



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO



université
LUMIÈRE
LYON 2



ÉDUCATION
CULTURES
POLITIQUES

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
EA 4571 ÉDUCATION, CULTURES,
POLITIQUES
ÉCOLE DOCTORALE EPIC (ED 485)

PAULA VIRGÍNIA CHAVES CABRAL ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA E PROCESSOS DE
RESILIÊNCIA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA URBANA NO NORDESTE DO
BRASIL: um estudo exploratório do impacto de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido**

**DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN ÉCRITURE ET PROCESSUS DE
RÉSILIENCE CHEZ DES COLLÉGIENS D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DE
LA PÉRIPHÉRIE URBAINE AU NORDESTE DU BRÉSIL:**

Une étude exploratoire de l'impact d'un Dispositif Pédagogique Technique Hybride

Recife, 2024

PAULA VIRGÍNIA CHAVES CABRAL ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM ESCRITA E
PROCESSOS DE RESILIÊNCIA DE
ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA
URBANA NO NORDESTE DO BRASIL:**

um estudo exploratório do impacto de um
Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido

**DÉVELOPPEMENT DE
COMPÉTENCES EN ÉCRITURE ET
PROCESSUS DE RÉSILIENCE CHEZ
DES COLLÉGIENS D'UN
ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DE LA
PÉRIPHÉRIE URBAINE AU
NORDESTE DU BRÉSIL:**

Une étude exploratoire de l'impact d'un
Dispositif Pédagogique Technique Hybride

Tese em cotutela apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Espiritualidade

Thèse en cotutelle dans le cadre des conditions requises pour l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon2

Orientador (directeur de thèse) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Aurino Lima Ferreira

Directrice de thèse (orientadora): de l'Université Lumière/Lyon2: Nadja Maria Acioly-Régnier

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Andrade, Paula Virgínia Chaves Cabral.

Desenvolvimento de competências em escrita e processos de resiliência de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da periferia urbana no Nordeste do Brasil: um estudo exploratório do impacto de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido / Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade. - Recife, 2024.

256p.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Aurino Lima Ferreira.

Coorientação: Nadja Maria Acioly-Régnier.

1. Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido; 2. Resiliência; 3. Tutor de resiliência; 4. Competências em escrita; 5. Teoria dos Campos Conceituais. I. Ferreira, Aurino Lima - Orientador. II. Acioly-Régnier, Nadja Maria - Coorientadora. III. Título.

UFPE-Central

PAULA VIRGÍNIA CHAVES CABRAL ANDRADE

DESENVOLVIMENTO DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES
COMPETÊNCIAS EM ESCRITA E EN ÉCRITURE ET PROCESSUS DE
PROCESSOS DE RESILIÊNCIA DE RÉSILIENCE CHEZ DES COLLÉGIENS
ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DE
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA LA PÉRIPHÉRIE URBAINE AU
ESCOLA DA PERIFERIA URBANA NO NORDESTE DU BRÉSIL : Une étude
NORDESTE DO BRASIL: um estudo exploratório de l'impact d'un Dispositif
exploratório do impacto de um Dispositivo Pédagogique Technique Hybride
Pedagógico Técnico Híbrido

Tese em cotutela como parte dos requisitos
para obtenção do título de doutor em
Educação pela Universidade Federal de
Pernambuco

Thèse en cotutelle dans le cadre des
conditions requises pour l'obtention du titre
de docteur en Sciences de l'Éducation à
l'Université Lumière Lyon2

Aprovada em: 09/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (presidente/orientador) - Universidade Federal de Pernambuco -UFPE

Prof.^a Dra. Nadja Maria Acioly-Régnier (orientadora) - Université Claude Bernard Lyon 1

Prof.^a Dra. Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy (examinadora externa) -Universidade de Pernambuco - UPE

Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha (examinador externo) - Universidade de Pernambuco - UPE

Prof. Dr. Jean-Claude Régnier (examinador externo) - Instituição: Université Lumière Lyon 2

Prof.^a Dra. Jeanne Guiet-Silvain (examinadora externa) - Université Paris Descartes

Prof.^a Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (examinadora interna) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE

Ao meu querido e amado esposo Vladimir Andrade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos professores e orientadores de tese Nadja Maria Acioly-Régner e Aurino Lima Ferreira, que me fizeram “mergulhar” cada vez mais no campo da Educação mostrando que é preciso existir afetividade na interação entre as pessoas. Através deles eu pude refletir sobre a existência do ser humano. Gratidão e acolhimento são as palavras-chave que tenho para com vocês. A minha eterna gratidão e obrigada por terem acreditado em mim.

