nomeada a partir da habilidade requerida, como sugere Brookhart (2013), sendo assim, explicitou-se qual a ação que deveria ser executada pelo grupo e por cada integrante para só então os alunos serem capazes de avaliar se a tarefa a eles atribuída foi ou não cumprida.

Na distribuição dos níveis, optei por não os numerar, para não caracterizar uma nota, e inseri um elemento imagético que ajudaria a traduzir o desempenho. Nos descritores de nível, destaquei advérbios que ajudariam a entender a diferença entre um nível e outro e retomei a ação principal que deveria ser executada.



Nessa organização, foram montadas duas rubricas: a primeira de autoavaliação do grupo, que seria preenchida pelo aluno avaliador, e a segunda utilizada para avaliar os outros grupos. Ambas foram disponibilizadas no formato físico, aos alunos que estavam em sala, e na forma de um questionário *online*, aos alunos que estavam em casa.

**Quadro 2:** Ficha de autoavaliação

				
<b>TRABALHAR DE FORMA COOPERATIVA</b>	<p><b>Todo</b> o grupo trabalhou coletivamente. Cada aluno cumpriu com sua função e interagiu com os colegas para garantir um <b>ótimo</b> resultado.</p>	<p>A <b>maior parte</b> do grupo trabalho coletivamente. <b>Dois, dos três alunos,</b> cumpriram sua função e interagiram com os colegas, garantindo um <b>bom</b> resultado.</p>	<p>Apenas <b>um integrante do grupo</b> trabalhou e cumpriu com sua função, o que resultou em um trabalho que <b>não foi totalmente</b> concluído.</p>	<p><b>Nenhum</b> dos integrantes trabalhou de maneira cooperativa e o trabalho <b>não foi concluído.</b></p>
<b>INSTRUTORES: ORIENTAR OS COLEGAS PARA A MONTAGEM DO ORIGAMI</b>	<p>O instrutor trabalhou de <b>maneira excelente</b> e soube orientar <b>muito bem</b> os colegas do grupo para a montagem do origami.</p>	<p>O instrutor trabalhou de <b>maneira satisfatória</b> e soube orientar <b>bem</b> os colegas do grupo para a montagem do origami.</p>	<p>O instrutor trabalhou de <b>maneira regular</b> e teve <b>algumas dificuldades</b> para orientar os colegas do grupo na montagem do origami.</p>	<p>O instrutor trabalhou de <b>maneira insatisfatória</b> e teve <b>muitas dificuldades</b> para orientar os colegas do grupo na montagem do origami.</p>
<b>AVALIADORES: AUXILIAR O REDATOR NA ELABORAÇÃO DO TEXTO</b> <b>AUXILIAR O INSTRUTOR NA ELABORAÇÃO DAS REGRAS</b>	<p>O avaliador <b>auxiliou muito</b> o redator na elaboração do texto e <b>ajudou muito</b> o instrutor a elaborar as regras.</p>	<p>O avaliador <b>auxiliou de maneira satisfatória</b> o redator na elaboração do texto e <b>ajudou um pouco</b> o instrutor a elaborar as regras.</p>	<p>O avaliador <b>auxiliou pouco</b> o redator na elaboração do texto e <b>quase não ajudou</b> o instrutor a elaborar as regras.</p>	<p>O avaliador <b>auxiliou muito pouco</b> o redator na elaboração do texto e <b>não ajudou</b> muito o instrutor a elaborar as regras.</p>
<b>REDADORES: ESCREVER O TEXTO INSTRUCIONAL COM CAPRICHOS E CUIDADOS COM A LINGUAGEM</b>	<p>O redator realizou o registro das instruções de <b>maneira excelente, com muito capricho e/ou muito cuidado</b> com a linguagem.</p>	<p>O redator realizou o registro das instruções de <b>maneira satisfatória, com capricho e/ou cuidado</b> com a linguagem.</p>	<p>O redator realizou o registro das instruções de <b>maneira regular, com pouco capricho e/ou pouco cuidado</b> com a linguagem.</p>	<p>O redator realizou o registro das instruções de <b>maneira insatisfatória, sem nenhum capricho e/ou cuidado</b> com a linguagem.</p>

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 3:** Ficha de avaliação de outro grupo, preenchida pelo aluno

				
<b>PAPEL DOS INSTRUTORES: DEMONSTRAR A MONTAGEM DO ORIGAMI</b>	A explicação do meu colega foi <b>muito clara e objetiva.</b>	A explicação do meu colega foi <b>clara e objetiva na maior parte do tempo.</b>	A explicação do meu colega foi <b>clara e objetiva em poucos momentos.</b>	A explicação do meu colega foi <b>muito pouco clara e objetiva.</b>
<b>PAPEL DOS REDATORES: ELABORAR O TEXTO INSTRUCIONAL, DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO</b>	As instruções estavam <b>muito bem escritas</b> , com verbos no imperativo, título, materiais, passo a passo, elemento ordenador e linguagem clara e objetiva.	As instruções estavam <b>bem escritas</b> , mas algumas poucas coisas não ficaram claras e o grupo não utilizou alguma das características do gênero textual: título, materiais, passo a passo, elemento ordenador, verbos no imperativo.	As instruções deixaram <b>várias etapas pouco claras</b> , não seguiram a estrutura do texto, mas concluímos a montagem do origami.	As instruções <b>não estavam claras e não estavam de acordo com a estrutura do texto</b> , por isso foi difícil realizar o origami.
<b>PAPEL DOS AVALIADORES: AUXILIAR NA ESCRITA DO TEXTO</b>	O avaliador <b>se preocupou muito</b> em perceber se as instruções que eles elaboraram estavam boas.	O avaliador <b>se preocupou</b> em perceber se as instruções que eles elaboraram estavam boas.	O avaliador, <b>às vezes, se preocupou</b> em perceber se as instruções que eles elaboraram estavam boas.	O avaliador <b>não se preocupou</b> em perceber se as instruções que eles elaboraram estavam boas.

**Fonte:** Elaboração própria

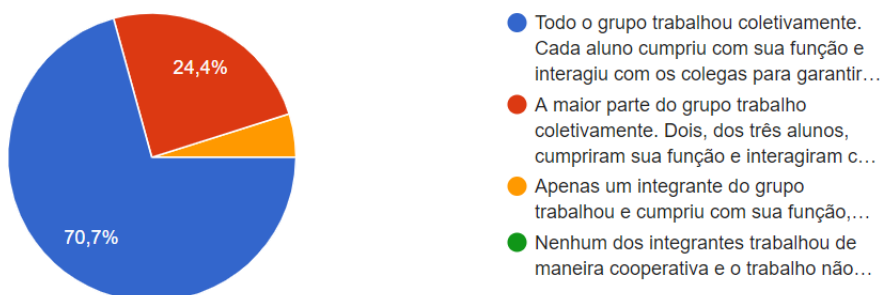
O preenchimento desses instrumentos gerou dados muito importantes para reflexão sobre a dinâmica proposta. Foram coletadas 41 respostas nos formulários online, a partir das quais foi possível extrair alguns dados. É importante pontuar que nas perguntas relativas ao papel desempenhado por cada aluno consta uma observação que diz que se o aluno que estiver avaliando desempenhar a função descrita no enunciado, ele deve avaliar seu próprio trabalho. Isso porque tivemos alguns grupos compostos apenas por dois integrantes e, com isso, um aluno teve de acumular duas funções (instrutor e avaliador ou redator e avaliador). A grande maioria dos questionários foi preenchida pelos alunos avaliadores, mas no caso das duplas, tive de acrescentar essa observação.

Vejamos a primeira pergunta, relacionada à autoavaliação do grupo. Foi dado um destaque à palavra “seu” para que os alunos soubessem que deveriam primeiro realizar a avaliação de seu próprio grupo:

**Figura 5** - Gráfico sobre trabalho colaborativo

Em relação ao TRABALHO COLABORATIVO. Assinale a alternativa que melhor descreve como o SEU grupo trabalhou.

41 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

Os alunos tiveram de avaliar o desempenho de cada integrante do grupo na realização das funções e, com isso, relacionar a obtenção do resultado à colaboração de todos. O objetivo dessa questão - além de esclarecer explicitamente aos alunos que o trabalho deveria ser desempenhado por todos - era possibilitar que eu acompanhasse como se deu a realização das tarefas em cada grupo, já que o trabalho de muitos ficou restrito ao ambiente online, no qual eu não poderia estar totalmente presente.

O que o gráfico mostra é que de fato a maioria dos alunos, tendo clareza do que cada um deveria fazer no grupo, realizaram as atividades e ficaram satisfeitos com o resultado, corroborando a hipótese de que o planejamento adequado das tarefas e a atribuição de papéis garante a satisfação na realização de trabalhos em grupo.

Mais uma vez é importante reforçar o papel do professor na coordenação das tarefas e no acompanhamento da trajetória dos alunos na realização de trabalhos em grupo, pois só assim é possível garantir que o trabalho não recaia na responsabilidade de apenas um integrante. No projeto analisado, a distância propiciada pelo ambiente virtual impediu que eu me fizesse presente durante grande parte do tempo dedicado à realização das atividades, por isso o cuidado em elaborar um questionário que fornecesse um feedback a mim e também aos alunos,

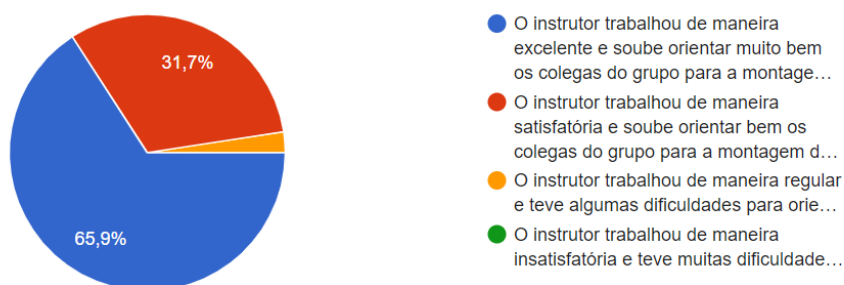
resguardando assim também as justificativas para a elaboração dos critérios de correção do artefato final.

Vejamos agora, ainda na perspectiva da autoavaliação do grupo, preenchida pelo aluno avaliador, como se efetivou o trabalho dos instrutores, responsáveis por ensinar os alunos de seu grupo a montar o origami e demonstrar o passo a passo para que o aluno redator, auxiliado pelo avaliador, pudesse traduzir as ideias em um texto.

**Figura 6** - Gráfico sobre papel do instrutor

Sobre o papel desempenhado pelo INSTRUTOR de SEU grupo, assinale a alternativa que melhor se adequa. \*Se você for o instrutor, você deve se autoavaliar.

41 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

Novamente a maioria dos alunos (65,9%) reconheceu que o trabalho desempenhado pelo instrutor foi excelente, no entanto tivemos uma porcentagem considerável de alunos (34,1%) que, em suas respostas, optou por descer a avaliação em um critério abaixo do excelente, o que me causou curiosidade, pois não havia definido quais habilidades precisavam ser executadas para que o aluno alcançasse o nível excelente. Optei por deixar mais vago para que os próprios alunos se sentissem sujeitos da avaliação, já que teriam de estabelecer as razões pelas quais o aluno instrutor deveria ou não ser avaliado no nível mais alto.

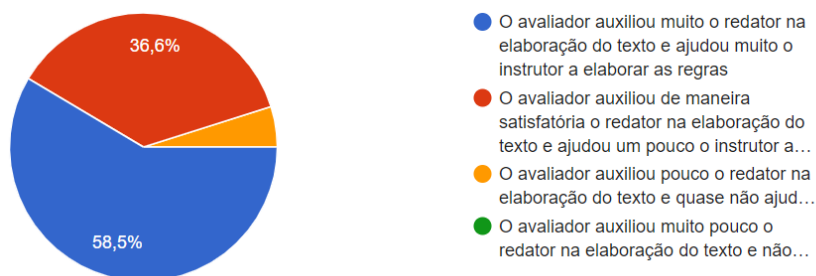
Pela observação das dinâmicas de apresentação das oficinas, percebi que os alunos avaliadores se queixavam da falta de paciência dos instrutores para demonstrar a montagem do origami e que levariam isso em conta na avaliação. Sendo assim, pode ser que isso também tenha acontecido durante o trabalho dos grupos, mas não tenho como me certificar dessa interferência, já que essa observação foi feita por alguns alunos que acompanharam a apresentação da oficina.

Na análise da rubrica relativa ao trabalho desempenhado pelos avaliadores, tivemos um resultado interessante:

**Figura 7** - Gráfico sobre papel do avaliador

Sobre o papel desempenhado pelo AVALIADOR de seu grupo, assinale a alternativa que melhor se adequa. \*Se você for o avaliador, você deve se autoavaliar.

41 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

A tarefa em questão, atribuída ao avaliador e analisada no formulário, era auxiliar os alunos instrutores e redatores na elaboração do trabalho. Para garantir que a tarefa do avaliador não ficasse restrita apenas à atribuição de qualidade do trabalho final dos grupos, estipulei que a tarefa de avaliar, delegada ao aluno avaliador, também ocorreria durante a realização do trabalho em grupo. Portanto, combinei com os alunos avaliadores que eles deveriam garantir que as instruções ditas e, posteriormente registradas, deveriam ser as mais claras possíveis e dentro das características do gênero com o qual estávamos trabalhando em aula.

Novamente, uma grande parcela dos alunos (58,5%) avaliou o trabalho no nível mais alto, mas uma parcela também considerável (41,5%) atribuiu a nota nos níveis intermediários. Se considerarmos que todos os alunos que preencheram o formulário desempenhavam a função de avaliador, podemos pensar que essa autoavaliação foi mais ou menos rigorosa a depender da personalidade de cada um. Mesmo assim, foi o único resultado em que a porcentagem relativa ao nível máximo do critério foi inferior a 60%.

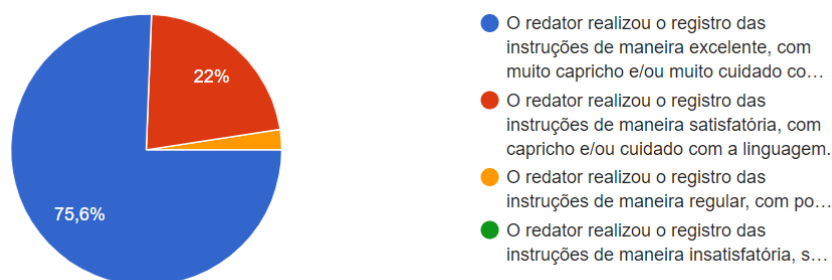
O que esse gráfico mostra também é que a função a ser executada foi plenamente compreendida pelos alunos, visto que, ajudando muito ou pouco, o aluno avaliador tentou cumprir sua função, já que nenhum aluno sinalizou o nível mais baixo, que caracterizaria o “muito pouco” auxílio na redação do texto e elaboração das regras.

O mesmo aconteceu com o gráfico relativo ao trabalho desempenhado pelo aluno redator. A função de produzir as instruções por escrito, muito atrelada ao resultado final, foi cumprida em todos os grupos. O que os alunos precisaram avaliar foi o cuidado e o capricho referente à produção de texto. Os critérios relativos às características do texto instrucional estiveram presentes apenas na segunda rubrica (utilizada e preenchida pelos alunos para avaliar o trabalho de outro grupo) e nos critérios utilizados pela professora para correção, o que não impediu que esse critério tivesse sido apresentado previamente aos alunos como forma de estimulá-los a prestar atenção nos detalhes que comporiam a avaliação de seus textos.

**Figura 8** - Gráfico sobre papel do redator

Sobre o papel desempenhado pelo REDATOR de seu grupo, assinale a alternativa que melhor se adequa. \*Se você for o redator, você deve se auto avaliar.

41 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

Mais uma vez, a avaliação mostrou que a maioria dos alunos ficaram satisfeitos com a produção de texto entregue à professora. De fato, essa avaliação condiz com a qualidade das produções entregues, já que os critérios de capricho e cuidado foram comprovados na grande maioria dos textos produzidos pelos alunos.

Vejamos agora os gráficos referentes à avaliação que os alunos fizeram de outros grupos. A dinâmica instaurada em sala de aula foi a seguinte: os alunos redatores e instrutores permaneciam em seu grupo, enquanto o aluno avaliador iria a outro grupo assistir à apresentação das instruções. O aluno instrutor deveria demonstrar a montagem do origami e o aluno redator leria a instrução, passo a passo, da etapa que o instrutor estivesse demonstrando. A ideia era que o aluno avaliador tentasse montar o origami a partir das instruções dadas pelos colegas.

Nos grupos que estavam na plataforma online, cada aluno avaliador entrou na sala de outro grupo e, juntos, fizeram a dinâmica. Com os estudantes que estavam em sala de aula, como eu não pude organizá-los em pequenos grupos, pelas determinações de distanciamento social, a apresentação de cada grupo foi feita para todos os alunos que estavam em sala de aula e todos os avaliadores presentes julgaram a apresentação dos colegas, enquanto os alunos instrutores e redatores de outros grupos, que estavam em sala de aula, tentavam montar o origami.

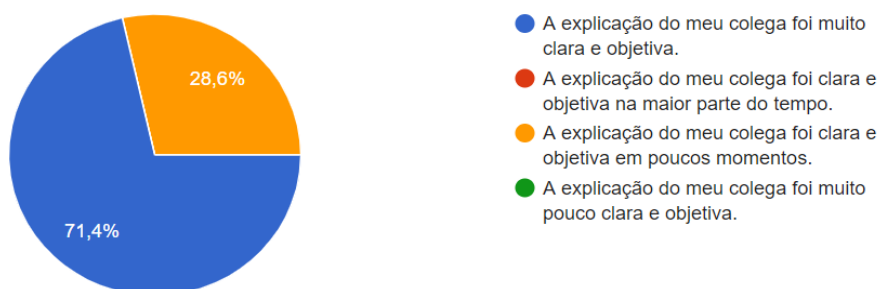
Como mediadora da dinâmica, pude observar como se deu a atividade, principalmente com os alunos que estavam em sala de aula. Com os grupos que fizeram a atividade pela plataforma digital, minha intenção era verificar o desempenho dos alunos pelo resultado do formulário preenchido pelos alunos avaliadores de maneira online, de acordo com a rubrica de avaliação. No entanto, a ferramenta que utilizei para fazer os formulários não salvou os dados de resposta relativos a todas as turmas e só tive acesso às respostas de uma turma, que analisaremos em caráter ilustrativo, já que não foi possível coletar todas as respostas.

Ao total foram sete formulários salvos, nos quais obtivemos os seguintes dados:

**Figura 9** - Gráfico sobre papel do instrutor de outro grupo

Sobre o papel desempenhado pelo INSTRUTOR do grupo, assinale a alternativa que melhor se adequa.

7 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

Antes de analisar o resultado obtido, é preciso sinalizar que, durante o preenchimento da ficha de avaliação, percebi que a descrição dos níveis não foi tão clara para os alunos, o que fez com que eles tivessem dificuldade em avaliar a qualidade da demonstração dos alunos instrutores. Isso se deu principalmente por eu ter sinalizado dois fatores, clareza e objetividade,

que eram de difícil percepção para a maioria dos alunos: “o que significa ser claro e objetivo?”, muitos perguntaram. Assim, tive de explicar a eles que eles deveriam avaliar os alunos instrutores a partir da percepção sobre a ajuda que a demonstração do colega ofereceu na hora de tentar montar o origami: “o que o seu colega demonstrou te ajudou a construir o origami?”.

Achei curioso que, durante essa explicação, uma aluna, percebendo a dificuldade dos colegas em compreender, traduziu a legenda de níveis da seguinte maneira, seguindo a ordem do nível mais alto ao mais baixo: “o primeiro é ‘sim’; o segundo é ‘mais ou menos, mas eu consegui montar’; o terceiro é ‘mais ou menos, mas eu não consegui montar’; e o quarto é ‘não’”. Essa “tradução” esclareceu a rubrica para toda a sala e eu, inclusive, aproveitei a estratégia dessa aluna na explicação da rubrica em outras salas.

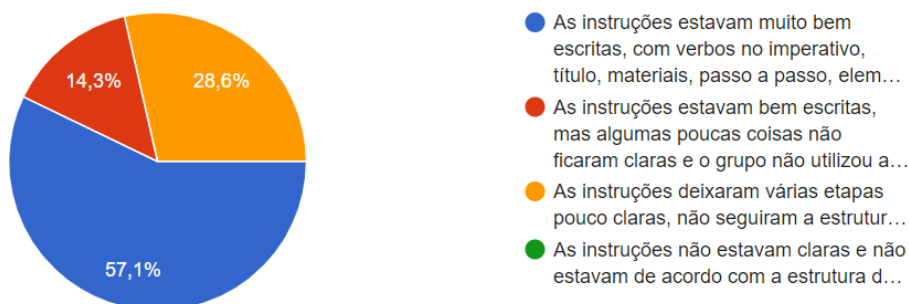
Mediante essa explicação, vemos pelo gráfico que pouco mais de 70% dos alunos reconheceram que a demonstração do colega instrutor foi de grande auxílio para montagem do origami, e quase 30% perceberam que a demonstração foi importante, mesmo assim não ajudou a alcançar o resultado.