Ao querido professor Jean-Claude Régner pelo acolhimento na França, pela verdadeira amizade, pelas formações estatísticas no ADATIC e pelas inúmeras explicações sobre a cultura francesa.

Aos meus grandes tutores de resiliência, Vladimir Andrade, Rosa Chaves, Roberta Chaves e Paulo Cabral. Vocês que foram pacientes durante as minhas ausências. Como o apoio e o amor imensurável de vocês me fortaleceram.

À Universidade Federal de Pernambuco que me acolheu no doutorado em regime de cotutela.

Ao grupo de pesquisa sobre Educação e Espiritualidade do professor Aurino Ferreira. Quanta troca, escuta e aprendizagem sobre essa área tão maravilhosa e sensível em aceitar o ser humano do jeito como ele é. Aos queridos e queridas colegas de estudo das disciplinas do doutorado em Educação.

Ao grupo de pesquisa Resiliência Participativa Decolonial coordenado por Tatiana Brasil e Aurino, em que tive um grande crescimento sobre esse tema tão complexo e lindo que é a resiliência. O acolhimento à escuta sensível e os inúmeros debates. A transformação interior que esse grupo me proporcionou. Aos amigos que fiz: Tatiana Brasil, Diego, Anderson, Gustavo, Lúcia e Carol.

À Université Lumière Lyon 2, aos professores e professoras dessa universidade. Ao Laboratório Éducation, Culture et Politique – ECP, em especial ao diretor desse laboratório, Stéphane Simonian que sempre estava presente nas jornadas de estudo, seminários e workshops. Obrigada pela sugestão e orientação dos trabalhos de pesquisa. À Escola Doutoral, ED- 485 EPIC, em especial à diretora Isabelle Garcin-Marroud. Aos colegas do doutorado e aos representantes dos doutorandos, a minha gratidão pela escuta e trocas. À Mira Cassan, pela atenção na parte burocrática.

Ao grupo de pesquisa ADATIC (Lyon) coordenado pelo professor Jean-Claude Régner em que tive um grande crescimento na área de educação e educação estatística. O acolhimento recebido pelos professores Régner e pela professora Nadja que tanto me incentivaram a seguir

adiante diante dos desafios impostos pela vida e pela trajetória do doutorado, o meu muito obrigada.

Aos amigos e colegas que ganhei de presente e que conheci em Lyon: Rafael Aquino, Carlinha, Xin Huang, Xin Zhang, Susan Hurtado, Sylvie Fornero, Jean-Noel, Ricardo Francelino e a todos os colegas de diferentes nacionalidades desse grupo de pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Séminaire Doctorale International C2A (Culture, Cognition, Affectivité) coordenado pela professora Nadja Acioly-Régnier.

À Secretaria de Educação do Recife que me liberou à licença para afastamento para estudo e permitiu que eu realizasse a minha pesquisa no período da pandemia da Covid-19. Em especial às minhas queridas gestoras: Andresa Brito e Elcineide que confiaram no meu trabalho de pesquisa e que muito me incentivaram na concretização desse sonho. À minha coordenadora Sueli, a minha gratidão.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que me liberou para realizar o doutorado em Regime de cotutela entre o Brasil e a França, em especial à Claudia Roberta de Araujo Gomes e à minha gestora Cacilda a minha gratidão.

Aos alunos e alunas que aceitaram participar desta pesquisa de doutorado. Aos meus colegas e amigos(as) da escola municipal em que trabalho na cidade do Recife.

Aos meus queridos e amados pais, Rosa Chaves e Paulo Cabral, grandes incentivadores do meu viver e da minha caminhada. Sempre compreenderam bastante que a minha ausência era importante para eu galgar mais um “degrau” e poder “alçar voos mais altos”. Com eles aprendi o verdadeiro sentido do amor, doação e carinho pelo ser humano. Vocês são maravilhosos. Obrigada por serem meus pais.

À minha querida e amada irmã Roberta Chaves, guerreira da vida. Obrigada por entender as minhas ausências. Gratidão. Ao meu irmão Bruno, obrigada pelo carinho e paciência.

Aos meus queridos parentes in memoriam: minha avó materna Altamira Chaves, meus padrinhos Hilton Chaves e Vera Lúcia Chaves, a minha eterna gratidão.

Aos meus queridos parentes, obrigada pelo carinho e amor.

Ao meu esposo Vladimir Andrade, amor eterno, amigo e cúmplice de longa jornada. Obrigada por me incentivar e por acreditar que eu sempre poderia ir mais longe. Com ele descobri a verdadeira essência do ser humano.

À querida família de Vladimir Andrade, meu esposo, que sempre esteve presente em meus projetos de vida, à minha sogra Maria José, ao meu sogro Bonifácio Andrade (in memoriam) e a todos que sempre acreditaram em mim.

Para ser grande sê inteiro

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha porque alta vive.

Fernando Pessoa (Heterônimo Ricardo Reis)

RESUMO

Um dos problemas recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil que afeta outras disciplinas é a dificuldade que os estudantes têm em interpretar textos e produzi-los. Diante desse quadro, torna-se necessário criar ambientes propícios para o desenvolvimento de competências em escrita. Outro aspecto também relevante é que os discentes, para enfrentar os desafios na escola e na vida, precisam construir processos de resiliência. Consideramos que o processo de construção de resiliência vai impactar na vida dos estudantes com resultados no desempenho escolar, inclusive o da escrita. Esta pesquisa se insere em um período da pandemia por Covid-19. Nesse período, além da crise sanitária, tivemos o agravamento de problemas sociais, econômicos e psicológicos. Para dar continuidade às aulas, o ensino por meio de tecnologias digitais foi implementado em diversos países. O objetivo desta pesquisa foi implementar e analisar os efeitos de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido (DPTH) na construção de processos de resiliência bem como no desenvolvimento de competências em escrita em estudantes de uma escola pública municipal da periferia do Nordeste do Brasil. Esse dispositivo pedagógico foi implementado inicialmente na França na formação de professores de escola primária. Nesta pesquisa, o quadro teórico convocado é pluridisciplinar, pois a complexidade do seu objeto de estudo não permite o uso de conceitos de um único campo disciplinar. Dessa forma, abordamos a resiliência, o desenvolvimento de competências em escrita, a Teoria dos Campos Conceituais e o uso do DPTH. Do ponto de vista metodológico, para análise do impacto do DPTH, selecionamos treze estudantes de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade do Recife. Esta pesquisa se passou em um contexto pandêmico em que as aulas precisaram ser realizadas de forma remota. Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora também é professora dos estudantes que participaram deste estudo. Para analisar a construção de processos de resiliência foram considerados dez elementos que individualmente são promotores desse processo. Para analisar o desenvolvimento de competências em escrita foram considerados sete elementos relevantes para o desenvolvimento dessas competências. Cada elemento já é um indicador de desenvolvimento de competências em escrita. Os resultados indicaram que houve a construção de processos de resiliência assim como o desenvolvimento de competências em escrita. O DPTH também funcionou como tutor de resiliência. Observamos como as classes de situações das produções textuais dos estudantes ampliaram os conceitos de história de superação de dificuldades; como os campos disciplinares da resiliência e da escrita contribuíram na análise

dos dados e como o uso do DPTH favoreceu a conexão do contexto escolar com o contexto extraescolar.

Palavras-chave: Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido; resiliência; tutor de resiliência; competências em escrita; Teoria dos Campos Conceituais.

Título: Desenvolvimento de competências em escrita e processos de resiliência de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em uma escola da periferia urbana no Nordeste do Brasil: um estudo exploratório do impacto de um dispositivo pedagógico técnico híbrido

RÉSUMÉ

L'un des problèmes récurrents dans les cours de portugais au Brésil, qui touche d'autres matières, est la difficulté des élèves à interpréter des textes et à les produire. Face à cette situation, il est nécessaire de créer des environnements favorables au développement des compétences en écriture. Un autre aspect pertinent est que les élèves doivent développer leur résilience afin de faire face aux défis à l'école et dans la vie. Nous pensons que le processus de développement de la résilience aura un impact sur la vie des élèves et se traduira par des résultats scolaires, y compris en matière d'écriture. Cette recherche se déroule pendant la période de la pandémie par Covid-19. Au cours de cette période, outre la crise sanitaire, les problèmes sociaux, économiques et psychologiques se sont aggravés. Pour poursuivre les études, l'enseignement via les technologies numériques a été mis en place dans plusieurs pays. Notre objectif était de mettre en œuvre et d'analyser l'impact de l'utilisation du Dispositif Pédagogique Technique Hybride (DPTH) sur la construction des processus de résilience et le développement des compétences en écriture des élèves d'une école publique de la périphérie du nord-est du Brésil. Ce dispositif pédagogique a d'abord été mis en œuvre en France pour former des enseignants du primaire. Dans cette recherche, le cadre théorique utilisé est pluridisciplinaire, la complexité de l'objet d'étude ne permettant pas l'utilisation de concepts issus d'un seul champ disciplinaire. Ainsi, nous abordons la résilience, le développement des compétences en écriture, la théorie des champs conceptuels et l'utilisation du DPTH. D'un point de vue méthodologique, afin d'analyser l'impact du DPTH, nous avons sélectionné treize élèves d'une classe de cinquième année du collège à la périphérie de la ville du Recife. Cette recherche s'est déroulée dans un contexte syndémique où les cours devaient être dans l'enseignement distanciel. Il s'agit d'un projet de recherche-action dans lequel la chercheuse est également l'enseignante des étudiants qui ont participé à cette étude. Afin d'analyser les processus de construction de la résilience, dix éléments ont été considérés comme favorisant individuellement ce processus. Pour analyser le développement des compétences d'écriture, sept éléments pertinents pour le développement de ces compétences ont été pris en compte. Chaque élément est déjà un indicateur du développement des compétences en écriture. Les résultats indiquent que les processus de résilience ont été renforcés en même temps que le développement des compétences en écriture. Le DPTH a également travaillé en tant que tuteur de résilience. Nous avons observé comment les classes de situations dans les productions textuelles des élèves ont élargi les concepts de l'histoire du surmonter des difficultés ; comment les champs disciplinaires de la résilience et de l'écriture ont contribué à l'analyse des données