Sobre a avaliação relativa ao papel desempenhado pelo redator, os níveis de avaliação estavam mais claros, já que condiziam com as características do gênero instrucional que estudamos em aula. Para essa seção do instrumento de avaliação, no planejamento inicial, previa que os alunos olhassem o texto de seus colegas para verificar a presença dos elementos característicos do gênero, só que com o impedimento da distância, alguns grupos tiveram de contar apenas com a avaliação baseada na leitura do colega redator. Outros grupos, em que havia alunos que dominavam os recursos da plataforma, conseguiram compartilhar fotos do texto para que os avaliadores pudessem olhar, mas foram poucos que conseguiram. Sendo assim, obtivemos o seguinte resultado:

**Figura 10** - Gráfico sobre papel do redator de outro grupo

Sobre o papel desempenhado pelo REDATOR do grupo, assinale a alternativa que melhor se adequa.

7 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

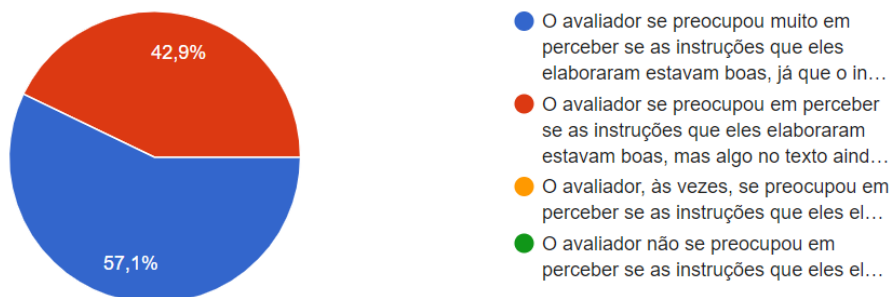
Dos sete grupos, quatro avaliaram positivamente o texto dos colegas (sinalizado pela porcentagem 57,1%). Dois grupos reconheceram que as instruções não seguiram completamente a estrutura de um texto instrucional e um grupo apontou alguma falha na escrita do texto. Para termos uma noção da validade dessa avaliação preenchida pelos alunos, após a correção dos textos correspondentes a essa turma, constatei que três textos se encaixavam na avaliação excelente, um deles deixou de incorporar um dos elementos, a que foi atribuída a avaliação intermediária e dois grupos entregaram um texto em que faltaram alguns elementos importantes para a caracterização do texto instrucional, a sequenciação de passos e o verbo no imperativo, aos quais foi atribuída a avaliação intermediária, correspondente no gráfico à cor amarela. Essa comparação mostra que os alunos se apropriaram adequadamente dos critérios de avaliação, na medida em que fizeram um julgamento adequado aos critérios que, posteriormente, também utilizei para avaliá-los.

Por fim, os alunos tiveram de analisar o papel do avaliador. Isso porque, além de julgar os trabalhos, os avaliadores também tiveram de auxiliar o redator e o instrutor na elaboração das instruções, então, se o trabalho não estava impecável, era também responsabilidade do avaliador que deveria supervisionar e checar se tudo estava sendo feito de acordo com os comandos. Sendo assim, os alunos avaliadores, após julgarem o desempenho do instrutor e do redator, analisaram o trabalho do avaliador a partir da qualidade da apresentação como um todo.

**Figura 11** - Gráfico sobre papel do avaliador de outro grupo

Sobre o papel desempenhado pelo AVALIADOR de grupo, assinale a alternativa que melhor se adequa.

7 respostas



**Fonte:** Gráfico gerado automaticamente pelo formulário realizado no *Google Forms*

Vejam os que a porcentagem de avaliação excelente e intermediária condiz exatamente com a avaliação dos redatores. Então, os bons resultados avaliados no texto instrucional dos grupos refletiram no desempenho excelente dos avaliadores, e as notas intermediárias atribuídas aos redatores foram traduzidas no desempenho mediano dos avaliadores também. Esse resultado confirma que os alunos reconheceram a interdependência dos papéis executados por cada um do grupo, já que produzir um bom texto instrucional era responsabilidade não só do redator, mas também do avaliador, que deveria garantir que o texto estivesse de acordo, e do instrutor que atestaria a eficiências das instruções elaboradas.

Todas essas informações foram conclusões pautadas nos resultados coletados nos formulários, mas também nas dinâmicas que observei em sala de aula. Pude ver, com os alunos que estavam em sala de aula, que eles superaram algumas expectativas, ao assumir o papel de avaliadores, reconhecendo critérios que eu não havia previsto. Por exemplo, na demonstração da dobradura alguns alunos mostraram-se impacientes com os que estavam tentando aprender, e os avaliadores consideraram isso como critério para julgar o papel do instrutor. Em outro caso, o redator lia muito baixo as instruções, o que fazia com que muitos não entendessem o que era dito. Os avaliadores, nesse caso, reduziram a nota dos redatores. Houve também uma ocasião em que o aluno avaliador, membro do grupo que estava apresentando, que deveria auxiliar o redator e o instrutor no que fosse preciso, não soube orientar um aluno de acordo com as instruções que o próprio grupo tinha elaborado. Sendo assim, os demais avaliadores descontaram nota do desempenho desse aluno.

Claro que não há como atestar que esse tipo de interpretação dos critérios de avaliação foi feito também pelos alunos que estavam em casa, mas em sala de aula pude ver que os alunos foram além dos critérios que havia estabelecido, souberam reconhecer alguns aspectos importantes no desempenho de cada função e julgaram-nos adequadamente.

Após coletar todos esses dados, parti para a correção dos trabalhos entregues pelos grupos a partir de uma tábua de correção mais específica, que avaliou os componentes textuais de um gênero de instrução (título, materiais, passo a passo, elemento ordenador e verbos no imperativo), além de critérios atrelados à utilização da norma culta, clareza, originalidade e capricho. Como professora, poder ter como comparar a avaliação dos alunos àquela atribuída por mim foi muito enriquecedor, já que pude atestar que de fato a maioria dos alunos levou a sério a avaliação e agiu de maneira responsável na atribuição de notas aos seus colegas e a si mesmos. Nota esta que, na maioria das vezes, foi condizente com o resultado que atestei nas produções escritas.

Estava aqui encerrada a etapa das oficinas de origami. No planejamento inicial, as oficinas previam toda uma dinâmica que seria instaurada em sala de aula, em que os alunos circulariam pelas estações de cada grupo, aprendendo a construir os origamis e interagindo entre si no exercício de habilidades próprias do ensinar e do aprender. Infelizmente, a dimensão dessa etapa teve de ser revista, mas, ainda que distantes, os alunos puderam ter a oportunidade de trabalhar em grupos e interagir, o que foi um dos maiores desafios, em tempos de distanciamento físico, mas também um dos objetivos cumpridos com mais satisfação por ver que o projeto permitiu que os alunos assumissem uma postura ativa durante as aulas.

Não estava, contudo, encerrado o projeto. A demanda de cumprimento do planejamento curricular da escola previa o trabalho com o gênero “poema” e, para criar um elo de continuidade entre o projeto e os conteúdos escolares, planejei um encerramento que contemplasse o conteúdo da disciplina, mas também fizesse sentido como artefato final do percurso trilhado durante o projeto. Foi assim que surgiu o “Manual de poemas”, artefato final pensado para ser a reunião de textos instrucionais, escritos pelos alunos, em que eles ensinassem a escrever um poema, de acordo com as características do texto de instrução.

### **2.3.5 Manual de poemas**

Vislumbrando a concretização do produto final, elaborei uma apostila contendo as características de um poema formal e uma coletânea de poemas para análise. Em aula, discutimos cada um dos elementos do poema: estrofe, verso, rima e suas características. Isso

porque vislumbrava que os alunos retomassem cada uma dessas características para elaborar um texto instrucional que oferecesse explicações sobre cada um desses elementos para auxiliar alguém que quisesse compor um poema.

Essa foi uma aula expositiva e planejada para o ser, já que era preciso passar por essa etapa para que os alunos tivessem repertório para produzir um texto instrucional que ensinasse a fazer um poema. A tensão relativa ao cumprimento de prazos na escola para entrega de notas e avaliações foi uma das razões de não ter contemplado um caráter mais investigativo a essa atividade, pois, se não fosse a pressão pelo cumprimento de prazos, eu poderia ter solicitado que os alunos pesquisassem as características de um poema para incluir em seus textos de instrução.

Outra razão que me fez ser mais cautelosa com a preparação da etapa final foi o nível de abstração que a proposta previa. Escrever textos de instrução que ensinem a fazer um poema é uma tarefa um tanto quanto complexa, já que o texto poético envolve muitas variedades de forma e estilo. Por isso, ater-se às características formais do poema foi uma saída para tornar mais concreta a idealização do passo a passo para ensinar a escrever o texto poético. Isso, por um lado, garantiu que os alunos compreendessem a proposta, mas, por outro, resultou em textos pouco criativos, alguns definindo-se como uma mera transposição das características do poema para o passo a passo da instrução. Ainda assim, os textos instrucionais produzidos pelos alunos, de um modo geral, deram conta de se constituir como tal.

Nos textos do apêndice 09 e 13, vemos que as alunas deixaram de incorporar o elemento ordenador do passo a passo; mas, no primeiro texto, há a presença de elementos coesivos sequenciais que indicam certa ordem no estabelecimento das ações, como “em seguida”, “depois”, “para finalizar”. No outro texto, por sua vez, não há a presença de elementos sequenciais, mas pode-se deduzir que a paragrafação do texto induz à assunção da presença de quatro passos, sintetizados pela ação exprimida no verbo imperativo principal, presente em cada um: “busque inspiração”; “defina quantos versos, estrofes vão ter e qual poema”; “comece a fazer rascunhos”; “produza sua arte final”.

No texto do apêndice 10, a estrutura do gênero instrucional está bem definida. O aluno incorporou todas as características dos poemas formais estudadas em sala de aula e utilizou a criatividade para dispô-los em um passo a passo coerente e organizado. Apesar disso, a expressão de criatividade foi ainda maior no texto do apêndice 12, em que a aluna não só traz todas as características, descrevendo-as, mas incorpora um elemento exemplificador no passo

4, a estrofe do poema de Cecília Meireles. Sem o fator da criatividade, mas ainda de acordo com as características do gênero poema e do gênero instrucional, caracteriza-se o texto do apêndice 11.

Mais ou menos criativas, todas as produções foram reunidas em um livro digital, intitulado “Manual de poemas”, compartilhado com os alunos e suas famílias. Nele foram colocados todos os textos, em suas primeiras versões, sem a reescrita após os apontamentos feitos pela correção, apesar de que questões relativas à superfície textual foram corrigidas no texto que foi ao livro. O que faltou foi o olhar dos alunos, como autores, para a reelaboração do texto a partir dos comentários que deixei.

Isso porque o tempo, mais uma vez, não permitiu que eu estendesse a atividade para contemplar uma etapa de reescrita antes da edição do livro. Ainda assim, na grande maioria das produções, já foi possível observar que os alunos utilizaram as características do gênero instrucional que estudamos em função de um projeto de dizer que objetivasse traduzir em etapas uma instrução para escrever adequadamente um poema.

Assim concluímos o projeto, mas com um mistério ainda a resolver: a dinâmica da espaçonave trazia um impostor, quem era ele? Na aula que antecedeu as férias de julho, os alunos o conheceram, por meio de um filme que contava a história dos personagens depois da entrada na nave e, dessa forma, o projeto ainda contribuiu na preparação dos alunos para o trabalho com o gênero “conto de mistério”, já que, a partir do vídeo, observamos como construir o clima de suspense, essencial aos contos de mistério, para desenvolver uma boa investigação.

Foi assim concluído o projeto, uma proposta pedagógica que gerou resultados formativos para mim e para os alunos. Do ponto de vista do professor, o PP possibilita o exercício de lidar com fenômenos cognitivos, como a antecipação, a previsão e o planejamento, que se estendem a toda prática pedagógica e que, em função de um projeto, formam o professor para ser um profissional capaz de traçar planos de ação a partir de objetivos e intenções formativas, em uma dinâmica de mudanças constantes de rota que o preparam para lidar com o imprevisto e aprender a partir dele (PASSARELLI, 2002). Do ponto de vista do aluno, o projeto pode ser uma estratégia que possibilite a construção da aprendizagem de maneira ativa.

Para tais assunções, veremos os preceitos teóricos que podem garantir que a proposta deste PP está aliada ao objetivo de construir um ambiente ativo de aprendizagem, além de delinear um percurso que demonstre o exercício, por parte do professor, dos fenômenos

cognitivos expostos anteriormente. Isso será atestado, no capítulo IV, a partir de uma análise crítica pautada na teoria dos multiletramentos, na multimodalidade e no desenvolvimento global da proposta voltado à aprendizagem ativa dos estudantes.

### 3 MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE, ABP E APRENDIZAGEM ATIVA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

#### 3.1 Dos letramentos aos multiletramentos

Com um prefixo extremamente produtivo, a palavra multiletramentos recupera as características do que é múltiplo ou múltíplice, ou seja, além de estabelecer que não há uma entidade única, refere-se a um conjunto variado. Seguindo a estrutura morfêmica, o radical e os sufixos formam a palavra “letramentos”. A associação semântica, ao fundir o prefixo *multi-* à palavra “letramentos”, leva à compreensão de que ao conceito da raiz da palavra está sendo acrescentada a perspectiva plural e variada.

A análise morfológica é, no entanto, apenas uma etapa para o entendimento do conceito ao qual queremos chegar. Se entendermos que a multiplicidade de letramentos é a primeira camada de significação desse conceito, devemos agora compreender o significado de letramentos para só então pontuar o caráter múltiplo a ele associado. Muito se estudou acerca desse conceito (KATO, 1986; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2017; MOURA e ROJO, 2012), desde seu primeiro surgimento até os desdobramentos referentes aos multiletramentos.

A palavra letramento originou-se da tradução de *literacy*, em inglês, e significa “o estado ou condição que assume aquele que aprender a ler e escrever” (SOARES, 2017, p.17). Essa definição, apesar de estar profundamente relacionada à condição do indivíduo alfabetizado, sinaliza para um estado posterior à aquisição das habilidades de leitura e escrita. O indivíduo letrado é aquele que, a partir das práticas sociais de leitura e escrita, “altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2017, p.18, grifo da autora).

Pode-se entender, portanto, que, para a autora, as práticas de leitura e escrita configuram-se como novos letramentos, na medida em que alteram as vivências do indivíduo nos âmbitos supracitados. Torná-las significativas é justamente uma das incumbências do professor, já que é ele que oportunizará a seus alunos o contato com a leitura e a escrita a partir de contextos relevantes para a vida em sociedade. Entretanto, não basta crer que a alfabetização por si só permitirá a aquisição do letramento, um indivíduo pode ser alfabetizado e não letrado, quando aprende a ler e escrever, mas ainda não incorporou a leitura e a escrita nas práticas sociais que as demandam. Aliás, o letramento não é um estado completo, uma vez que as formas de comunicação por meio da leitura e da escrita estão em constante inovação, o que exige que nos apropriemos sempre de novos contextos de uso da leitura e da escrita.

Os efeitos dessas mudanças constantes nem sempre são positivos. A crença de que seriam foi denominada por James Gee (2008) como o mito do letramento (*literacy myth*), segundo o qual o letramento inevitavelmente gera consequências positivas. Destituído das condições históricas e das práticas sociais, o autor sinaliza que o letramento não tem efeitos, pelo menos não atestados. Aqui o autor trabalha implicitamente com a convicção, ante o surgimento do conceito de letramento, de que ser letrado seria apenas saber ler e escrever.

No entanto, as práticas de leitura e escrita, destituídas de contexto, podem não ter efeitos, já que não se sabe com qual objetivo ou para qual situação o indivíduo faz uso das habilidades de ler e escrever. Para revelar a importância do contexto, o autor utiliza o exemplo das práticas de leitura e escrita trabalhadas em um contexto escolar que tem efeitos nas pessoas que delas participam diferentes dos efeitos produzidos pelos atos de ler e escrever em práticas religiosas, por exemplo.

Essa visão acerca do letramento, ancorada na perspectiva social, cultural e contextual, advém de um movimento iniciado na década de 80 por alguns estudiosos que questionaram a visão tradicional do conceito que, de maneira simplista, era definido como “a habilidade de ler e (algumas vezes) escrever” (GEE, 2008, p.42). A problematização originada dos questionamentos sobre a significação do conceito de letramento iniciou um novo movimento interdisciplinar de pesquisa que foi denominado “New literacy studies” (NLS), termo cunhado por Gee, em 1990, como o próprio autor afirma em sua obra “Social linguistics and literacies” (2008).

A premissa que a nova corrente teórica adotou para fundamentar o conceito de letramento na esfera social foi partir, primeiramente, da ideia de que o verbo ler exige um complemento verbal que pode ser um livro, um poema, um outdoor, um cardápio etc. Quem lê, lê algum texto que apresenta características e funções sociais diferentes. Em segundo lugar, a interpretação dada à leitura é distinta, ou seja, pode-se atribuir um tom de crítica, ironia, humor a depender das intenções de quem lê e do contexto em que o texto se insere. A partir disso, Gee (2008, p. 44) concebe a leitura como “múltiplas habilidades de ler textos”, de acordo com as intenções e situações em que se insere o leitor e o próprio texto. Assim, os autores da teoria se questionaram sobre como formar os indivíduos para que eles possam adquirir a habilidade de ler diferentes tipos de textos de diferentes maneiras. A resposta que obtiveram, pautada em uma abordagem sociocultural, previu que

a maneira de ler certo tipo de texto é adquirida, a partir de uma perspectiva “fluyente” ou “nativa”, por alguém que faz parte de uma prática social, na qual as pessoas não só leem textos de determinado tipo de determinada maneira, como também falam acerca deles, tomam certas atitudes e adotam valores sobre eles, além de socialmente interagir a partir deles de diferentes modos (GEE, 2008, p.44, tradução nossa).

A palavra-chave do que Gee (2008) traz para a concepção de letramento, embasada nas práticas de leitura e escrita, é o contexto, que mobiliza atitudes, valores e modos de interação que regem a atividade comunicativa a partir de textos. A corrente teórica dos NLS enraíza o conceito de letramento, manifestado por meio das práticas sociais de leitura e escrita, à perspectiva histórica e social. Segundo Gee (2008, p. 45), “as práticas de letramento quase sempre são totalmente integradas com, entrelaçadas em, constituídas a partir de práticas que envolvem conversa, interação, valores e crenças”.

### **3.1.1 Práticas de letramento**

Além de fundamentar o conceito em uma abordagem sociocultural, o NLS recorre a uma terminologia que começa a esboçar o caráter múltiplo dos letramentos: “práticas de letramento” (HAMILTON; BARTON, 1998; GEE, 2008; STREET, 1984). Street (2003), em obra posterior à que cunhou o termo, justifica a sua elaboração, quando afirma:

Eu empreguei o termo “práticas de letramento” (Street, 1984, p.1) como um meio de focar “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, embora, posteriormente, tenha elaborado o termo para levar em consideração [...] os modelos sociais de letramento, que os participantes adotam nos eventos de interação, e a significação a eles atribuída nesse processo (Street, 1988) (STREET, 2003, p. 78, tradução nossa).

O que Street (2003) pontua baseia-se no fato de o conceito de prática trazer consigo a ideia da ação individual, se há uma prática, portanto há alguém que pratica. |O indivíduo age nas situações sociais a partir de modelos de letramento que ele reproduz ou modifica a fim de obter determinado efeito comunicativo. Além disso, compreende-se o letramento a partir da leitura e escrita, que são tidas como práticas sociais, logo as práticas de letramento fariam referência às práticas sociais de leitura e escrita que as englobam. Em seguida, ao pensar no caráter plural do termo, pode-se atribuir a multiplicidade referente às formas de expressão por meio da leitura e da escrita como o que caracteriza o conceito de variadas práticas de letramento.

Em síntese, a conceitualização do termo “letramento” pelo NLS foi, por Barton e Hamilton (2000, p.8), apresentada a partir de seis proposições:

1. O conceito de letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; as quais podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos;
2. Há diferentes letramentos associados a diferentes esferas da vida social;
3. As práticas de letramento são sistematizadas por instituições sociais e relações de poder; algumas práticas são mais dominantes, visíveis e influenciam mais que outras;
4. As práticas de letramento são propositivas e integradas a objetivos sociais mais amplos, além de serem culturais;
5. Letramento é um conceito historicamente situado;
6. Práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas mediante processos informais de aprendizado e produção de sentido. (BARTON; HAMILTON, 2000, p.8)

Os três primeiros itens reforçam a perspectiva social atrelada às práticas de letramento, sendo elas modificadas de acordo com critérios referentes às dinâmicas da vida em sociedade, como as relações de poder e as peculiaridades de cada cultura, como aponta o item quatro. Além disso, as práticas situam-se historicamente e, por isso, estão sujeitas a mudanças. Nesse sentido, se olharmos para a contemporaneidade, os letramentos sofrem influência dos diferentes tipos de mídia nos quais circulam os textos.

Foi nessa direção de pensamento que Lemke (2010) pesquisou sobre os letramentos da Era da Informação e concluiu que as mudanças referentes à inclusão do ciberespaço geraram “letramentos informáticos”, que incluem habilidades do usuário, em especial, no acesso a livros e às ferramentas digitais de pesquisa e seleção de informações que reinventaram o papel do leitor diante de um texto. Assim, o autor pontua que, na era digital,

toda prática letrada de construção de significado estabelece relação de interdependência com habilidades que vão desde a navegação no teclado até a virada de uma página, da composição à encadernação, da edição à venda e distribuição (no caso das tecnologias impressas). (LEMKE, 2010, p. 459)

### **3.1.2 Letramentos multimidiáticos e a linguagem online**

A multiplicidade de habilidades, cenários e mídias certamente incutiu mudanças na perspectiva teórica acerca dos letramentos, como visto. A multimídia, ou seja, a “combinação, na mesma tela, de textos escritos e imagens estáticas de maneira não remissiva” (ROJO; MOURA, 2019, p. 40) possibilitou o surgimento de novos letramentos, denominados por Lemke (2010 [1998]) como letramentos multimidiáticos, que fundem várias mídias, integradas entre si, em benefício da produção de um efeito de sentido. O autor sinaliza que, a princípio, a

habilidade de compreensão de um texto multimidiático pode parecer complexa, no entanto a criança aprende, desde as primeiras formas de comunicação, a identificar gestos associados a uma articulação vocal e a entendê-los em conjunto para um significado específico. Aos poucos é que ela vai compreender o significado isolado de cada manifestação. Por isso, faz sentido trabalhar com os textos multimidiáticos para só então desdobrar os efeitos produzidos por cada recurso semiótico individualmente.

Essa perspectiva de ensino vai de encontro à abordagem logocêntrica, como também apontado por Lemke (2010 [1998]), na qual a palavra escrita configura-se como a principal materialidade de significação de textos e discursos. Por que trabalhar exclusivamente com textos escritos se as crianças aprendem desde o princípio a ler um livro de imagens junto à narração de um adulto? A crença de que se aprende a ler e escrever apenas por meio da palavra escrita esbarra nas propostas pedagógicas que pretendem trabalhar com a multimídia.

Apesar disso, é fundamental reconhecer que a própria linguagem sofreu modificações para se articular a outros recursos semióticos incorporados nos textos multimidiáticos. Os pesquisadores que se dedicaram a estudar os letramentos digitais se viram no embate em tratar a comunicação mediada por computador baseada em texto (CMC) como fala ou como escrita, ou mesmo um híbrido entre ambos, como apontou Barton e Lee (2015) ao citar os estudos de Herring (1996) e Baron (2003). Desse questionamento, surgiram duas abordagens para o estudo da CMC: a primeira que optou por “empregar conceitos linguísticos já existentes para entender a linguagem *online*” (BARTON; LEE, 2015, p.16) e a segunda que

tentou descrever a CMC como uma ‘nova’ variedade de linguagem caracterizada por traços como:

- acrônimos e siglas [...];
- reduções de palavras [...];
- homófonos letra/número [...];
- grafia estilizada [...];
- pontuação não convencional/estilizada [...].

(BARTON; LEE, 2015, p.16)

Mais relacionada às estratégias de comunicação nos meios digitais, a linguagem *online* faz parte das práticas de letramento associadas ao meio digital, pois exigiu dos leitores novas habilidades de compreensão das estratégias de comunicação, baseadas em siglas, por exemplo, como também exigiu dos produtores de texto o reconhecimento dos contextos adequados de uso dessa modalidade de linguagem. Muitas vezes, por ser no meio digital que se situa uma prática mais rotineira de comunicação de crianças e jovens, esses acabam incorporando alguns

desses traços citados pelos autores em textos mais formais, o que mostra o papel do ensino para o reconhecimento das variantes linguísticas e dos contextos adequados de uso.

### **3.2 Multimodalidade**

O processo de composição múltipla do significado nas diferentes mídias reverbera na multiplicidade de significações interrelacionadas dos conteúdos apresentados pelas mídias. É esse efeito de sentido que caracteriza o conceito de multimodalidade.

Jewitt (2008) chama a atenção para a banalização do conceito como simplesmente recursos expressivos não-linguísticos. Ela afirma que essa definição é redundante, pois a multimodalidade na verdade não se baseia apenas na manifestação de recursos não-verbais, ela se refere aos significados que emergem dos modos de representação que derivam da utilização desses recursos multimodais. A multimodalidade é, portanto, o processo pelo qual, a partir da análise da utilização de recursos composicionais, constrói-se, semioticamente, o significado pautado na compreensão de mundo dos que estão envolvidos em determinado discurso.

Em estreita relação a esse entendimento, situa-se também a concepção de multimodalidade apresentada por Dionisio (2007). Ao pontuar que “os recursos verbais e orais devem ser vistos como um todo no processamento dos gêneros textuais” (2007, p. 178), a autora reconhece que há um processo de significação decorrente do uso desses recursos, mas também sinaliza que os modos de representação, aliados aos traços constitutivos de cada gênero textual, interferem na construção interpessoal do significado.

Dionisio (2007), ao compreender a multimodalidade como um processo atribuidor de sentidos aos textos orais e escritos, pontua que, para que esse processo seja relevante nas atividades de ensino, ele deve vir sempre acompanhado do olhar crítico para a finalidade, conceitualização, formatação, limitações e valores que estão incorporados em cada recurso utilizado. Além disso, chama a atenção para o fato de que a complexidade relacionada ao texto multimodal exige do aluno diferentes letramentos e, por isso, é preciso que o professor também esteja preparado para trabalhar, nas diferentes disciplinas, com essas diversas habilidades.

Referente às habilidades, Carmelino et al. (2017) analisam duas, envolvidas nas atividades de análise e compreensão textual: a apreensão de informações e a inferenciação, processos também cognitivos que, segundo os autores, são fundamentais para construção de sentidos “pelo fato de levarem o leitor (ou ouvinte), a partir das informações textuais explicitamente veiculadas e do contexto, a construir novas representações semânticas.” (p.148).

A partir da mobilização dessas habilidades, para a compreensão da multimodalidade como processo de significação, os autores pontuam três dimensões complementares entre si, que devem ser exploradas nas atividades de ensino de compreensão textual: a dimensão linguística, ou seja, as estruturas da língua que nos permitem inferir determinados sentidos; dimensão do conhecimento de mundo, responsável pelas inferências que sustentam os objetivos comunicativos do autor e os efeitos de sentido deles decorrentes; dimensão do conhecimento interacional, que envolve a construção do contexto de produção e dos papéis sociais do gênero textual e do produtor do texto. Esses constroem, de maneira compartilhada, objetos de discurso que resultam na materialidade discursiva, o texto.

Do texto, partimos para a concepção de multimodalidade no contexto das atividades de ensino, uma abordagem que foi tratada enfaticamente por Jewitt (2008). Segundo ela, a sala de aula pode ser vista como um signo multimodal que articula discursos relacionados ao tempo, habilidades, conhecimentos subjetivos, entre outros. Na perspectiva da disposição espacial, contribuem para a construção da multimodalidade os móveis, equipamentos etc. Essa análise, segundo a autora, pode corroborar para o entendimento das políticas educacionais, o uso de tecnologia, estratégias pedagógicas e significados do que é aprender. É a partir disso que Jewitt (2008) afirma que a multimodalidade talvez seja um recurso válido para analisar estratégias pedagógicas e ser, com isso, uma força de mudança.

Com isso, entendemos que a multimodalidade pode compreender contextos mais amplos de produção de significados nos quais também estão envolvidas práticas de compreensão alicerçadas por multiletramentos. Isso porque a multiplicidade de linguagens e semioses, intrínsecas aos conceitos de multimodalidade e multiletramentos, estabelece entre eles uma relação indissociável. Segundo Rojo (2012), a multimodalidade apresenta pressuposta em sua definição a relação com o conceito de multiletramentos, já que é definida como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (2012, p.19).

Essa definição vai ao encontro da abordagem, que veio a ser posteriormente desenvolvida, acerca da perspectiva dos multiletramentos que se funda não apenas na esfera linguística, mas também incorpora “a multiplicidade cultural da sociedade e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13). Na perspectiva cultural, os multiletramentos apontam para a forma a partir da qual

as sociedades interpretam e fazem uso das práticas de leitura e escrita de acordo com o arcabouço social, histórico e político advindo da formação da identidade de determinado grupo social. A perspectiva semiótica, por sua vez, está intrinsecamente relacionada a aspectos da multimodalidade, ou seja, em sentido estrito, às diferentes mídias e recursos utilizados para veiculação da informação.

Sob a ótica de Kress (2001), a linguagem e, portanto, as práticas de letramento que dela se apropriam, é intrinsecamente um recurso semiótico multimodal por poder ser realizada tanto pela fala como pela escrita. Esta, por sua vez, também é um modo semiótico, porque pode aparecer em gravuras de pedra, caligrafia de certificados, e impressões reluzentes que adicionam camadas de significação ao texto escrito. A partir dessa variabilidade é que atuam as práticas de multiletramentos.

### **3.3 A pedagogia dos multiletramentos**

Conceituar as práticas de leitura e escrita a partir das vertentes linguística, cultural e semiótica certamente cria reverberações no ensino. Foi pensando nisso que o The New London Group (NLG) idealizou, em 1996, a pedagogia dos multiletramentos, segundo a qual as atividades de ensino devem enfatizar os modos de representação associados à linguagem, ou seja, as condições de produção de textos, os envolvidos no processo de significação e os propósitos alinhados à esfera cultural na qual circulam os textos.

Até então, as teorias linguísticas associadas ao discurso também propunham essa abordagem com relação aos textos. O que a pedagogia dos multiletramentos trouxe às propostas de ensino e aprendizagem foi a assunção de que a linguagem é um recurso representacional dinâmico e constantemente mutável pelos propósitos culturais de cada sociedade. Alia-se a esse recurso representacional o carácter multimodal dos meios de criação de sentido, tendo em vista que o textual/escrito incorpora significações dos contextos imagéticos, gestuais e sonoros aos quais está atrelado e, a partir deles, cria efeitos de sentido. A linguagem passa então a ser um recurso dinâmico, segundo NLG (1996), a partir do qual os indivíduos a modificam a fim de atingir seus propósitos comunicativos, em três âmbitos de suas vivências: a vida profissional, a vida pública e a vida privada.

Os indivíduos tornam-se, então, *designers* da produção de significados por meio da linguagem. E não só por meio dela, também pelos aspectos visuais, sonoros, gestuais e espaciais de produção de significados (COPE; KALANTIZIS, 2000). O conceito de *design*, na pedagogia

dos multiletramentos, é fundador de uma perspectiva semiótica que compreende a produção de significado como “a combinação e aplicação criativa de convenções, pautadas em recursos expressivos, que, no processo de *design*, transforma e ao mesmo tempo reproduz essas mesmas convenções” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 74, tradução nossa). Nos contextos educacionais, o processo de aprendizagem é na verdade “resultado do *design* de sistemas complexos nos quais envolvem-se pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos” (NLG, 1996, p. 73, tradução nossa).

A produção de significado é, portanto, um processo dinâmico e ativo e nele estão envolvidos três elementos, segundo NLG (1996): *available designs* (o conjunto de convenções ligado a cada sistema semiótico – a gramática nos sistemas linguísticos, por exemplo); *designing* (o ato de produzir sentido, pautado nas convenções de cada sistema semiótico, a partir da representação e recontextualização aplicadas aos atos de ler, ver, ouvir, sentir e escrever); *redesigned* (os novos e transformados significados produzidos pelos indivíduos).

Um aspecto importante sobre os *available designs* é que eles também são compostos por ordens do discurso, “a ordem social em sua faceta discursiva – ou, a perspectiva histórica da prática sociocultural no discurso” (FAIRCLOUGH, 1995, p.10, tradução nossa). O NLG (1996) define as ordens do discurso como “um conjunto de convenções associadas a uma atividade semiótica, como o uso da linguagem, em um determinado espaço social [...], uma configuração particular de elementos do *design*” (NLG, 1996, p. 74, tradução nossa). A interrelação entre discursos associados a construtos socioculturais – crenças, papéis sociais, origens, comunidades – pode ocasionar diferentes ordens do discurso.

Essas diferentes ordens são recursos disponíveis nas práticas de *designing* justamente por serem imbuídas da variabilidade de discursos, que pode possibilitar a construção de um sentido único e a posterior transformação em algo inovador, capaz de modificar a percepção das pessoas acerca do mundo (*redesigned*).

Essas são as três macroetapas do processo de atribuição de significados. Além delas, o NLG trabalha com quatro esferas da prática pedagógica, que estão alinhadas a essas macroetapas: prática situada; instrução explícita; enquadramento crítico e prática transformada (COPE; KALANTIZIS, 2005). Essas esferas podem ser compreendidas como integrantes de um processo no qual uma etapa esta imbricada a outra, ou seja, nenhuma vale-se por si só.

Tomando como ponto de partida a prática situada, é importante ressaltar que aqui a palavra-chave é imersão. O professor precisa apresentar os objetivos a serem alcançados no projeto ou atividade a ser desenvolvido com seus alunos e esse objetivo concretizado precisa ser vivenciado de alguma maneira pelos alunos antes de ser por eles atingido. Se o professor propuser a elaboração de um jornal escolar, por exemplo, é fundamental que os alunos vivenciem a experiência de produzir um jornal por meio do contato com profissionais que fazem desse objetivo sua profissão<sup>8</sup> ou por meio da leitura de diferentes jornais. Em síntese, experiências que os guiem para o processo de *designing* do objetivo a ser alcançado. É importante ressaltar que o NLG (COPE; KALANTIZIS, 2005) afirma que a prática situada por si só não garante o discernimento crítico dos estudantes acerca do objetivo que eles almejam alcançar. De nada adianta envolvê-los em uma prática sem a mediação necessária para que os alunos saibam o intuito de cada atividade desenvolvida. Além disso, os objetivos precisam estar alinhados, de alguma maneira, aos interesses e ao contexto sociocultural dos estudantes para que eles anseiem por atingir o objetivo proposto.

Para realizar a mediação que garanta a relação entre os objetivos da atividade proposta pelo professor, o olhar crítico a ela dedicado pelos alunos e a relação fundamental entre os interesses pessoais e os objetivos de aprendizagem, o NLG (COPE; KALANTIZIS, 2005) estipula a etapa da “instrução explícita”. Os momentos de instrução, apesar de conduzidos pelo professor, tem de ser dialógicos, uma vez que

a dialogicidade não nega a validade dos momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é **dialógica**, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve (FREIRE, 1996, p.33)

Fundada no pilar da dialogicidade, a instrução explícita é, segundo o NLG (COPE; KALANTIZIS, 2005), um guia para o desenvolvimento das etapas de enquadramento crítico e prática transformada. O que o diálogo agrega à prática transformada é a provocação de inquietudes com relação ao conhecimento adquirido na prática situada e nos momentos de instrução. O professor pode, a partir dos questionamentos dos estudantes, guiá-los ao *redesigned*, ou seja, ao processo de repensar o conhecimento construído a favor dos objetivos

---

<sup>8</sup> O contato com profissionais que atuam como designers da experiência de aprendizagem dos alunos fora da comunidade escolar é visto pelo The New London Group como um aspecto importante para a efetivação da prática situada.

a serem alcançados. Por exemplo, se mantivermos o exemplo da produção de um jornal, poderíamos pensar que, se aos alunos for proposta a elaboração de um impresso, talvez deva partir da prática transformada deles a percepção de que a circulação de um impresso pode não mais fazer sentido nos tempos atuais. Essa poderia ser uma conclusão crítica à qual chegassem os estudantes a partir da prática situada a que tiveram contato e aos conhecimentos adquiridos nos momentos de instrução explícita.

A maneira a partir da qual essa prática transformada reverbera na etapa de enquadramento crítico se dá por meio do processo de interpretação do contexto social e cultural subjacente à produção dos *designs* desenvolvidos ao longo do percurso. Reconhecer que o que foi produzido dialoga ou não com as práticas sociais é que tornará crítico o posicionamento dos estudantes acerca do conhecimento construído.

O professor vai tomar ciência do processo de interpretação pelo qual passaram seus alunos para assumir uma posição crítica por meio da avaliação. Uma das propostas de enxergar a avaliação como um meio de refletir sobre o percurso de crescimento dos alunos, sem rotulá-los a partir de um resultado numérico desconexo, é adotar uma avaliação que seja formativa (PERRENOUD, 1999).

A função da avaliação formativa é, em síntese, reguladora. Segundo Perrenoud (2009, p. 15), “a avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-las”. A maneira de individualizá-las passa ser papel do professor uma vez que os resultados têm de ser indicadores cuidadosos para que os alunos possam “desnaturalizar e tornar estranho novamente o que eles aprenderam ou dominaram” (COPE; KALANTIZIS, 2005, p. 77, tradução nossa). O objetivo da avaliação não é apenas revelar ao professor o que os alunos não sabem, mas é também mostrar o que sabem e como sabem. A abordagem crítica virá da interpretação dessas informações e da proposição de desafios de aprendizagem que, individualmente, estimulem os alunos a irem além.

### **3.4 Multiletramentos e a BNCC**

A relevância em assentar o estudo sobre a leitura e a escrita na perspectiva pedagógica dos multiletramentos vai ao encontro da proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vigora atualmente no Brasil. Isso porque os multiletramentos são um dos pilares do ensino de língua portuguesa no documento, uma vez que

[...] a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. [...] é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p.70)

Reconhecer a variedade inerente à sociedade, à cultura e à linguagem e a relevância de considerá-la nas práticas pedagógicas é um dos pontos de intersecção entre o documento curricular e a perspectiva teórica dos multiletramentos até aqui desenvolvida. O texto chama a atenção também para a cultura digital e os letramentos ligados aos meios multimidiáticos, que envolvem também a hipermídia. Segundo Pinheiro (2016), esses elementos estão profundamente relacionados a um dos argumentos adotados pelo NLG para reconhecer o surgimento de “uma (nova) ordem global, cultural e institucional emergente” (PINHEIRO, 2016, p. 525):

a crescente multiplicidade e integração dos modos de construção de significados, em que o textual se relaciona ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental, entre outros. O que é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 21)

Educar a partir da perspectiva de que os alunos são fruto de uma nova ordem global, em que os meios de produção de significado relacionados ao mundo digital são extremamente relevantes, é uma perspectiva recorrente na BNCC e resulta na asserção de que os estudantes estão sendo formados para ser

mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017, p. 70)

A concepção do indivíduo que também atua como *designer* está relacionada à noção desenvolvida pelo NLG e agrega a essa concepção a perspectiva de que nesse produtor de conhecimento estão também embutidas habilidades ligadas a outros recursos semióticos, como o áudio – relacionado ao verbo “remixa”, por exemplo. Isso revela a preocupação do documento

de reconhecer o universo multimodal como central na formação dos estudantes. Além disso, a criatividade, mencionada como habilidade associada ao processo de construção de sentidos, pode ser interpretada como o resultado associado ao processo de construção de significação no qual estão envolvidas as três macroetapas de produção de significados, segundo o NLG: *available designs, designing e redesigned*.

Em síntese, a BNCC propõe a formação do aluno para ser *design* da experiência de construção de sentidos do mundo ao seu redor. Para essa função, ele deve estar preparado para conhecer os recursos semióticos variados, empregados na composição das práticas sociais já consolidadas e de novas práticas que sejam derivadas das novas relações sociais estabelecidas pela variabilidade de funções que os indivíduos têm assumido no mundo moderno.

A tarefa da comunidade educativa faz-se, portanto, desafiadora e resta-nos pensar sobre estratégias que possibilitem a formação integral do estudante a partir de competências e habilidades relevantes para a vida em sociedade. Foi a partir desse mote que ponderamos ser pertinente avaliar os projetos pedagógicos como estratégia de ensino para alcançar o desenvolvimento de habilidades previstas pela base nacional e relevantes para a formação de um cidadão atuante e crítico na sociedade contemporânea.

### **3.5 Multiletramentos em ação: vivenciando projetos pedagógicos de linguagem**

A partir do embasamento teórico desenvolvido é preciso conceber como se dá a ação em sala de aula. Uma ação em que conflua a concepção de linguagem sociointeracionista e a prática dos multiletramentos pode estar relacionada ao que se define como um projeto pedagógico de linguagem ou projetos de trabalho (Hernández, 1998). Os projetos não são uma metodologia ou uma pedagogia, mas constituem, tal como defende Hernández (1998), uma concepção na qual está imbricada uma visão acerca do conhecimento e do currículo que podem promover uma mudança na escola.

Não é por isso que eles se constituem como solucionadores dos problemas que a escola evidencia, eles podem, conforme defende Hernández (1998), promover o pensamento crítico acerca da prática pedagógica porque permitem

- a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade [...]
  - b) revisar a organização dos currículos por disciplina e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares [...]
  - c) levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes [...]
- (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

As possíveis consequências da adoção de projetos pedagógicos estão muito embasadas nos aspectos sociais de transformação e identidade. Isso porque o que vivenciamos hoje é a mudança em ritmo acelerado, causada por uma série de fatores como a globalização, o imediatismo das comunicações e o surgimento de funções nas quais os indivíduos não estão sendo formados para atuar. O ambiente escolar, pela natureza formativa que recai sobre ele, se abala desde sempre com as mudanças da sociedade, por isso, num momento em que tudo muda muito rápido, é natural que estratégias e concepções diferenciadas venham à tona como inovadoras e salvadoras.

No entanto, os projetos pedagógicos são estudados há tempo. Em 1934, Félix Martí identificou a ação de pesquisa de um autor americano que registrou pelo menos 17 interpretações diferentes do método de projetos também na primeira metade do século XX (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Anterior a isso, John Dewey, em 1910, pontuou no prefácio de seu livro, que “a curiosidade ardente, fértil, a imaginação e o amor pela investigação experimental” (DEWEY, 1910, p. 4) são intrínsecos à criança e cabe aos professores reconhecer isso para empreender sua prática pedagógica, em oposição àquela que remete ao ensino fragmentado e regido pela multiplicação de matérias (Hernández, 1998).

Hernández (1998) reconhece que surge nessa ocasião o esboço de algumas ideias para uma primeira versão do que seria um PP, como o reconhecimento do processo de aprendizagem, aliado ao mundo exterior à escola e ao espírito investigativo da criança que muitas vezes parte de uma situação problemática. Nesse pressuposto, revolucionário à época, alguns teóricos se embasaram para construir teorias que explicitassem esses como os pressupostos do trabalho por projetos.

Um deles foi Willian Kilpatrick (2006 apud MARQUES, 2016), que partiu da premissa de que o currículo americano, no qual se baseava para o desenvolvimento de sua teoria, não relacionava os conhecimentos aprendidos na escola com as demandas da vida adulta e se pautava no ensino de conhecimentos pré-formulados, limitando o indivíduo. Como proposta, Kilpatrick idealizou o método de projetos que, em síntese, previa “uma nova conceção curricular baseada na reconstrução contínua da experiência [...] que enfatizasse a ação, a atividade verdadeiramente intencional, que tivesse em conta a situação social, mas também a individual e que generalizasse a ideia de que a educação é vida” (MARQUES, 2016, p.5).

O autor recupera a ideia de projeto como uma concepção curricular e não metodológica, também defendida por Hernández (1998), e propõe, a partir da relação com o contexto social e as projeções individuais dos aprendentes, quatro tipos de projetos:

tipo 1 – em que a intenção é produzir algo externo a partir de alguma ideia ou plano e em que são sugeridos os seguintes passos: perspectivar, planificar, executar e avaliar;

tipo 2 – em que se propicia o desfrutar de uma experiência estética, influenciando o desenvolvimento da apreciação, não havendo procedimentos fixados, cabendo ao educador perceber o melhor modo de os acompanhar;

tipo 3 – em que a intenção é solucionar um problema intelectual;

tipo 4 – para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem ou adquirir determinado conhecimento ou capacidade, em que os procedimentos são os mesmos (MARQUES, 2016, p.5).

Essa abordagem de Kilpatrick é interessante, pois ramifica em quatro ações o objetivo central de um projeto: produzir, desfrutar, solucionar e aperfeiçoar. No entanto, ela é insuficiente na estipulação de um denominador comum para a idealização de um projeto que, em síntese, é o que vai caracterizar essa abordagem curricular. Para complementar essa lacuna na abordagem teórica, estudos mais recentes sobre projetos pedagógicos trouxeram importantes contribuições práticas para que se efetive uma aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2014; BUCK INSTITUTE OF EDUCATION, 2008).

### **3.5.1 Aprendizagem baseada em projetos**

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é definida por Bender (2014, p. 15) como “um formato de ensino empolgante e inovador” que utiliza “projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para resolução de problemas”. Dá-se foco ao termo aprendizagem na ABP pelo fato de essa teoria ser concebida a partir da premissa de que são os alunos que constroem soluções e, assim, o processo de aprendizagem exploratório, interpretativo e criativo é reforçado (BUCK INSTITUTE OF EDUCATION, 2008). Sendo ao professor atribuída a função de conduzi-lo por meio dessa trilha exploratória, a partir de um planejamento coerente e de estratégias de avaliação pontuais e formativas.

Alinhado a essa perspectiva, mas diferente de Hernández (1998), o Buck Institute of Education (BIE; 2008) concebe a ABP como um método sistemático de ensino e baseia-o em

padrões. Esse método é responsável por envolver “os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados” (BIE, 2008, p. 18).

Há alguns aspectos que diferenciam a ABP de projetos tradicionais que envolvem a realização de uma tarefa. A partir de temas exemplares, o BIE (2008) estipulou alguns critérios que exporiam essa diferença. Em primeiro lugar, é considerado improvável que uma única atividade possa responder ao desafio lançado pela questão disparadora do projeto. A ideia defendida aqui é a de um projeto a que se somem várias atividades que culminem em um resultado. Essas atividades estão relacionadas a um tema abrangente, com tarefas desafiadoras que fazem parte de um projeto comunitário significativo.

Em segundo lugar, o projeto tem de trazer um problema autêntico e o ideal é que as tarefas propostas sejam desafiadoras e se assemelhem ao papel social desenvolvido pelos estudantes fora da escola. Por isso, as aulas atreladas aos projetos envolvem trabalhos semelhantes a situações reais, afinal é para esse tipo de situação que o estudante está sendo formado. Em suma o projeto pode ser uma experiência substantiva (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90), a qual não apresenta um único caminho, já que desenvolve uma postura investigadora e ajuda os estudantes a encontrar sentido no trabalho desenvolvido.

Para Bender (2014), o que singulariza a aprendizagem baseada em projetos são alguns elementos e etapas previstos no planejamento de um projeto: a âncora; o trabalho em equipe cooperativo; a questão motriz; o feedback e revisão; a investigação e inovação; o processo de investigação; os resultados apresentados publicamente e a voz e escolha do aluno (BENDER, 2014, p. 32). Para o BIE, o que caracteriza a formulação de um projeto são seis critérios: autenticidade; rigor acadêmico; aprendizagem aplicada; exploração ativa; conexões com adultos e práticas de avaliação. Veremos como esses critérios se aliam àqueles expostos por Bender (2014) na execução do planejamento de um PP, mas antes é preciso discutir a seleção do tema.

Hernández e Ventura (2017, p. 65) estipulam que “o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum [...], originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto”. Além disso, ele pode estar vinculado às demandas que os alunos expõem, mediadas pela ação do professor de apresentar a possibilidade de adquirir novos conhecimentos

e não insistir em algo que a maioria já conhece. É nessa escolha colaborativa e dialógica que os projetos pedagógicos se afirmam como uma estratégia que reconhece “o papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p.89). Aliado à escolha do tema, o professor precisa estipular quais habilidades ele quer que os alunos desenvolvam e utilizem na proposta a ser realizada e quais questões autênticas estão envolvidas na seleção da temática (BIE, 2008).

Essa seleção de habilidades e questões é que tem de ser respaldada pelos seis critérios expostos pelo Buck Institute of Education (2008), adaptados da obra de Adria Steinberg (1997). O primeiro deles, *autenticidade*, deve levar em consideração que o projeto aborde problemas da vida real, que possuam um significado aos estudantes e que poderão ser apresentados a uma comunidade exterior à escola. A autenticidade aparece na apresentação da âncora, citada por Bender (2014), caracterizada como um elemento que crie o interesse nos alunos e apresente o problema a ser investigado. Esse elemento pode estar relacionado a um evento da vida real, como uma reportagem, um depoimento de autoridade ou um vídeo, por exemplo.

O segundo elemento é o *rigor acadêmico* relativo à formulação da questão orientadora ou questão motriz (BENDER, 2014), que precisa estar clara e bem definida e derivar de padrões de conteúdo específicos. Além disso, ela tem de propiciar o aprofundamento de conhecimento de conceitos centrais e o desenvolvimento de hábitos mentais, como o questionamento, a proposição de novos problemas, a precisão da linguagem entre outros. Segundo Bender (2014, p. 44), “a questão motriz é o foco principal da experiência de ABP”, pois é ela que desperta a atenção do aluno. Se ele não for instigado suficientemente pela questão ou souber respondê-la sem antes empreender um trabalho de pesquisa e investigação, a questão motriz não cumpriu seu papel.

A *aprendizagem aplicada* que o BIE (2008) define como a aplicação de novos conhecimentos a um problema realista é pautada na escolha, por parte do professor, de habilidades de organização de trabalho de alto desempenho, como o trabalho em grupo, o uso da tecnologia, a exposição de ideias entre outras. Para desenvolver essas habilidades o professor pode adotar procedimentos de ensino usados geralmente na ABP como forma de estimular os alunos a construir autonomamente o conhecimento. Entre eles estão o pensar em voz alta, os registros de diários e as avaliações dos colegas, por exemplo (BENDER, 2014, p. 47). É provável que os alunos por si sós realizem “atividades que, embora altamente relacionadas ao projeto, não foram consideradas inicialmente” (BENDER, 2014, p.47). Isso já demonstra que

o projeto pode possibilitar a exploração ativa do conhecimento, uma vez que os alunos estão desenvolvendo métodos variados para organizar as informações que estão adquirindo.

Nos projetos pode haver a *exploração ativa*, quarto elemento definidor de um projeto pedagógico, segundo o BIE também por eles propiciarem pesquisas “de campo” (BIE, 2008), em que os dados coletados não estão prontos, ou seja, a informação não vem preparada para servir aos objetivos do projeto. Os alunos, como investigadores, devem selecionar e organizar as informações a favor do seu objetivo de pesquisa.

O quinto elemento é a *conexão com adultos* que, em síntese, prevê que os alunos estabeleçam contato com adultos fora da escola que lhes forneçam experiência e orientações até mesmo em locais de trabalho efetivos e relevantes para o projeto. Segundo o BIE (2014, p. 48), os adultos fornecem “uma noção de padrões do mundo real” para cada tipo de trabalho. Esse ambiente externo à escola pode ser também o cenário de exposição dos resultados do projeto. Segundo Bender (2014, p.53), a apresentação pública dos resultados é um dos fatores, senão o principal, para gerar grande envolvimento dos alunos com o projeto. Segundo o autor, “os alunos irão valorizar o que eles percebem que os seus professores valorizam, e a apresentação do trabalho de sala de aula a outras pessoas da comunidade é uma maneira de mostrar o valor desse trabalho” (BENDER, 2014, p.53).

Por fim, o BIE prevê as *práticas de avaliação* como o último dos elementos definidores de um PP. Por ser um elemento fundamental nos projetos pedagógicos, o apresentaremos com mais detalhes.

### **3.5.2 A avaliação de um projeto pedagógico**

Há alguns pressupostos para que a prática de avaliação se efetive de maneira significativa e dialógica, segundo o BIE:

- Os alunos ajudam a estabelecer critérios de avaliação;
- Os alunos utilizam diversas autoavaliações estruturadas (diários, consulta entre colegas, consulta com professores ou orientadores, roteiros);
- Os alunos recebem retorno frequente e oportuno de professores, orientadores e colegas sobre o trabalho em curso;
- O produto final é uma exposição ou apresentação ao término do projeto em frente a uma plateia informada;
- O projeto implica múltiplos produtos, e todos os produtos se alinham com resultados. (BIE, 2008, p.48)

Esses pressupostos trazem implícitos dois conceitos fundamentais da avaliação na ABP: o *feedback* e a revisão (BENDER, 2014; LARMER; MERGENDOLLER; BOSS, 2015). O

primeiro pode ser baseado em “avaliações do professor, autoavaliações ou avaliações dos colegas” (BENDER, 2014, p. 51). Esses instrumentos podem propiciar uma avaliação formativa no sentido de ajudar os alunos a reorientar o trabalho se necessário. Ele aparece, nas proposições do BIE, no retorno frequente que os alunos devem receber de diferentes agentes envolvidos no projeto e da exposição do produto final, na qual o contato com o público externo e interno à escola gerará impressões que podem se configurar como *feedbacks*. A esse tipo de *feedback* final dá-se o nome de *somativo*.

Algumas estratégias relevantes para implementar *feedbacks* significativos também foram expostas pelas autoras ao analisar a avaliação de trabalhos em grupo. Cohen e Lotan (2017) questionam as possibilidades que geralmente se apresentam, tais como a nota individual ou do grupo, atrelada a uma escala numérica sem critérios claros e evidentes. A adoção dessa estratégia, segundo as autoras, torna irrelevante aos alunos prestar atenção a um *feedback*. Pela cultura da nota estar tão enraizada nas práticas escolares, muito pouco importa aos alunos conhecer os fatores que o levaram àquele resultado. O importante a eles é reconhecer o quão próximo chegaram ou se afastaram da nota máxima.

Essa expectativa por apenas um resultado pode ser desconstruída com a adoção de um pressuposto simples que antecede a execução de um trabalho escolar: reconhecer que “grupos e indivíduos precisam ter alguma forma de descobrir se estão no caminho certo para resolver problemas. Eles devem saber se o que fizeram está à altura de certo conjunto de critérios intelectuais e o que podem mudar para melhorar seu produto” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 74). Essa é a síntese de um processo de avaliação formativa (PERRENOUD, 2009), como expusemos ser fundamental na etapa de enquadramento crítico, seguindo a pedagogia dos multiletramentos. A proposta não é esperar a entrega de um produto pelos alunos, mas sim acompanhar, por meio de um *feedback* também formativo, o processo de execução para, mediante a constatação de alguma dificuldade, estimular os alunos a buscar novas estratégias, com o cuidado de não fornecer a resposta correta, mas sim incentivar o pensamento pautado nos erros obtidos.

O *feedback* pode vir também dos estudantes que, empenhados em uma tarefa de grupo, por exemplo, naturalmente opinam e avaliam o trabalho de seus colegas. Segundo Cohen e Lotan (2017) essa é uma parte inevitável da interação e pode ser uma das grandes vantagens do trabalho em grupo, já que os alunos podem se apropriar da função do professor, fornecendo *feedbacks* a seus colegas. A troca entre os alunos pode ser efetivada por meio de autoavaliações

estruturadas (BIE, 2008) e vai, inevitavelmente, levar à revisão, o segundo dos conceitos fundamentais na avaliação de projetos pedagógicos.

A revisão deve acontecer sempre depois da implementação de um *feedback* e pode ser orientada pelo professor por meio de algumas estratégias. A primeira delas seria a entrega da segunda versão do projeto pautada nas modificações propostas por aquele que forneceu o *feedback*. O compromisso da entrega de uma segunda versão pode ser um aliado para garantir que todo o percurso desenvolvido seja revisto e refeito pelos alunos. Esse cronograma de avaliação pautado em versões do projeto garante que os alunos se atentem a cada detalhe específico das etapas do projeto. Outra estratégia possível é não avaliar o que foi produzido, mas orientar o registro das modificações e revisões orientadas pelo *feedback* em alguns instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento do projeto que podem ser instituídos desde o primeiro dia de atividade.

O BIE (2008) fornece alguns exemplos interessantes, como a planilha de planejamento semanal do aluno, em que ele deve registrar as atividades em que pretende trabalhar, as investigações que terá de fazer e os aprendizados decorrentes do que foi feito, tudo com o registro de datas. Além disso, o instituto traz também como exemplo o diário de aprendizagem do aluno<sup>9</sup>, no qual o aluno deve registrar algumas etapas de seu trabalho, entre elas: os objetivos planejados; os objetivos executados; os próximos passos a serem seguidos; as principais preocupações, problemas e questões; o que ele aprendeu.

As ferramentas descritas preveem a autoavaliação do aluno a partir do retorno recebido por *feedbacks* ou mesmo pela dinâmica instituída na implementação do projeto. Se o professor orientar o preenchimento desses instrumentos sempre que os alunos avançarem uma etapa no cronograma, a revisão passa a ser um processo inerente no decorrer do projeto, o que é fortemente recomendado pelos manuais que estipulam como deve se dar a implementação de um PP na escola.

Mais uma vez, ressalta-se a importância do planejamento do professor na execução do PP e na elaboração de estratégias de *feedback* e revisão. Um dos procedimentos fundamentais de avaliação que fornece um *feedback* claro e propicia uma revisão crítica dos alunos acerca do produto que entregam são as rubricas.

---

<sup>9</sup> Segundo o Buck Institute of Education (2008), a versão do diário que eles trazem no manual é uma adaptação de materiais elaborados pela Autodesk Foundation e pela Sir Francis Drake High School.

### 3.5.3 Avaliação por rubricas

Os instrumentos avaliativos podem ser ferramentas importantes para o diagnóstico do professor acerca da aprendizagem de seus alunos, no entanto eles podem não trazer resultados fiéis às habilidades e competências adquiridas pelos alunos a depender da maneira a partir da qual o professor os elabora e, posteriormente, trabalha com os resultados obtidos. Como, então, o professor pode garantir que seu instrumento de avaliação seja eficaz para conhecer as potencialidades de seus alunos?

O que poderia lhe dar essa garantia é a clareza nos critérios de avaliação tanto para o aluno, quanto para o professor. Saber por que, para que e em que se está avaliando antes e depois da aplicação da avaliação é fundamental para reconhecer os erros e acertos e as ferramentas mais adequadas para aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Para efetivar essa avaliação consciente, as teorias acerca da avaliação têm recuperado um conceito mais amplamente divulgado no exterior, mas que tem chegado ao Brasil, principalmente associado ao trabalho com projetos pedagógicos: as rubricas de avaliação.

Curiosamente, o termo rubrica, segundo Brookhart (2013), derivou da palavra latina *rubrum*, que significa “vermelho”. Essa associação remonta aos tempos da Idade Média, em que as regras de conduta dos serviços litúrgicos muitas vezes eram impressas em vermelho, por isso a associação entre rubrica e o conceito de regras ou prescrições vem do uso nos textos litúrgicos. Sendo assim, alguns dos primeiros significados da palavra no dicionário Houaiss (2009) estão relacionados à concepção litúrgica. Em inglês, a definição litúrgica também se configura entre as primeiras na lista do verbete, a partir da análise do dicionário online Merriam-Webster, mas, além dela, aparece em quarto na lista a seguinte definição, em tradução livre: “um guia que lista critérios específicos para avaliar ou pontuar trabalhos acadêmicos, projetos ou testes” (RUBRIC, 2021).

No Brasil, esse conceito ainda não está formalmente associado à palavra rubrica, tanto que um dos principais dicionários da língua portuguesa, o Houaiss (2009), em sua edição mais recente, não traz essa concepção. Apesar disso, o conceito de rubricas é utilizado em algumas das pesquisas sobre avaliação desenvolvidas no país (BIAGIOTTI, 2004; LUDKE, 2003; CRUZ; NUNES, 2009), principalmente relativas ao ensino à distância.

Aplicadas aos projetos, as rubricas podem ser instrumentos fundamentais para tornar claro ao aluno o processo de avaliação ao qual ele está sendo submetido. Brookhart (2013) aponta que uma das vantagens da rubrica é que ela é fundamentalmente descritiva, não

avaliativa, ou seja, a ela não está imbuído um julgamento de valor, mas ela permite comparar uma performance a uma série de critérios descritos detalhadamente e separados por níveis.

Segundo Bender (2014), o caráter descritivo associado a uma rubrica vai depender do modo como ela é elaborada. Se a rubrica é aplicada “para fornecer uma classificação geral do trabalho do aluno, e é frequentemente associada com critérios que, tomados em conjunto, resultam em uma única nota para esse trabalho” (BENDER, 2014, p.133), ela é chamada de holística. Se, por outro lado, ela estiver relacionada a “múltiplos indicadores que permitem a análise de várias partes da tarefa como um todo [por meio de] [...] alguma escala que delinea os níveis de desempenho em cada descritor individual ou componente da tarefa” (SALEND, 2009 apud BENDER, 2014, p. 133), essa rubrica será descritiva/analítica.

Weigle (2002, p. 124) também propõe uma distinção similar ao tratar das rubricas aplicadas às produções textuais. A autora estabelece duas categorias: a avaliação de traço primário, equivalente a uma rubrica descritiva, que pode incluir: a descrição da tarefa de escrita; a sinalização do gênero textual ao qual está atrelado a produção textual, denominado pela autora como traço retórico primário; hipóteses do que se espera ser realizado em cada tarefa; uma descrição que correlaciona as expectativas relacionadas às tarefas e o cumprimento das características do traço retórico predominante; uma escala que apresente níveis de performance; uma breve descrição de cada nível acompanhada de justificativas para cada valoração atribuída.

Profundamente detalhista, a rubrica de traço primário é reconhecida por Weigle (2002) como trabalhosa e de um nível de especificidade elevado, o que a faz ser pouco adotada, mesmo possuindo enorme potencial para fornecer valiosas informações sobre diferentes perspectivas atreladas à tarefa de escrita. Em oposição a esse tipo de avaliação, está a rubrica holística, que como apontou Bender (2014), tem um caráter mais genérico, baseado em um resultado uno, representado pela atribuição de uma nota que represente a visão geral da tarefa avaliada, sem que os critérios necessariamente estejam explícitos aos estudantes.

Tendo isso em vista, ambos os autores defendem que, para que o resultado produzido por uma avaliação pautada em rubricas seja consistente, ela deve se basear em um alto nível de especificidade e ser compartilhada com os alunos antes ou à medida que as tarefas do projeto forem realizadas (BENDER, 2014). No entanto, como bem aponta Weigle (2002), uma rubrica descritiva pode dificultar demais o trabalho do professor, por ser muito trabalhosa. Então, para viabilizar esse trabalho, o ideal é fornecer aos alunos os critérios de avaliação para que eles possam se apropriar do processo avaliativo e atrelar a esses critérios, em conjunto e quando

necessário, uma nota global, mantendo assim um elo de similaridade com os instrumentos avaliativos já predominantes nas escolas brasileiras.

Esse instrumento de avaliação, caracterizado como um meio termo entre uma rubrica descritiva e holística, pode minimizar os resultados negativamente inesperados, pois sinaliza ao aluno exatamente quais objetivos ele deve alcançar, mas também potencializa o surpreendente, porque algum aluno, na tentativa de superar o nível mais alto de um determinado descritor, pode entregar algo que não estava previsto pela descrição do professor, surpreendendo-o (BOSS; KRAUSS, 2007).

O elemento surpresa e inesperado de uma avaliação pode ser resultado também da pouca clareza dos critérios e dos níveis de avaliação. Algum tópico deixado de lado ou um critério não contemplado podem dar margem para a má interpretação do aluno ou mesmo para a pouca atenção a um fator considerado extremamente relevante, mas que não foi contemplado. Assim, a primeira das etapas de cuidado na elaboração de rubricas é a seleção dos critérios. Segundo Brookhart (2013), eles não devem se basear em meras nomenclaturas da tarefa, mas sim nas competências e habilidades requeridas na realização daquele tópico. Por exemplo, em vez de nomear um critério como “tema”, o professor deve reconhecer qual a habilidade central envolvida no trabalho desse tópico e selecioná-la como a nomenclatura para aquele critério. No caso de “tema”, que poderia requerer a seleção como habilidade principal, o critério poderia ser intitulado “seleção do tema”.

O segundo ponto de atenção na elaboração de uma rubrica é a adequação, que, segundo Brookhart (2013), é a propriedade mais importante para que um critério seja considerado eficaz. Um critério adequado se distingue a partir dos seguintes fatores: se diferenciar dos demais; poder ser avaliado separadamente e também em conjunto; descrever o desempenho de uma maneira completa e suficiente para coincidir com os objetivos de aprendizagem do projeto ao qual está vinculado; variar em um contínuo de qualidade ao qual estão atreladas descrições precisas dos objetivos que devem ser alcançados em cada nível (BROOKHART, 2013).

Após a definição dos critérios, deve-se elaborar o texto que comporá cada um dos níveis previstos em cada critério. O número de níveis definido deve ser o mesmo a todos os critérios e o texto que acompanha cada nível precisa demarcar uma gradação valorativa pontuada por expressões específicas ou genéricas (BROOKHART, 2013). Por exemplo, “o aluno utilizou uma estratégia de solução eficaz” seria uma rubrica genérica, mas se estivesse escrito: “o aluno

utilizou a fórmula da velocidade média para resolver o problema”, a especificidade dos elementos deste nível faz desta uma rubrica específica.

Em síntese, uma rubrica de avaliação é, portanto, composta de quatro partes, como apontam Stevens e Levi (2005): a descrição da tarefa ou atribuição; uma escala definida numericamente ou por meio de outra simbologia que demonstre uma gradação; as dimensões da tarefa, ou seja, a descrição das habilidades e conhecimentos envolvidos na tarefa e as descrições do que constitui cada nível de desempenho; tudo definido em uma grade, como mostrado no exemplo a seguir.

É importante ressaltar que as descrições dos níveis precisam ser significativas aos alunos para que não se tornem uma forma de avaliação tão arbitrária quanto designação de notas, pontos etc. Para isso, o professor tem de selecionar cuidadosamente os critérios e construí-los conjuntamente com os alunos, a partir da discussão do que eles significam e das expectativas por trás de cada um deles. Assim, construída coletivamente, a rubrica garante a transparência da avaliação tanto para o professor, quanto para o aluno.

**Quadro 1 – Modelo de rubrica de avaliação**

<div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">Descrição da tarefa</div>			
Cada grupo de alunos deve apresentar o vídeo produzido acerca do tema selecionado. Serão avaliadas a desenvoltura durante a apresentação do vídeo, a organização das ideias apresentadas e a participação do grupo, avaliada também pelo diário de trabalho.			
	Nível 01	Nível 02	Nível 03
<b>Desenvoltura na apresentação do projeto</b>	O grupo apresentou pouca desenvoltura na apresentação do vídeo, demonstrando insegurança e falta de organização.	O grupo apresentou boa desenvoltura na apresentação do vídeo, demonstrando alguma segurança e boa organização.	O grupo apresentou excelente desenvoltura na apresentação do vídeo, demonstrando total segurança e excelente organização.
<b>Organização das ideias apresentadas no vídeo</b>	Grande parte das imagens apresentadas no vídeo estavam mal selecionadas e não se relacionavam entre si, articulando pouco as imagens à narração, com muitas incoerências.	A maioria das imagens apresentadas no vídeo estavam bem selecionadas e se relacionavam entre si, articulando bem as imagens à narração, com alguma incoerência.	Todas as imagens apresentadas no vídeo foram muito bem selecionadas e se relacionavam entre si, articulando muito bem as imagens à narração, sem incoerências.
<b>Participação dos integrantes do grupo e preenchimento do diário de trabalho</b>	Poucos integrantes do grupo participaram da elaboração do trabalho e/ou relataram os papéis desempenhados no diário de trabalho de maneira incompleta.	A maioria dos integrantes do grupo participaram da elaboração do trabalho e/ou relataram os papéis desempenhados no diário de trabalho de maneira parcial.	Todos os integrantes do grupo participaram da elaboração do trabalho e relataram os papéis desempenhados por cada um de maneira clara no diário de trabalho.
	Adaptado (STEVENS; LEVI (2005))		
<div style="border: 1px solid green; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">Dimensões da tarefa</div>			
<div style="border: 1px solid purple; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">Descrição dos níveis</div>			
<div style="border: 1px solid orange; padding: 2px; display: inline-block; margin-top: 5px;">Escala</div>			

**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Stevens e Levi (2005)

É importante observar, no modelo apresentado, que cada dimensão da tarefa pode ser avaliada independentemente, mas também compõe os critérios atribuídos à entrega do trabalho final, em forma de vídeo. A depender do enfoque pretendido pelo professor, pode-se anexar mais critérios para compor a nota, mas todos atrelados ao mesmo número de níveis estipulados para os anteriores.

Como modelo, essa rubrica foi elaborada a partir de descritores mais genéricos, o que pode caracterizá-la como uma rubrica holística. No entanto, em um projeto que pretenda estar atrelado a uma tarefa muito específica, talvez seja interessante pontuar critérios mais detalhados. Se assim for, é importante ressaltar que os critérios precisam ser apresentados

previamente aos alunos, com detalhes de cada item a ser avaliado. A especificidade da avaliação depende da ciência dos alunos acerca do que lhes será cobrado.

Uma avaliação que se diz específica pode estar muito relacionada a um componente disciplinar que precisa avaliar diferentes aspectos de um mesmo trabalho, a partir de uma perspectiva alinhada a objetivos específicos. A área de linguagens atua muito nessa linha quando se trata de avaliação, principalmente de produções textuais. As rubricas avaliativas podem contemplar diferentes aspectos de uma produção textual, como adequação à norma culta, adequação à temática, organização, coerência e coesão e atendimento à estrutura de gênero textual. Eixos que se referem a um mesmo objeto texto e estão relacionados a dimensões de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Passarelli (2012) propõe, como uma prática relacionada à avaliação formativa no ensino de produção textual, tábuas de critérios de correção que desempenham um papel semelhante ao das rubricas descritivas ou analíticas (BENDER, 2014). Diferem-se apenas por não apresentarem uma escala e uma descrição detalhada dos níveis referentes a cada critério, mas mostram-se efetivas à medida em que trazem ao aluno a clareza acerca de todas as dimensões em que o texto dele será avaliado.

A autora organiza a tábua em eixos e critérios. Os primeiros separam os critérios por dimensões da avaliação de uma produção textual, como estrutura; elementos composicionais; organização coerente ao gênero solicitado; coesão textual; e norma culta. Os critérios, mais específicos ao gênero, apresentam detalhadamente as exigências estruturais, no primeiro eixo, como o uso de vocativo, no gênero carta. No segundo eixo, estão discriminados a presença de marcas de autoria, a qualidade da argumentação e o emprego adequado da linguagem. No terceiro eixo, a utilização de sinônimos, pronomes, elipses, elementos de conexão sequencial, segmentação em parágrafos e uso de pontuação. No quarto, o aluno deve prestar atenção às regras de ortografia, acentuação, concordância, regência e outras convenções de escrita que adequam o texto à norma culta.

A tábua de correção proposta por Passarelli (2012), pelo nível de especificidade e pela descrição detalhada dos níveis atrelados a cada critério, pode ser considerada como uma rubrica descritiva/analítica. Sendo assim, para que ela seja eficaz, é importante que os estudantes se apropriem dela antes de qualquer produção textual e, portanto, dominem o significado subjacente a cada um dos critérios.

Com isso, vimos importantes estratégias de avaliação que contribuem para a construção de um processo avaliativo formativo (PERRENOUD, 1999), que vai no encontro de uma perspectiva de hierarquização do desempenho dos alunos e oferece um *feedback* mais específico e preciso do que uma nota que não deixa transparecer os critérios por trás de uma valoração reducionista. Com critérios definidos, o professor tem um ponto de partida para realizar uma intervenção diferenciada e os alunos, para desenvolver habilidades que lhes faltem em seu processo de aprendizagem. Entre essas estratégias de intervenção, a organização de grupos de trabalho pode ser extremamente eficaz para garantir o aprendizado entre pares que, previamente selecionados pelo professor, têm muito a trocar entre si.

Assim, veremos como, por meio do estabelecimento de um projeto que perpassa todas essas etapas, atrelado a um processo avaliativo colaborativo, transparente e formativo, pode-se garantir que o PP possibilite a aprendizagem ativa.

### **3.6 Projeto pedagógico e aprendizagem ativa**

Possibilitar a aprendizagem ativa<sup>10</sup> significa, em linhas gerais, realizar “qualquer tipo de atividade que propicie o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem” (BELL e KAHRHOFF, 2006, p. 1, tradução nossa). Além disso, Prince (2004) estipula que essas atividades devem ser conduzidas pelo professor na escola. O que não exclui a possibilidade de haver desdobramentos, em uma perspectiva de ensino híbrido, por exemplo, para além do ambiente escolar, com tarefas de casa que envolvam habilidades de pesquisa e construção de repertório.

Além de estabelecer-se por si só como uma estratégia de mediação que pode ser adotada pelo professor em sala de aula para dotar de sentido as práticas pedagógicas, ou seja, para fazer o aluno reconhecer-se como atuante do processo de ensino e aprendizagem do qual ele participa, a aprendizagem ativa apresenta-se intrinsecamente relacionada a outras formas de aprendizagem, como a aprendizagem colaborativa ou cooperativa (JOHNSON; JOHNSON; STANNE, 2000), a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem significativa (PRINCE, 2004), já que em ambas considera-se que os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem e para isso trilham um percurso educativo que envolve as suas vivências e a

---

<sup>10</sup> Aprendizagem ativa é tradução nossa para o conceito *active learning* (PRINCE, 2004; FELDER e BRENT, 2009; BELL e KAHRHOFF, 2006), em inglês. Alguns trabalhos introduzem esse conceito, em português, fazendo referência a *action learning*, cuja definição – relacionada ao contexto empresarial – distingue-se da que está sendo adotada neste trabalho.

construção de significados a partir do confronto entre os novos aprendizados e o repertório construído ao longo da trajetória pessoal de cada um.

Em primeiro lugar, a aprendizagem ativa se estabelece à medida que o professor desenvolve atividades que estejam a serviço do desenvolvimento do pensamento, por meio de habilidades, as quais definem-se como as maneiras pelas quais as pessoas exercitam a mente em função da realização de propósitos. Dentro desse processo, há habilidades como lembrar, questionar, formar conceitos, planejar, raciocinar, imaginar, resolver problemas, tomar decisões, julgar, traduzir pensamentos em ações, entre outras (FISHER, 2010, p. 227).

As habilidades de pensamento definidas por Fisher (2010) estão em consonância com duas propostas de organização taxonômica de habilidades a serem desenvolvidas na escola. A primeira e mais antiga delas é a taxonomia de Bloom (1956), ainda amplamente utilizada por professores para elaborar tarefas e questões. Em síntese, o autor identificou três habilidades básicas – conhecimento, compreensão e aplicação – e três habilidades complexas – análise, síntese e avaliação. As seis habilidades são voltadas à dimensão cognitiva, predominantemente utilizada pelos professores (Bloom, 1956), mas foram descritas taxonomias relativas ao campo afetivo e psicomotor também.

Apesar do valor da taxonomia proposta por Bloom (1956) para pensar as práticas educativas, Fink (2003) salienta que alguns tipos de aprendizagem não são facilmente reconhecidos pelas habilidades previstas por Bloom, talvez pela emergência de novas demandas formativas que foram mais explicitamente delegadas à escola, após as mudanças frequentes nas relações sociais do mundo moderno. Os tipos que o autor elenca são: aprender como aprender, liderar, construir habilidades de relacionamento interpessoal, agir de maneira ética e com caráter, comunicar-se, tolerar e adaptar-se a mudanças. Habilidades essas que vão além do domínio cognitivo ao qual estão ligadas as habilidades previstas por Bloom.

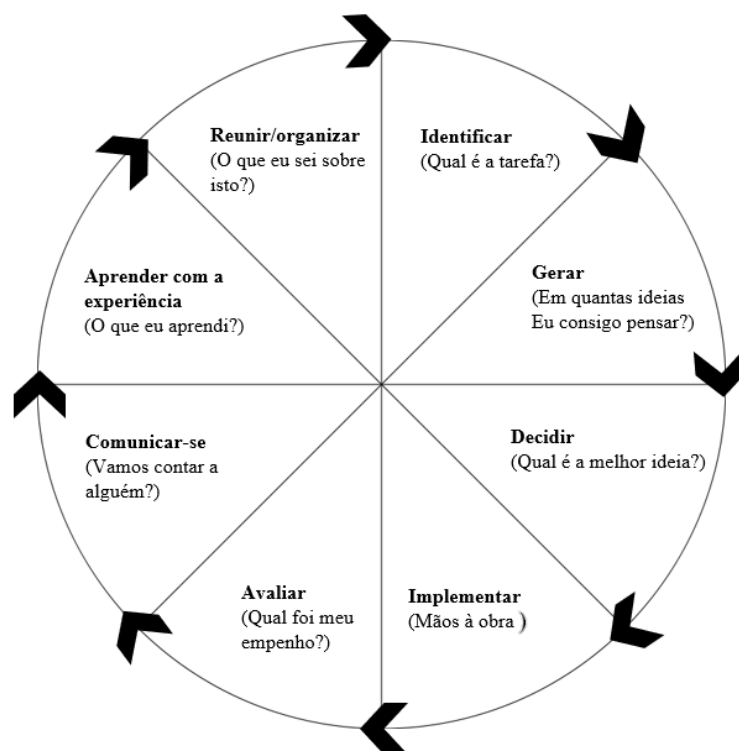
Assim sendo, surge a taxonomia da aprendizagem significativa, – a segunda organização taxonômica que pode auxiliar na seleção e análise de habilidades de pensamento – a partir da qual Fink (2003) explora as habilidades por ele descritas, a partir de seis tipos de aprendizagem significativa: Aprendendo a aprender (aprender autonomamente); Conhecimento de base (compreender e recordar ideias e informações); Aplicação (refletir, formar uma opinião, aplicar e gerenciar as habilidades envolvidas no desenvolvimento de um projeto); Integração (conectar ideias e pessoas à sua experiência de vida); Dimensão humana (aprender sobre você e sobre os outros); Cuidado (se importar, desenvolver sentimentos, interesses e valores).

Para trabalhar habilidades de pensamento na escola, aliadas a um planejamento que preveja o percurso traçado por uma taxonomia, Vickery (2016, p.8) elenca algumas atividades que podem promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento, como tarefas que apresentem algum grau de incerteza e que estimulem a busca por melhores estratégias de solução. Além disso, a autora afirma que é interessante disponibilizar o amplo acesso a recursos que possam ser utilizados, para que o aluno seja levado a refletir acerca dos materiais mais adequados para o cumprimento de seu objetivo. É importante também oferecer oportunidades para o debate e para questionamentos, dentro dos quais também se pode estimular as crianças e os jovens a explicar o seu processo de indagação. Por fim, é fundamental que os alunos tenham também oportunidade para apresentar os resultados e o processo de desenvolvimento da tarefa a seus pares, com estímulos à reflexão sobre o que deu certo e o que poderia ter sido feito de maneira diferente.

Com as crianças, principalmente, os ambientes de pensamento precisam ser estabelecidos em diálogo constante, segundo Vickery (2016). Por meio do diálogo, diz a autora, “as crianças começam a tomar consciência sobre seus próprios pensamentos e os de outras pessoas e a entendê-los” (2016, p.10). O estímulo ao pensamento deve vir, portanto, do professor para motivar a criança a agir de maneira reflexiva. Pensando nisso, Vickery (2016) recupera o círculo de resolução de problemas, chamado TASC (Pensando Ativamente em um Contexto Social, do inglês *Thinking Actively in a Social Context*), elaborado por Wallace e Adams em 1993. A proposta deles é criar um instrumento para possibilitar a aprendizagem visível do percurso de pensamento desenvolvido ao longo da resolução de um problema.

Ele pode também ser utilizado para pensar no planejamento de uma proposta didática para garantir que os alunos exercitem habilidades importantes de pensamento ao longo do percurso. Seria, então, mais um instrumento, junto à taxonomia de Bloom e à taxonomia da aprendizagem significativa, útil para o professor prever as habilidades de pensamento requeridas no desenvolvimento de uma tarefa. Com isso, diante da análise do desempenho dos alunos em cada tarefa, o professor pode saber com mais clareza quais habilidades é preciso estimular em seus alunos.

**Figura 12:** Estratégias para a resolução de problemas



**Fonte:** Vickery (2016, p.10), adaptado de Wallace e Adams (1993)

Vemos na figura que a cada uma das habilidades foi associada uma pergunta ou motivação que induza à ação do pensar. É interessante ver também que existe uma rota, provavelmente iniciada na habilidade de reunir/organizar que compõe um percurso de aprendizagem. Percebemos que, com esse percurso traçado, o aluno adquire ferramentas para pensar antes de agir e executar ações que o façam cumprir uma tarefa, praticando habilidades fundamentais na construção de uma tarefa que exige o pensamento crítico.

Expostos os preceitos teóricos que embasarão a análise crítica do projeto pedagógico, descrito no capítulo II, vejamos como teoria e prática se relacionam, a partir da avaliação cuidadosa de cada eixo teórico selecionado para compor o referencial deste trabalho. Veremos também de que maneira a teoria nos permite rever o papel do professor na mediação de cada etapa para garantir que o objetivo central da proposta fosse cumprido.

#### **4 PROJETO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Delineamos até aqui um percurso expositivo, repleto de reflexões, acerca do que foi realizado na proposta prática, e de uma sólida base teórica. Tanto as reflexões, quanto a teoria serão, neste capítulo, correlacionadas para construir um olhar crítico acerca do projeto. Assim, fundamentamos a segunda etapa de uma pesquisa alinhada à fenomenologia hermenêutica: a interpretação.

Agora, analisaremos temas centrais da teoria exposta e suas correlações com o desenvolvimento da proposta pedagógica, com o intuito de concluir se os projetos pedagógicos podem ou não ser definidos como uma vivência escolar que possibilita a aprendizagem ativa de leitura e escrita.

Partamos da concepção de linguagem adotada para o desenvolvimento do projeto: a visão sociointeracionista, que considera a linguagem como “forma ou processo de interação”, voltado à “produção de efeitos de sentido entre os interlocutores” e situado em um contexto social e histórico (TRAVAGLIA, 2003, p.23). Definir esse conceito é essencial para entender por que o PP aqui descrito assume o compromisso de ser um projeto pedagógico de linguagem.

Em primeiro lugar, enfatizar a linguagem na composição da proposta do projeto, ao chamá-lo de projeto pedagógico de linguagem, é justamente uma forma de se referir ao destaque que foi dado às práticas de leitura e, principalmente, escrita no processo investigativo inerente ao projeto. Apesar do destaque, reconhecemos que qualquer proposta pedagógica que promova a investigação acerca das práticas sociais vai estar respaldada pela reflexão sobre linguagem e seus usos sociais.

E por que escolher os projetos como estratégia para desenvolver uma proposta pedagógica vinculada ao componente de linguagem, na visão sociointeracionista? Porque o projeto, como bem afirma Bender (2014), promove uma experiência de aprendizagem autêntica, que envolve questões com as quais os alunos se deparam na vida real. E a linguagem, na visão sociointeracionista, se materializa na interação. Portanto, investigar a linguagem é vê-la em ações de interação que ocorrem na vida cotidiana e sobre elas pensar e produzir novos significados.

A premissa desse projeto foi, portanto, partir de uma prática que os alunos vivenciam na vida cotidiana: aprender coisas novas. Foi daí que surgiu a pergunta motivadora: como aprendemos coisas novas hoje em dia? Minha preocupação com o estabelecimento de um

vínculo entre as práticas dos alunos e o tema do projeto, que seria o texto instrucional, era tamanha que eu centrei o debate resultante da pergunta motivadora no “como aprendemos” e deixei de lado o “o que aprendemos”. Isso porque trazer o origami como resultado de algo que poderíamos aprender, seguindo um tutorial da internet, já estava pré-definido como eixo estruturante da proposta pedagógica e, por isso, abri pouco espaço para que os alunos pudessem contar o que já tentaram aprender a fazer.

Omiti, assim, uma parte importante da recuperação da vivência das crianças. Talvez fosse importante ouvir o relato deles a respeito dos usos sociais que eles vivenciavam a respeito da aplicação de um texto de instrução, para só então explorar esse universo e delimitar o seguimento do projeto. Acredito que trazer o origami foi uma forma de assegurar a inalteração da proposta inicial de planejamento do projeto, mas, com isso, fui na contramão das propostas teóricas de atribuir aos alunos a responsabilidade pela seleção da temática.

Com a apresentação do origami como ponto de partida, inseri um elemento que considerei pertencente ao universo lúdico por evocar experiências típicas do brincar: o desafio e a construção “mão na massa”. De fato, foi um elemento que causou interesse nas crianças, já que elas relataram estar ansiosas para tentar montar. O origami poderia estar presente na proposta apenas como elemento motivador, para que as crianças se engajassem na tarefa de assistir ao vídeo tutorial, que seria a etapa seguinte. No entanto, preocupei-me em dedicar um tempo do projeto para a livre exploração da brincadeira de construir o origami, mostrando que esse elemento, aparentemente motivador, estava direcionado à função primeira e essencial de estimular o momento do brincar e não apenas ao engajamento na tarefa seguinte.

O elemento lúdico, na apresentação do elemento motivador (tsuru), cumpriu a função de estimular a brincadeira como prática de ensino, já que ela estava prevista para ser realizada na sequência de tarefas do projeto, logo após os alunos produzirem o texto de instrução a partir do vídeo.

Esse elemento, de certa forma, também foi incluído na dinâmica inicial para a construção de habilidades de interação cooperativa, com o debate sobre os tripulantes da nave, já que, para contextualizar a história, criei um paralelo com o jogo “Among us”, referência marcante do universo dos alunos que, realmente, os surpreendeu e fez com que todos se envolvessem ainda mais na atividade proposta. Talvez nesse momento, o intuito do elemento lúdico tenha sido meramente motivador, mas certamente gerou um envolvimento mais real com a narrativa da proposta, já que os alunos ficaram curiosos para saber o destino de personagens

mascarados, que eles já estavam tão acostumados a ver, mas que nunca tinha pensado que poderiam representar pessoas reais.

Para fazer essa relação entre a representação gráfica dos personagens e a personalidade dos tripulantes da nave, utilizei a ilustração dos personagens do jogo na apresentação de slides que continha a explicação da tarefa, conforme exposto a seguir:

**Figura 13:** Slide da dinâmica da espaçonave



**Fonte:** Slide de produção autoral, utilizado para apresentação da proposta de debate

Acredito que a partir da dinâmica de introdução às habilidades cooperativas, os alunos puderam, efetivamente, sentir-se pertencentes a um grupo de colegas que decidem e discordam juntos, já que a empolgação e os conflitos com o trabalho em grupo começaram a se manifestar a partir desse momento. Recebi e-mails de pais relatando que os filhos estavam empolgados para fazer o trabalho e as outras professoras me contavam que os alunos estavam ansiosos pelas aulas de redação. Por outro lado, algumas crianças vieram até mim para contar que um dos colegas não estava sabendo ouvir os demais ou algum outro amigo só queria brincar durante a reunião dos grupos.

Foram muitas expectativas e frustrações para lidar durante a realização dessa proposta, mas dar voz a uma decisão coletiva, que era o resultado da dinâmica de preparação para o trabalho cooperativo, foi uma das tarefas que mais exigiu a minha mediação ao longo do projeto, já que, durante as discussões coletivas em sala de aula, muitos grupos de alunos

queriam falar ao mesmo tempo, enquanto outros não queriam falar nada. E, somado a isso, eu tinha que gerenciar o turno de fala dos grupos de crianças que estavam online e presencialmente na escola, porque as crianças conectadas pela plataforma online não ouviam as que estavam em sala de aula. Apesar de todos os contratemplos, a trajetória dessa dinâmica mostrou a necessidade de trabalhar as habilidades de comunicação, principalmente o respeito ao turno de fala do outro, e a importância de trazê-las como um dos objetivos centrais do projeto.

Outro ponto favorável dessa dinâmica foi o elo de continuidade que ela criou para o projeto. Iniciar e terminar com ela foi uma forma de os alunos reconhecerem que vivenciamos uma experiência de aprendizagem completa. Muitas vezes os alunos questionavam quando iam descobrir o resultado da viagem espacial que fizeram os tripulantes e eu tive o cuidado de mostrar que a descoberta se daria ao final do cumprimento de todas as tarefas do projeto.

O que talvez tenha fragmentado um pouco essa ideia foi a desconexão entre a temática do debate e o projeto com os origamis. Apesar de iniciar a proposta de discussão do tsuru com o reconhecimento de que o debate foi uma atividade para nos preparar para o projeto das instruções, alguns alunos questionaram: “Mas o que tem a ver?”. Como ajuste para a proposta inicial, talvez fosse importante fazer uma transição entre as duas dinâmicas que guardasse alguma relação temática.

Na sequência do projeto, depois de apresentado o tsuru, introduzi a primeira tarefa: assistir ao vídeo tutorial e transcrever o passo a passo para um texto escrito. Essa atividade foi fundamentada por um dos aspectos essenciais da teoria que sustenta este projeto: a multimodalidade.

#### **4.1 A multimodalidade e a tarefa do vídeo tutorial**

A tarefa primeira a ser realizada depois da discussão provocada pela pergunta motivadora foi a escrita de um texto de instrução, baseada em um vídeo tutorial que ensinava a montar o tsuru. Desafiei os alunos a transcrever o passo-a-passo, tendo em mente que aquele texto seria o único recurso ao qual teriam acesso para, posteriormente, tentar montar o origami.

Se tomássemos a multimodalidade em seu sentido banal (JEWITT, 2008), a mera introdução do vídeo já caracterizaria a introdução de um recurso multimodal, já que ele se caracteriza como um recurso não-verbal. No entanto, não é apenas a presença do vídeo que faz com que a proposta trabalhe com a multimodalidade como um eixo estruturante, é a exploração

dos efeitos de sentido decorrentes da interpretação do vídeo e, posteriormente, das diferenças percebidas na interpretação do texto transcrito a partir do vídeo.

Não houve muita preparação para a tarefa proposta, pedi apenas que os alunos escrevessem as instruções que viam no vídeo em uma folha de papel para que pudessem segui-las, posteriormente, na tentativa de montar o origami. O vídeo trouxe apenas o recurso visual, o que exigia que os alunos encontrassem as melhores palavras para descrever cada um dos passos. Alguns alunos, como vimos, utilizaram comparações, outros fizeram desenhos que auxiliassem na visualização da dobra. O que merece destaque é que essa proposta estimulou a interpretação dos recursos visuais apresentados no vídeo, resultando em uma produção textual, que, de maneiras diversas, demonstrou de que maneira os alunos construíram o significado do texto que analisaram.

A multimodalidade aqui está presente no processo de significação que se traduziu na transposição dos recursos do texto visual para o texto escrito, mobilizando as três dimensões constitutivas da multimodalidade (CARMELINO et al., 2017): a dimensão linguística, presente na seleção lexical e no reconhecimento de algumas estruturas da língua que permitiriam que a instrução fosse bem construída; a dimensão do conhecimento de mundo, acessada tanto na escolha da estrutura do texto, que exigia que os alunos recuperassem as referências que tinham de um gênero de instrução, quanto, em alguns casos, na descrição dos passos por comparações com elementos, como uma esmeralda ou uma casquinha de sorvete; a dimensão do conhecimento interacional, que exigiu que, mesmo sem ouvir o áudio do vídeo, os alunos inferissem que os comandos para cada passo são dados por verbos de comando, por exemplo, e que aquele que produz um texto de instrução precisa ser claro, paciente e descritivo na exposição das instruções.

A transposição do vídeo para o texto escrito foi a primeira das tarefas que exigiu que os alunos construíssem um percurso de significação multimodal. Posteriormente, na realização das oficinas de origami, os alunos tiveram de fazer o caminho inverso e utilizar o texto escrito para construir, oralmente, as instruções a serem apresentadas para o restante dos colegas. Nesse processo os alunos perceberam com mais intensidade a dimensão interacional, já que alguns dos instrutores não souberam transpor para a fala a apresentação das instruções, que exigia, por exemplo, um tempo necessário entre um passo e outro e certa paciência na demonstração e explicação de cada passo. Isso foi por mim constatado durante o acompanhamento das oficinas e na análise das fichas de avaliação dos grupos em que, ao justificar a nota para mim, alguns

alunos relataram ter dado uma nota menor aos instrutores pela falta de paciência e por apresentar as instruções de maneira “atropelada”.

Essa multiplicidade de efeitos de sentido que deriva do processo de significação atribuído às diferentes modalidades de texto (oral, visual, escrito) é que compôs o eixo da multimodalidade na composição do projeto em questão. Pôr essas diferentes modalidades em perspectiva e deixar que os alunos explorassem as diferenças e semelhanças entre elas em função da análise e produção de um mesmo gênero textual foi um dos objetivos e pontos-chave deste projeto.

#### **4.2 A proposta do projeto de acordo com a pedagogia dos multiletramentos**

O projeto pedagógico de linguagem aqui descrito, apesar de não ter sido concebido em acordo com a pedagogia dos multiletramentos, pode ser analisado a partir dela para, criticamente, compreendermos de que maneira as tarefas estipuladas podem ou não ter engajado os alunos no desenvolvimento de um espírito investigativo e de uma postura criativa diante da produção de significados a partir da assunção do papel de *designers*.

Introduzir o projeto a partir da dinâmica da espaçonave foi uma forma de preparar os alunos para o exercício de habilidades que seriam necessárias ao longo de toda a atividade. Na finalização da dinâmica, conversei com eles sobre as habilidades que estávamos desenvolvendo e sobre a necessidade de rever algumas posturas para a sequência das tarefas que exigiria também o exercício de tais habilidades. Essa ação foi, a meu ver, uma forma de apresentar aos alunos alguns dos objetivos que foram estipulados na concepção da proposta. De certa forma, entramos na etapa da prática situada, delineada pelo NLG, que além da apresentação dos objetivos, estipula que o professor propicie a vivência aos alunos do objetivo a ser alcançado.

Analisando o projeto como um todo, talvez seja possível afirmar que o vídeo tutorial apresentado aos alunos no começo do projeto seja uma inspiração ou modelo de tutorial, no qual os alunos poderiam se inspirar para criar a apresentação que fariam nas oficinas. Como apresentei o vídeo no início, talvez ele possa ser analisado como uma etapa incluída na prática situada desse projeto.

De nada adianta, porém, apresentar a tarefa e intuir que os alunos vão pressupor que ela servirá de inspiração para o que eles deverão criar posteriormente. Creio que faltou na condução dessa proposta fazer uma relação entre as expectativas para o que seria feito no projeto e a maneira a partir da qual iniciávamos as atividades. Só assim, de fato, essa talvez fosse uma

prática com a função de situá-los nos objetivos e expectativas que se apresentariam ao longo do projeto. Fora isso, como dito, a falta de discussão com os alunos sobre os conteúdos que eles costumavam consumir em forma de tutoriais foi um dos aspectos que faltou também no momento da prática situada.

Provavelmente a recondução da proposta que culminaria nas oficinas de tutoriais e que foi reelaborada para o manual dos poemas tenha interferido na abordagem inicial. Na concepção do projeto, o artefato final seriam vídeos ou apresentações em que os alunos ensinariam uns aos outros a fazer alguma coisa, utilizando a estrutura do gênero instrucional que aprendemos. Sendo assim, o vínculo com as vivências dos alunos poderia ser estabelecido nesse momento. No entanto, como tive de alterar a proposta para vincular ao planejamento escolar, mudei a proposta e o projeto perdeu essa etapa tão fundamental.

Depois de realizar a atividade do vídeo, os alunos tentaram montar o origami para, na aula seguinte, avaliar de que maneira as instruções ajudaram ou não a chegar ao melhor resultado. Nesse momento, avalei junto aos alunos que tipo de recursos um texto instrucional precisa trazer para fazer com que cheguemos ao resultado proposto. Foi um momento de instrução explícita (COPE; KALANTIZIS, 2005), na medida em que assumi a voz para contextualizar a produção textual de cada aluno em acordo com o gênero que estávamos estudando.

Essa etapa foi interessante, porque, ao elaborar as instruções coletivas e simultaneamente explicar os elementos que compõe um texto de instrução, os alunos contribuíram com a redação do texto, na medida em que identificavam que a estratégia que utilizaram para redigir suas instruções foi útil para fazê-los entender qual era o passo e que essa estratégia poderia ser incluída na redação do texto coletivo final. Isso agregou a etapa da instrução explícita o elemento do diálogo, pois os alunos puderam participar da aula de maneira ativa, pois contribuíram com sugestões que ajudaram o grupo a entender o que seria um bom texto instrucional.

Na sequência do projeto, houve outro momento de instrução explícita, em que o diálogo ficou um pouco de fora. Ao falar sobre o gênero poema, apresentei as características de um poema formal, como rima, verso, estrofe, para que assim os alunos pudessem ter elementos para construir uma instrução que ensinasse a escrever um poema. Nesse momento, pouco incluí os alunos na discussão, talvez por estar temerosa com o escasso tempo que me restava para concluir o projeto. Seria mais interessante se os alunos, por meio de uma pesquisa realizada em

casa ou na escola, descobrissem o que diferenciava um poema de outro tipo de texto, e, a partir disso, produzissem uma instrução. Certamente assim os alunos se envolveriam mais com a proposta e as produções seriam mais criativas.

A relação existente entre a qualidade das produções, reunidas no manual de poemas, e o momento de instrução explícita mostra que a prática transformada está diretamente ligada às provocações advindas da condução do professor nas etapas de instrução explícita e prática situada. Quanto mais desafiados e curiosos estiverem os alunos nas tarefas que antecedem a prática transformada, mais surpreendentes serão as conclusões críticas e os ressignificados que os alunos atribuirão ao conhecimento discutido nas etapas anteriores. Definitivamente é possível afirmar que as produções menos criativas do Manual de Poemas são resultado da ausência de um momento de investigação e exploração do conhecimento, que só posteriormente, deveria ser formalizado com os alunos em sala de aula.

Ainda assim, os alunos tiveram a tarefa de produzir novos *designs* a partir do que viram nas etapas anteriores. Assim, o *redesigning*, ou seja, o movimento de repensar criticamente o conhecimento em favor dos objetivos a serem alcançados e de produzir novos conhecimentos a partir dessa reflexão crítica (enquadramento crítico e prática transformada), se deu em duas etapas.

Na primeira delas, durante as oficinas de origami, fica bem claro que os alunos, em grupo, tiveram a possibilidade de discutir, selecionar e produzir instruções novas de um origami escolhido por eles, utilizando o que aprenderam sobre o gênero textual e sobre as estratégias de escrita mais adequadas para a redação de uma instrução de origami. Dessa forma, as discussões em grupo, que foram uma dinâmica muito elogiada pelos alunos na avaliação final do projeto, efetivaram o enquadramento crítico, que permitiu que os alunos produzissem as instruções que criaram para um origami da escolha deles.

Já na produção do Manual de Poemas, os alunos tiveram de produzir uma instrução, gênero que já vinham debatendo desde o início do projeto, mas sobre um outro gênero textual, o poema. Nessa etapa, faltou o enquadramento crítico acerca das possibilidades de produção de um poema que vão muito além da estrutura do poema formal que apresentei a eles em aula. Novamente, reforça-se que seria importante incluir nesse momento uma atividade de pesquisa, que permitisse que os alunos construíssem conhecimentos além do que viram em aula. Na ausência do enquadramento crítico, a prática transformada se restringiu ao conhecimento que

os alunos construíram durante a instrução explícita e a mobilização de conhecimentos construídos ao longo do projeto na escrita de um texto instrucional.

Mesmo assim, pela avaliação, foi possível constatar que os alunos se apropriaram da estrutura do gênero de instrução e souberam mobilizá-la em função dos objetivos do texto que produziram. A avaliação só não foi formativa pela ausência de tempo para a proposição de uma reescrita, que auxiliaria os alunos a reconhecer e aprimorar o percurso que trilharam, agora individualmente, ao longo do projeto. Apesar disso, essa avaliação assumiu uma função reguladora, pois me auxiliou a constatar a apropriação do conhecimento, por parte dos alunos, do tema central do projeto: o texto instrucional.

A partir dessa análise, é possível concluir que, apesar de o projeto não ter sido concebido a partir dos movimentos pedagógicos elaborados pelo NLG, ele pode ser analisado e discutido a partir dessa ótica, já que o projeto ambicionava propiciar uma dinâmica em que os alunos se sentissem agentes da construção de conhecimento ou *designers* de novos significados. Meta almejada também pelos autores da pedagogia dos multiletramentos, ao concebê-la como uma metodologia voltada para uma educação que esteja relacionada às múltiplas linguagens e culturas, que demandam dos indivíduos novos e diferentes letramentos, discutido e aprendidos, muitas vezes, na escola.

### **4.3 O projeto pedagógico e a aprendizagem ativa**

Tornar os alunos *designers* de novos significados, a partir das experiências vivenciadas no projeto, é uma ambição vinculada a hipótese de relacionar os projetos pedagógicos a uma estratégia de ensino que possibilite a aprendizagem ativa. Isso porque aprender ativamente significa envolver o aluno em seu processo de aprendizagem, a partir do desenvolvimento autônomo de habilidades que o preparem para agir socialmente, frente a diferentes situações que exijam a mobilização de estratégias como organizar, identificar, gerar, decidir, implementar, avaliar, comunicar, aprender com a experiência (VICKERY, 2016). Todas essas habilidades são requeridas na ação de criar *designs*, por isso a pedagogia dos multiletramentos está tão presente na pesquisa que foi realizada com este PP.

No entanto, assim como com a pedagogia dos multiletramentos, este projeto não foi concebido a partir das habilidades de pensamento que Vickery (2016) descreveu como inerentes a um dinâmica que pretenda colocar os alunos em uma postura ativa frente ao aprendizado.

Essas habilidades se evidenciam agora, na análise crítica, quando é possível recuperar as vivências e o desempenho dos alunos em cada etapa.

Se associarmos as tarefas desenvolvidas no projeto das instruções aqui analisado às habilidades de pensamento expostas no círculo de resolução de problemas (TASC), desenvolvido por Wallace e Adams (2003) e analisado no capítulo III, veremos que em muitas das etapas foram contempladas tais habilidades. Primeiro, com a aula em que o origami do tsuru foi apresentado e os alunos tiveram de pensar sobre as ferramentas disponíveis para aprender a montar um origami em quais eram as mais eficazes, baseado em suas experiências de consumo de conteúdos de tutoriais na internet, exercitando a habilidade de **reunir** e **organizar** o pensamento acerca da temática a ser desenvolvida.

A partir disso, os alunos, sozinhos, tentaram **identificar** a tarefa que seria atribuída a eles, arriscando que seria montar o origami. Palpite ao qual acrescentei também a tarefa de redigir o texto de instrução a partir do vídeo que eles iriam assistir sobre a montagem da dobradura.

Estava identificada a tarefa e, mediante esse reconhecimento, os alunos tiveram de **decidir** qual seria a melhor maneira de registrar as instruções. Depois de corrigidas as instruções, os alunos foram motivados a escolher um origami para, em grupos, realizar o texto de instrução correspondente a ele e aprender a montá-lo. Foi quando tiveram de **gerar** possibilidades de escolha a partir dos origamis que mais os interessavam.

Realizada a escolha do melhor origami, eles foram ao trabalho ao **implementar** a tarefa a partir da divisão de papéis e da realização das metas a serem cumpridas pelo grupo. Em seguida tiveram de **comunicar** ou apresentar aos pares o trabalho feito e, simultaneamente, **avaliar** o trabalho dos colegas segundo os critérios pré-estabelecidos. Tarefa que também contemplou a autoavaliação, na qual eles refletiram sobre o desempenho dos papéis de cada um do grupo.

Vemos assim que o projeto, ainda que não tenha sido planejado para perpassar cada uma dessas habilidades de pensamento, contemplou variadas tarefas com as quais os alunos puderam exercitar o pensamento analítico, criativo e avaliativo. Essas tarefas, se associadas às habilidades descritas nas taxonomias de Bloom (1956) e de Fink (2003), demonstram que o projeto pedagógico aqui desenvolvido está comprometido com a aprendizagem ativa dos estudantes. Primeiro, por propiciar o desenvolvimento de habilidades de pensamento; segundo,

por prever etapas e tarefas que engajam os alunos em atividades que lhes propiciam reconhecer-se como sujeitos de suas aprendizagens.

Isso porque tiveram de agir autonomamente para descobrir qual a melhor estratégia para registrar as instruções a partir do vídeo de tutorial do origami; recuperaram referências de vivências anteriores para deduzir a estrutura de um texto instrucional antes de aprendê-la formalmente; aplicaram o conhecimento adquirido com a experiência de montar o origami na elaboração, em grupos, de uma instrução para a montagem de outro origami; tiveram de lidar com habilidades de relacionamento interpessoal para, nos grupos de trabalho, delegar papéis, com cuidado e respeito às potencialidades de cada um. Em suma, cumpriram um percurso repleto de propostas que os levaram a exercitar diversas habilidades presentes nas taxonomias de Bloom e de Fink, que estão a serviço de uma prática pedagógica significativa, como um projeto pedagógico mostra ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor-se a analisar e refletir sobre a própria prática pedagógica é uma tarefa complexa. Ao mesmo tempo em que é entusiasmante compartilhar com os pares uma proposta autoral, gestada, planejada e executada com tanta dedicação, é frustrante perceber tudo que poderia ter sido feito de diferente para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Às vezes, reproduzimos certos comportamentos, subestimamos o potencial de nossos alunos e, com isso, deixamos de promover a formação humana como de fato ela deve ser: a partir da promoção de desafios e do investimento no desenvolvimento do papel de protagonistas.

Percebi que, em certos momentos, como na seleção do origami do tsuru, estava tão certa de que os alunos não teriam tido experiências prévias com textos instrucionais, na modalidade do texto escrito, que preferi trazer o origami como texto exemplar, sem deixar que os alunos contribuíssem com sugestões para o trabalho com o gênero de instrução. Tive mais certeza de que essa foi uma falha do projeto, quando, na dinâmica de final de ano de avaliação do curso, um aluno me escreveu uma sugestão de proposta para trabalhar o texto de instrução, a partir de tutoriais de jogo, ensinando a passar de fases difíceis. Ele havia percebido que esse era também um texto instrucional, a partir do que aprendemos no projeto e gostaria de estudá-lo na escola.

Talvez essa reflexão tivesse sido mais imediata, se, ao propor a pergunta motivadora aos alunos: “Como aprendemos coisas novas hoje em dia?”, eu tivesse aproveitado os comentários sobre considerar mais fácil assistir a vídeos no Youtube, no lugar de ler um manual de instrução, para pensar em desafiá-los, na realização do artefato final, a fazer um vídeo tutorial, em vez do Manual de Poemas. Na verdade, esse era o intuito inicial, mas eu resolvi modificar a trajetória do projeto para incorporar o gênero poema, que seria o conteúdo seguinte, e deveria ser trabalhado no bimestre, pois tinha de compor a avaliação final do período. Com essa mudança, acabei alterando uma parte fundamental do PP.

Quando pensei na articulação com gênero poema para o fechamento do projeto, também deixei de lado as experiências prévias dos alunos e optei por trazer as características do poema formal em uma ficha, para que eles tivessem conteúdo para utilizar na escrita do texto de instrução do poema. Qual não foi minha surpresa quando, ao entregar a folha, uma aluna comentou que eles já haviam estudado o poema no 2º ano e que ela recordava algumas daquelas características. Nesse momento, tive o ímpeto de utilizar esse comentário para pedir que, então, os alunos, construíssem, junto comigo, o significado dos conceitos apresentados na ficha, a partir do que lembravam ter aprendido. No entanto, refletindo sobre esse momento

posteriormente, percebi que esse comentário seria uma boa premissa para sugerir uma pesquisa sobre o tema, em vez de apresentá-lo todo de uma vez.

Refletir sobre a prática de fato é um desafio e tanto, mas escrever sobre ela foi um desafio ainda maior. Saber incorporar a voz de professora e a voz de pesquisadora foi o fato responsável por considerar essa tarefa como um dos grandes desafios. Quando percebi que utilizava, no relato, o distanciamento da terceira pessoa em alguns momentos e a assunção da primeira pessoa em outros, fiquei tentando buscar uma justificativa para isso. Fui à teoria para entender, com Zabalza (2021), que escrever sobre o que fazemos, como profissionais, é uma forma de reconhecer nossos padrões de trabalho. Ele intitula essa experiência como “‘descentramiento’ perceptivo”, que coloca em uma perspectiva particular nosso modo de atuar.

Dessa forma, na tentativa de efetivar esse movimento de distanciamento da prática para descrevê-la, assumia a terceira pessoa, mas, em alguns momentos, para justificar algumas atitudes, involuntariamente, utilizei a primeira pessoa. No processo de revisão do texto, tentei uniformizar esses usos e, durante a leitura, percebi que os momentos em que me distanciei, por meio do uso da terceira pessoa, foram os momentos em que deixei transparecer certa insegurança. A escolha pela melhor maneira de registrar a experiência, ou seja, a determinação da perspectiva que eu estava assumindo para olhar para minha prática, resultou no transparecimento de um sentimento que eu tentava omitir.

Lidar com essa insegurança, fruto do ineditismo de assumir a responsabilidade de conduzir um projeto pedagógico de linguagem pela primeira vez, antecipar os problemas relativos à distribuição do tempo e repensar o fechamento do projeto para cumprir com as metas do planejamento foram aprendizados que emergiram da prática, mas muito aprendi também a partir da análise crítica da maneira a partir da qual as tarefas foram conduzidas. Então, se tivesse de responder à pergunta motivadora do projeto, a partir da experiência que vivenciei: “Como aprendemos coisas novas hoje em dia?”, diria que aprendemos vivendo a experiência, mas também pensando, analisando e escrevendo sobre ela.

Com relação aos alunos, pela análise dos formulários de avaliação e pelo feedback informal que recebi ao longo do ano, diria que o que eles mais aprenderam com o projeto foram as habilidades de interação, que estavam descritas na definição dos objetivos relativos ao trabalho cooperativo: “reconhecer aptidões e valores de cada integrante do grupo para designar papéis de trabalho; trabalhar de maneira cooperativa, exercitando as habilidades de fala e escuta ativas; debater ideias em busca de consenso, de maneira respeitosa e atenciosa”. Algumas

professoras comentaram que os alunos queriam desempenhar papéis durante as aulas, assumindo a função de leitores, “ajudantes da turma”... Reconhecendo-se assim como parte de um grupo. Além disso, realizar debates era algo que eles pediam muito. Alguns alunos chegaram a nomear a aula de debate como uma “aula diferente e divertida”.

Considerando a preocupação inicial com o distanciamento social provocado pela pandemia, identificar a realização do objetivo de desenvolver práticas de trabalho cooperativo foi um resultado muito satisfatório. Com relação às habilidades linguísticas que se pretendia desenvolver com o projeto, é possível afirmar que os textos de instruções do poema apresentaram indícios de que os alunos se apropriaram do gênero foco: o texto instrucional, já que muitos incorporaram a estrutura do gênero para redigir o texto, sem que lhes fosse solicitado que seguissem à risca toda a formalidade do texto de instrução, que aprendemos a partir da escrita das instruções do tsuru.

Os objetivos da proposta prática foram, portanto, incluídos e cumpridos ao final do projeto, mas de que maneira eles sinalizam para relação existente entre o desenvolvimento de um PP e a aprendizagem ativa dos estudantes, vislumbrando que esta também deveria ser uma proposta que assumiu o compromisso de desenvolver habilidades relacionadas à linguagem?

Em primeiro lugar, definiu-se que este projeto se desenvolveria a partir da concepção sociointeracionista de linguagem, ou seja, a partir do pressuposto de que a linguagem é um fenômeno que, inerente às práticas de interação social, se manifesta por meio da comunicação, com enunciados atrelados a gêneros discursivos. Selecionamos um gênero textual (texto instrucional), cuja produção era o objetivo central deste projeto. A maneira pela qual introduzimos o gênero no decorrer do projeto se deu pelo reconhecimento das funções sociais dos textos instrucionais e da relação entre os modos de veiculação dos textos e os hábitos de consumo de conteúdos pelos alunos. Dessa forma, reconhecemos que nenhum gênero se constrói afastado das funções que exerce na sociedade, reforçando, assim, o aspecto social e interacional inerente à materialidade discursiva.

Definido o terreno no qual trabalharíamos, seguimos para a realização das práticas de leitura e escrita. Começamos com a leitura de um texto visual, o vídeo tutorial. Os alunos assumiram que esse era o modo mais presente em suas relações com os textos de instrução, por isso a tarefa deles exigia algo mais: além de assistir ao vídeo, eles deveriam reinterpretá-lo na forma de um texto escrito. A tarefa condizia com o princípio básico da leitura: atribuir sentidos, (GERALDI, 2013) e, de maneira pessoal, reproduzi-los em outra modalidade de texto.

Costurada pela perspectiva da multimodalidade e dos efeitos de sentido provocados pelas múltiplas semioses envolvidas nessa prática, a proposta exigiu uma leitura atenta aos detalhes e uma primeira escrita que, de maneira individual, os auxiliasse a ler o próprio texto com o intuito de produzir o origami que ele apresentava. A proposta não contemplou propriamente uma etapa de planejamento, já que, apesar de terem sido discutidas as funções sociais do texto de instrução, não foram apresentados outros textos instrucionais para que os alunos pudessem se familiarizar com a estrutura do texto. No entanto, isso fazia parte da proposta, porque almejava-se que, sem o rigor do gênero, os alunos explorassem estratégias diversas para realizar sua produção textual, traduzindo suas ideias em palavras.

Depois da primeira produção, fizemos a correção coletiva, a etapa de revisão, a partir da qual os alunos puderam perceber o que poderia ter sido modificado para garantir a clareza de suas instruções. Em seguida, receberam a tarefa de produzir, em grupo, um texto instrucional de um origami à escolha deles, caracterizando uma reescrita não propriamente da primeira versão do texto que escreveram, mas de um texto de instrução de origami, cuja única diferença seria a nova dobradura resultante. Esse percurso delimitou o processo de escrita pelo qual passaram os alunos: “planejamento”, “tradução de ideias em palavras” e “revisão e reescrita” (PASSARELLI, 2012). A escrita, na perspectiva processual, engloba outra etapa, a editoração, que se efetivou ao final do projeto, com a produção do livro “Manual de Poemas”. Sendo assim, a perspectiva teórica que sustentou a prática possibilitou garantir que os alunos refletissem autonomamente sobre suas escritas e pudessem aprimorá-las até a produção final.

Todo esse processo se estabeleceu também em um contexto de ensino remoto, sendo assim novos desafios se somaram ao desenvolvimento do projeto. Por um lado, pude contar com as ferramentas digitais, como a plataforma de reprodução de vídeos, mas, por outro, tive de gerenciar o amplo acesso às ferramentas de busca que podiam, por exemplo, facilitar aos alunos a pesquisa por instruções escritas do origami que poderiam facilmente ser copiadas, durante a realização da tarefa de transpor as informações do vídeo para um texto escrito, por exemplo.

Entre desafios, cumprimos os objetivos relacionados às habilidades linguísticas, em um percurso que buscou que os alunos assumissem uma postura autônoma frente ao aprendizado e, portanto, exercitassem importantes habilidades de pensamento, como comunicar, durante a tarefa de escrever as instruções do tsuru com recursos que garantissem a clareza dos passos; avaliar, ao reconhecer quais estratégias melhor auxiliaram na montagem do origami para sugerir

como escrever o texto durante a correção coletiva; decidir, na seleção lexical do passo a passo para traduzir da melhor maneira a direção das dobraduras. Em síntese, os alunos lidaram com o processo da escrita, por meio da tomada de decisões e do reconhecimento dos resultados, o que os colocou como sujeitos de suas aprendizagens e, portanto, como aprendentes ativos.

No entanto, não é só o fato de os alunos desenvolverem habilidades de pensamento durante a realização das tarefas ou de o professor planejar atividades que desenvolvam a escrita como um processo, que nos levam a concluir que o projeto pedagógico é uma estratégia de ensino que possibilite a aprendizagem ativa, é a configuração geral da atividade que envolve todos esses sujeitos a responsável por isso. Precisa haver uma articulação entre a proposta de projetos, o planejamento, o professor e o ambiente.

Caso a proposta tivesse sido desenvolvida sem os alicerces de um PP, ou seja, sem a introdução de uma pergunta motivadora, de uma concepção de avaliação processual e formativa, de um artefato final que sintetizasse todo o percurso do projeto, certamente não seria tão engajadora quanto foi. Se eu, como professora, não tivesse planejado os instrumentos de avaliação com antecedência, alterado a rota para articular a proposta ao planejamento da escola, pensado e delimitado objetivos claros e preparado, com antecedência, os alunos para desenvolver algumas das habilidades necessárias durante o projeto, também não teríamos o mesmo resultado. E, por fim, certamente, se o ambiente de implementação do projeto fosse durante o período de ensino presencial e não remoto, o engajamento dos alunos que estavam em casa e o entrosamento de toda a turma teria sido diferente.

Ainda assim, nas condições que se impuseram para este projeto, efetivou-se uma dinâmica que possibilitou a aprendizagem ativa, mas que foi fruto de uma arquitetura global da proposta, cujas condições para execução ainda precisam ser melhor descritas para entender de fato o que garante a aprendizagem ativa dos alunos: O professor? A metodologia? O tema da proposta? Essa pesquisa, portanto, não se encerra aqui. É preciso investigar outros projetos pedagógicos e confrontá-los para definir quais as condições de um projeto pedagógico que permitem que ele possibilite a aprendizagem ativa dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, V. B. B. *A produção do sentido: leitura e escrita*. Revista (Con) Textos Linguísticos, v.5, n.5, p. 194 -210, 2011.
- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 257-279.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p.277-327.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1ª edição de 1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BELL, D.; KAHRHOFF, J. *Active learning handbook*. Louis, Missouri: Copyright Webster University, 2006.
- BENDER, W. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BIAGIOTTI, L. C. M. *Conhecendo e aplicando rubricas de avaliações*. In: Congresso Internacional de Educação à Distância, 12., Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. London: Longmans Green and Co. Ltd., 1956.
- BOSS, S.; KRAUSS, J. *Reiventing project-based learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*. Whashington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE), 2007.
- BRÄKLING, K. L. *Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?.* Revista Aprender Juntos. São Paulo: Edições SM, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 05 set. 2019.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999. Trad. Anna Rachael Machado, Péricles Cunha.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das letras, 2006.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação* [online]. v. 24, n. 2, pp. 103-116, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BROOKHART, S. M. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia: ASCD, 2013.

BUCK INSTITUTE OF EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CABRAL, A. L. T. *O conceito de plano de texto*. Revista Linha d' Água, n. 26 (2), p. 241 – 259, 2013.

CARMELINO, A. C. et al. Texto multimodal em práticas de ensino. In: ELIAS, V. M.; MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 147-162.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. *Leitura e produção de texto*. São Paulo: Blucher, 2011.

COHEN, E.; LOTAN, R. (orgs.) *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Porto Alegre: Penso, 2017.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. (orgs.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge (Taylor&Francis e-Library), 2005.

\_\_\_\_\_. *Situated literacies: Reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.

COSTA-HÜBES, T. da C. *Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa*. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: V SIGET, ago. 2009.

CRUZ, N. K. S.; NUNES, L. C. *Delineando rubricas para uma avaliação mediadora da aprendizagem em educação online*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza- CE. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1452009214144.pdf>>. Acesso em: 14 mar 2021.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1, n.4, p.107 – 112, jan.-mar. 2004. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1311627172.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

DEWEY, J. *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co., 1910.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: DIONISIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.177-196.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

ESPOSITO, V.H.C. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de uma Pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994, p.81-93.

- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London and New York: Longman, 1995.
- FINK, L.D. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.
- FISCHER, R. S. *História da leitura*. Trad. de Cláudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FISHER, R. Thinking skills. In: ARTHUR, J.; CREMIN, T. (Ed.) *Learning to teach in the primary school*. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2010, p.226 -238.
- FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Revista do GEL*, [S. 1.], p. 37-74, 2002. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/280>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. A linguagem e a constituição da subjetividade; A linguagem e a questão. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- GHIRALDELLI, P. *Virada linguística – um verbete*. Disponível em: <<http://ghiraldelli.wordpress.com/2007/11/05/virada-linguistica-um-verbete/>>. Acesso em: 06 fev. 2020.
- GONÇALVES, A. V. *O fazer significar por escrito*. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.
- GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERRERO, E.; PALÁCIO, M. (coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.
- GOODMAN, K.S. Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M.R.; SINGER, H. (org.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. Language Structure and Language Function. In: LYONS, J. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970, p.140-165.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. (Orgs.). *Cognitive process in writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980, p.3 – 30.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Penso, 2017 [1998]<sup>11</sup>.

HORIZON REPORT. *Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012.

HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em 14 mar. 2021.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JEWITT, Carey. Multimodal Discourses Across the Curriculum. In: MARTIN-JONES, M.; HORNBERGER, N. H. (orgs.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2ª ed., Springer, 2008, p. 1-11.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; STANNE, M. B. Cooperative learning methods: A meta-analysis. 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis). Acesso em: 18 out. 2021.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

\_\_\_\_\_ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS G.; LEEUWEN, T. V. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Arnold, 2001.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Virginia, USA: ASCD, 2015.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. Seven essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, Alexandria, v.68, n.1, p.34-37, 2010. Disponível em: [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/sept10/vol68/num01/Seven\\_Essentials\\_for\\_Project-Based\\_Learning.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx). Acesso em: 09 jul. 2021.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.49, nº 2, Campinas, jul./dez. 2010. Disponível em:

---

<sup>11</sup> A edição consultada é de 2017, mas a primeira edição foi publicada em 1998. Esse apontamento é fundamental, pois revela que, apesar da popularidade do tema nos tempos atuais, os autores já discutiam a abordagem teórica dos projetos há muito tempo.

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009)>.  
Acesso em: 08 jan. 2021.

LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (orgs.) *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, L. William Kil Patrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 107, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. El grupo humano. In: \_\_\_\_\_. *Sistema, grupo y poder*. San Salvador, 1989, p. 189-228.

MEIRELES, C. Educação, acima de tudo. In: \_\_\_\_\_. *Crônicas de Educação 1*. São Paulo: Global Editora, 2017, p. 53-54.

MERTON, R. K. *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

ORIGAMI: Tsuru – Instruções em Português BR. Produção de Easy Origami. 2017, 6min56s, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzS0ToWZ9DA&t=3s>. Acesso em: 26 out 2020.

ORIGÂMI. In: Dicionário Priberam online de Português contemporâneo. 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/origami>. Acesso em: 09 de jul. de 2021.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática na educação linguística continuada*. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14230> Acesso em: 02 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Cortez, 2004.

PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, n. 7, p. 64-86, dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/591/462>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

PERROTTI, E. Elementos para o debate: a escola como oficina lúdica. In: *Arte na escola: Anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem*. São Paulo: Unicsul/SP, p.26-30, 1995.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, P. A. *Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (55.2), p. 525-530, mai./ago., 2016.

- PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. In: *Journal of Engineering Education*, v. 93, 3, 2004, p. 223-231.
- RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 12 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11- 31.
- RUBRIC. In: Merriam-Webster Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Inc., 2021. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/rubric>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- SALEND, S. J. Technology-based classroom assessments: Alternatives to testing. *Teaching Exceptional Children*, [s.l.], v.41, n.6, p.48-59, 2009.
- SHAW, M. *Dinâmica de grupo: Psicologia de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder, 1980.
- SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.169 –191.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- STEVENS, D. D.; LEVI, A. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus, 2005.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- \_\_\_\_\_. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Kings College, London, 2003.
- THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.
- TORRANCE, M. Understanding Planning in Text Production. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Orgs.). *Handbook of Writing Research* (2ª ed.). New York: Guildford Press, 2016, p. 72 – 87.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

WALLACE, B.; ADAMS, H.B. *TASC: thinking actively in a social context*. Oxford: AB Academic Publishers, 1993.

WEIGLE, S. C. *Assessing writing*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: SUNY, 1990.

VICKERY, A. *Aprendizagem ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 4ª ed., 1991.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. São Paulo: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Escribir para describir, para pensar, para disfrutar... *Revista Verbum*, v. 10, n. 2, p. 09-25, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/55810/37893>. Acesso em: 06 jan. 2022.

**APÊNDICE: Textos produzidos pelos alunos**

**01**

São Paulo, 19 de maio de 2021

Assistir ao vídeo sobre a montagem e escrever as instruções e enviar as instruções por e-mail

① - Em uma folha quadrada dobre ponta com ponta na diagonal, depois abra e dobre as outras duas pontas.

② - Abra e vire a folha e dobre ponta com ponta na horizontal, depois abra e dobre as outras duas pontas.

③ - Vire a folha e nas extremidades aperte as pontas até o centro até formar 4 triângulos ficando parecido com um balão.

④ - Junte os triângulos até formar um quadrado menor, deixe o quadrado na diagonal formando um balão com as partes abertas para baixo.

⑤ - Na ponta da direita dobre até o meio do quadrado formando um cone, faça o mesmo no lado esquerdo. Abra as pontas voltando ao formato de um quadrado.

⑥ - Levante a ponta marcando um risco na horizontal superior e aperte as laterais até formar um losango, a figura ficará parecida com um losango com abas.

⑦ - Vire o losango com abas para trás, pegue a ponta de baixo e leve até a ponta de cima marcando as laterais formando um outro losango.

⑧ - Na ponta da direita leve até o centro do losango formando um cone, faça a mesma coisa na ponta da esquerda, formando um triângulo sobre os vértices.

⑨ - Vire o papel e repita o passo 8

⑩ - Vire a folha na vertical e abra as extremidades. Com os dedos no meio do papel levante a ponta de baixo marcando o meio da folha.

⑪ - Pegue as pontas e junte-as marcando o papel, faça o mesmo do outro lado, formando um losango.

⑫ - Vire o papel na vertical, pegue a ponta de cima e puxe para baixo até o final e marque, faça o mesmo do outro lado.

⑬ - Na antena da direita dobre-a ao meio, formando a calça do pássaro.

⑭ - Final do seu pássaro !!!

### Texto instrucional

Pegue uma folha retangular, dobre ao meio juntando as duas partes de formar um triângulo. Gire a folha e junte as outras duas pontas formando um triângulo. Com a folha lida, vire até que as viras fiquem para cima. Dobre a folha ao meio formando um retângulo. Faça a mesma coisa com a outra parte.

Com as viras para cima junte-as até formar um quadrado, deixando na posição de um laço. Dobre uma das pontas de viras até encontrar a viras faça a mesma coisa da outra lado. Agora, trace uma linha imaginária juntando as pontas e dobre. Agora a parte de baixo até formar um "baloço" e então dobre para baixo, formando um triângulo, abra suavemente, vire o papel e faça a mesma coisa da "baloço".

Com a figura de "baloço", abra a parte de baixo até o centro. Faça a mesma coisa com a outra parte e a outra lado.

A partir do "baloço", abra as pontas sobre uma lado e outra e dobre para cima, dobre até coincidir com a viras. Faça a mesma coisa da outra lado até parecer com uma cruz. Dobre as pontas para baixo de um dos lados e faça a mesma coisa da outra.

Pegue a parte menor de um dos lados e faça um viras próximo a parte formando a beca da passadeira. Está pronto!!!

## Como fazer o tsuru?

Primeiro passo:

Pegue uma folha tanto colorida ou branca <sup>material</sup> e corte ele como um quadrado; dobre uma ponta na outra e depois faça isso na outra ponta, formando um x <sup>(diagonal)</sup> ↑  
 Agora dobre a folha juntando as quatro pontas uma na outra, e faça de novo no outro lado: \*  
 Tire a folha, dobre na vertical, desdobre na <sup>horizontal</sup>.

Segundo passo: Costim que as marcações estiverem

feitas você vai puxar por cima formando uma espécie de diamante para laíco, em seguida em frente para frente e forme losangolo. Puxe uma parte dele pra linha no meio e faça do outro lado vai ficar mais ou menos assim! ↘



Depois volte os dois triangulos para onde estavam e faça o seguinte pegue a parte de laíco do losangolo e coloque para cima e feche ficando assim! ↘




terceiro passo:

Precione bem apos você fazer o passo anterior. Agora que esta feito pegue a "esmeralda" que esta formada dentro do losangolo e junte uma ponta na outra, agora abra deixando do jeito que tava a bre e faça a mesma coisa que fez no passo anterior! ↘



#### Passo 4:

Agora puxe uma ponta na outra ficando assim. ↳ 

tem que ficar menor do que já tava. Em seguida abra ele ao meio e a parte que você está segurando a parte de cima fica mais ou menos assim. ↳

Ponta Fina



↳ lembrando a parte que você vai encaixar tem que ficar no início sem ficar no ponto final. Faça do outro lado. ↳



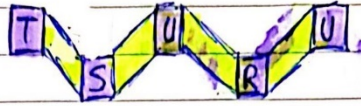
#### 5 passo:

Feito o passo 4, pegue o triângulo que tá no meio dos dois triângulos e coloque para baixo faça isso no lado de trás. Pegue os dois triângulos que você deixou para baixo e alinhos. Volte pra um dos triângulos de cima e intorte um

re formando o tsuru.

↳ 

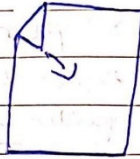




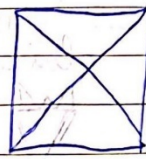
1.<sup>o</sup> passo



2.<sup>o</sup> passo

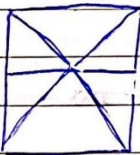


3.<sup>o</sup> passo

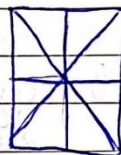


4.<sup>o</sup> passo  
vire a folha

5.<sup>o</sup> passo  
dobro a folha  
ao meio



6.<sup>o</sup> passo



7.<sup>o</sup> passo  
vire a folha

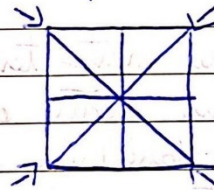
8.<sup>o</sup> passo



9.<sup>o</sup> passo



10.<sup>o</sup> passo



11.<sup>o</sup> passo  
desdobre



12.<sup>o</sup> passo



13.<sup>o</sup> passo  
levantado



14.<sup>o</sup> passo



15.<sup>o</sup> passo  
vire a  
folha

16.<sup>o</sup> passo  
repita o  
passo 16

17.<sup>o</sup> passo



18.<sup>o</sup> passo

fassa o  
mesmo no  
outro lado

19.<sup>o</sup> passo

vire a  
folha


20.<sup>o</sup> passo  
repita os  
passos 19 e 20

21.<sup>o</sup> passo  
abra ao  
lado

22.<sup>o</sup> passo  
dobro de baixo  
para cima

23.<sup>o</sup> passo  
dobro no  
meio

26<sup>o</sup> passo  
 repita o  
 passo 25  
 do outro  
 lado

27<sup>o</sup> passo  
 abaixo  


28<sup>o</sup> passo  
 repita o  
 passo 27  
 do outro  
 lado

29<sup>o</sup> passo  
 dobre as  
 pontas (verão)

# TSURU

12/05

1- Dobre a folha nas duas diagonais.



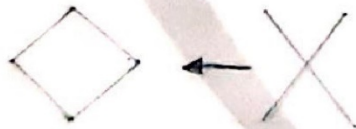
2- Dobre a folha ao meio.



3- Virar a folha para o outro lado.

4- Junte as pontas, até o meio da folha.

5- Junte as pontas de 4 para 2.



6- Virar um dos lados até o meio da folha.



7- Vire o outro lado até o meio.



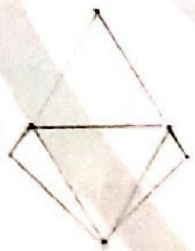
8- Gira novamente.



9- Dobra a parte da frente e de trás formando um triângulo.



10- Marque o triângulo, e vire para trás como uma boca de jacaré. Junte as laterais para formar um fagete.



11- Vire a folha.

12- Repita o passo feito no outro lado.

13 - Dobre um lado da folha ao meio.



14 - Faça o mesmo do outro lado.



15 - Repita o passo 13 e 14.

16 - Dobre os lados ao meio.

17 - Puxe a ponta de baixo para cima.

18 - Junte os lados do triângulo virado para cima.

19 - Repita o passo 18.

20 - Vire o triângulo grande para fazer a asa.

21 - Repita o passo 20 do outro lado.

22 - Vire a ponta para fazer a cabeça.



## TEXTO INSTRUACIONAL

### Instruções para montagem do tsuru

TÍTULO

#### Materiais:

- Papel de origami ou sulfite no formato de um quadrado.

ELEMENTO ORDENADOR

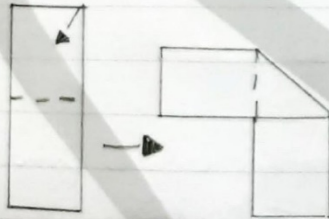
#### Procedimentos (passo a passo):

VERBOS NO  
IMPERATIVO

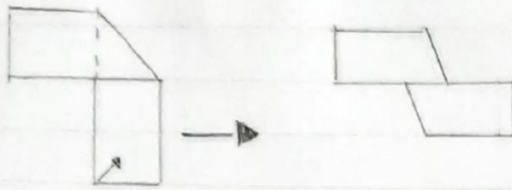
1. **Leve** uma ponta da folha a outra, formando um triângulo e **reforce** a dobra com a ponta dos dedos;
2. **Abra** o triângulo, **dobre** na outra diagonal e **forme** outro triângulo. Deve ficar um X no centro da folha;
3. **Vire** a folha de ponta cabeça, **dobre** no sentido horizontal (ao meio) e, em seguida, no sentido vertical, formando um retângulo;
4. **Posicione** os dedos nas pontas do quadrado e **junte** o papel em direção ao centro, formando um losango (diamante);
5. Com a parte aberta para baixo, **levante** uma das abas e dobre em direção ao centro, formando uma casquinha de sorvete. **Faça** a mesma coisa dos dois lados (direito e esquerdo);
6. **Vire** a folha e **repita** o procedimento 5;
7. **Abra** as duas abas da casquinha de sorvete, **levante** a aba da frente, de baixo para cima, dobrando um pequeno triângulo na parte de cima. **Junte** as bordas para dentro e aperte, formando um barco;
8. **Vire** a dobradura e **repita** o passo 7;
9. Com a parte aberta para baixo, **levante** a aba e **leve** a ponta em direção ao centro, formando outra casquinha de sorvete. **Repita** dos dois lados;
10. **Levante** as duas abas em direção ao centro e **repita** do outro lado;
11. **Levante** as pontas para cima até o máximo que der;
12. **Vire** de lado, **dobre** a ponta de um dos lados para formar a cabeça.

## ~ Schwiken ~

- 1- Corte um quadrado  $15 \times 15$  cm
- 2- Dobre o quadrado ao meio formando dois retângulos e corte nesta marcação:
- 3- Dobre o primeiro retângulo ao meio na sentida vertical.
- 4- Dobre ao meio novamente de baixo para cima.
- 5- Após marcar com força, desdobre e pegue a ponta superior direita e dobre até o meio na diagonal.

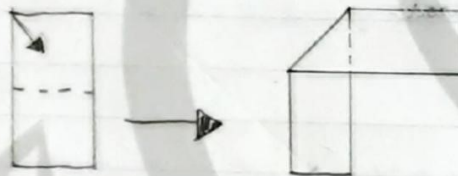


- 6- Pegue a ponta inferior esquerda e dobre até o meio na diagonal.

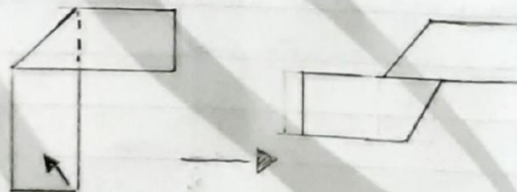


7- Repetir os passos 3 e 4 com a segunda retângulo.

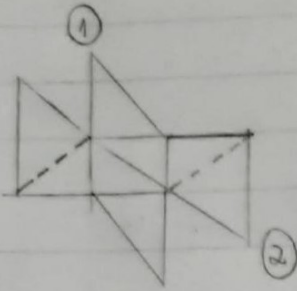
8- Repetir o passo 5 dobrando a ponta superior esquerda até o meio na diagonal.



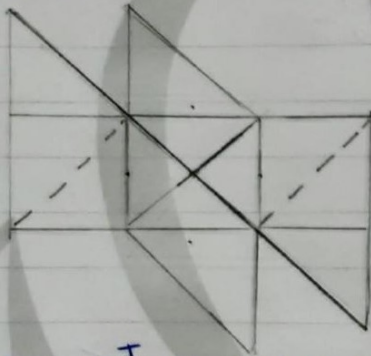
9- Repetir o passo 6 dobrando a ponta inferior direita até o meio na diagonal.



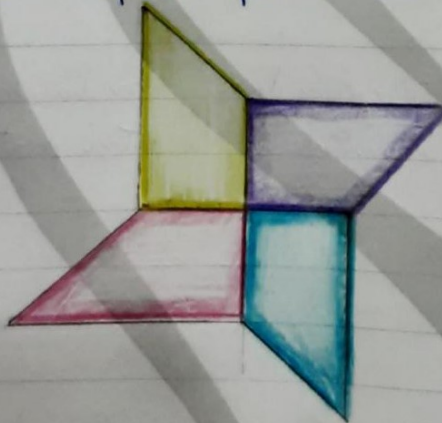
10- Pegue uma das partes, vire e dobre para baixo, e dobre as extremidades formando dois triângulos.



15 - Leve a ponta vertical superior da parte 1 até o encaixe no centro da parte 2. Repita o mesmo encaixe da parte vertical inferior no centro da parte 2.



16 - Vire a figura e repita o mesmo encaixe com a ponta superior direita e a ponta inferior esquerda até o centro da figura.



São Paulo, 8 de junho de 2023.

### Título: Origame de coração fácil

#### material:

Uma folha colorida ou uma em branco do tamanho 15 por 15.

#### 1º passo:

pegue folha e dobre a folha na diagonal e depois faça isso do outro lado formando um X;

#### 2º passo:

Em seguida vire a folha em um losango, agora junte o ponto de cima para o meio, agora junte o ponto de baixo para cima assim;



#### 3º passo:

Feito o passo 2 junte a borda de baixo a cima e faça isso do outro lado.

#### 4º passo:

Agora no último passo dobre as pontinhas pro lado de trás e ficando assim



## Como elaborar um poema

Para elaborar um poema primeiramente você precisa saber se vai ser um poema lírico, que apresenta alguém que fala sobre o seu sentimento em relação a algum fato ou um poema narrativo, que conta uma história.

Em seguida, vêm os versos. Eles podem ser versos livres, que não tem um determinado número de sílabas, ou versos regulares, que tem a mesma quantidade de sílabas.

Depois, tem as estrofes e elas podem ser regulares ou irregulares. As estrofes regulares têm a mesma quantidade de versos e as irregulares não têm a mesma quantidade de versos.

E para finalizar, temos as rimas que podem ser classificadas em rimas pobres e ricas. As rimas ricas são quando duas palavras de diferentes classes gramaticais rimam, por exemplo um substantivo e um adjetivo e as rimas pobres são quando duas palavras da mesma classe gramatical rimam, por exemplo dois substantivos.

E esses são os elementos que você precisa para elaborar um poema.

## Instruções para elaboração de um poema

Poema é um gênero textual (forma de redação) geralmente escrito em versos e estrofes. O verso é cada uma das linhas de um poema, já a estrofe é um conjunto de versos.

Sua finalidade é expressar algum sentimento, emoção ou pensamento.

Vamos começar?

1. Defina um tema ou assunto que queira falar, tenha um objetivo definido;
2. Faça uma pesquisa sobre o gênero em obras já existentes;
3. Anote palavras relacionadas ao tema;
4. Defina a estrutura do poema:
  - poema lírico ou narrativo
  - versos livres ou regulares
  - estrofes regulares ou irregulares
  - com ou sem rima; pobre ou rica
5. Brinque com as palavras associadas ao tema, faça rascunhos mesmo que sem sentido ou fora de ordem. Leia e releia, de preferência em voz alta para se escutar e sentir se está conseguindo transmitir a mensagem.  
Deixe o texto descansar, após algum tempo novas ideias podem vir à tona.

E não tenha medo, deixe sua imaginação comandar!

### "Como criar um poema"

1. Decida um título para o poema;
2. Defina se o poema vai ser um poema lírico (alguém que descreve seu sentimento em relação a algum fato) ou poema narrativo (conta uma história).
3. Defina quantas linhas terá as estrofes do seu poema (as estrofes deverão ter a mesma quantidade de linhas).
4. Após escolher o tipo e quantas linhas terão as estrofes do seu poema, escolha o tipo de rima: pobres (as palavras que rimam são da mesma classe gramatical) ou ricas (as palavras que rimam pertencem a diferentes classes gramaticais).
5. Inspire-se em seu poeta favorito e faça seu poema!!!

## Como fazer um poema?

### Material

Uma folha de papel  
Um lápis ou uma caneta

### 1º passo:

Saber o que é um poema e poesia: um poema é basicamente um texto organizado em estrofes e versos que podem ou não rimar.

Uma poesia é a expressão de um sentimento em forma de texto.

Agora entendido isso, podemos começar o passo 2;

### 2º passo

Em seguida, você irá escolher fazer um texto com a expressão de um sentimento ou não;

### 3º passo

Você vai decidir fazer um verso livre ou um verso regular (o verso é cada linha de um poema).

Verso livre: não em um número de sílabas definido.

Verso regular: é o oposto do verso livre, ou seja, tem um número de sílabas definido;

### 4º passo

Saber se seu poema vai ter estrofes (conjunto de versos) regulares ou irregulares.

Estrofes regulares: o mesmo número de versos ao longo de todo o poema;

Estrofes irregulares: não tem um número definido de versos.

Caso tenha ficado com dúvida, aqui está uma estrofe da Cecília Meireles:

"Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé";

*Continua >*

### 5º passo

Caso seu poema tenha rimas, fica a dica:

Rimas ricas: as palavras que rimam pertencem as diferentes classes gramaticais, exemplo: pronome, verbo, objetivo etc...

Rimas pobres: É o contrário de rimas ricas, então, as palavras que rimam são da mesma classe gramatical.

### 6º passo

Agora é só juntar todo esse conteúdo e ir formando estrofes, versos e, se seu poema rimar, rime.

Te ajudei? Espero que sim.

Busque inspiração, leia outros poemas, pode te ajudar a ter inspiração. Escolha um tema para o poema. Pode ser amor, morte, saudade, solidão, vida, mundo, existência, alma, sonho, amigos, pais, sociedade, política, natureza, velhice, juventude, viagem, liberdade, literatura entre outros (você escolhe).

Defina quantos versos, estrofes vão ter e qual poema: lírico ou narrativo.

Não copie poemas que já foram escritos. Comece a fazer rascunhos.

Produza sua arte final, coloque a mão na massa, releia, pronto.