et comment l'utilisation du DPTH a favorisé le lien entre le contexte scolaire et le contexte extra-scolaire.

Mots-clés : dispositif pédagogique technique hybride, résilience, tuteur de résilience, compétences en écriture, théorie des champs conceptuels.

Titre : Développement de compétences en écriture et processus de résilience chez des collégiens d'un établissement scolaire de la périphérie urbaine au Nordeste du Brésil : une étude exploratoire de l'impact d'un Dispositif Pédagogique Technique Hybride

Abstract

One of the recurring problems in Portuguese language classes in Brazil that affects other subjects is the difficulty that students have in interpreting texts and producing them. Given this situation, it is necessary to create environments that are conducive to developing competencies in writing. Another important aspect is that students need to build resilience processes in order to face up to challenges at school and in life. We consider that the process of building resilience will impact students' lives with results in their performance at school, including writing. This research is inserted in a period of the syndemic associated with Covid-19. During this period, in addition to the health crisis, we saw the worsening of social, economic, and psychological problems. In order to continue classes, teaching by means of digital technologies was implemented in several countries. Our objective was to implement and analyze the impact of using the Hybrid Technical Pedagogical Device (HTPD) in building resilience processes as well as in developing competencies in writing in students at a public school in the outskirts of a city in Northeast Brazil. This pedagogical device was initially implemented in France in the training of primary school teachers. In this research, the theoretical framework used is multidisciplinary, since the complexity of its object of study does not allow the use of concepts from a solitary disciplinary field. Thus, we address resilience, the development of competencies in writing, the Theory of Conceptual Fields, and the use of HTPD. From a methodological point of view, to analyze the impact of HTPD, we selected thirteen students from a seventh grade class at a municipal public school in the city of Recife. This research took place in a syndemic context in which classes had to be held remotely. This is an action research, in which the researcher is also the teacher of the students who participated in this study. To analyze the construction of resilience processes, ten elements that individually promote this process were considered. To analyze the development of competencies in writing, seven elements relevant to the development of these competencies were considered. Each element is already an indicator of the development of competencies in writing. The results indicated that resilience processes were built, and that competencies in writing were developed. The HTPD also worked as a resilience tutor. We observed how the classes of situations of the students' textual productions widened the concepts of overcoming difficulties; how the disciplinary fields of resilience and writing contributed to the data analysis; and how the use of the HTPD favored the connection between the school context and the out-of-school context.

Keywords: hybrid technical pedagogical device; resilience; resilience tutor; competencies in writing skills; Theory of Conceptual Fields.

Title: The development of competencies in writing and resilience processes of students in the final years of elementary school in a school in the outskirts of a city in Northeast Brazil: an exploratory study of the impact of a hybrid technical pedagogical device

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tutores de resiliência.....	64
Figura 2 – Conceitos associados à construção de processos de resiliência.....	69
Figura 3 – Retextualização de gêneros escritos no DPTH.....	80
Figura 4 – Algumas das diferentes formas de utilização dos balões nas HQs.....	85
Figura 5 – Trecho de um livro didático de língua francesa que aborda uma narrativa e uma história em quadrinhos.....	88
Figura 6 – História em quadrinhos do livro de Oliveira e Araújo (2018) para o sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental.....	90
Figura 7 – Esquema para representar os conceitos interligados sobre o estudo de caso de cada grupo de estudante de Master 1 na França.....	91
Figura 8 – História em quadrinhos produzida por um estudante de Master 1.....	106
Figura 9 – Diferentes concepções da construção do conhecimento e conceitos associados..	107
Figura 10 – Diferentes conceitos evocados no conjunto de situações propostas na HSD inicial do estudante hipotético Lucas no DPTH.....	110
Figura 11 – Diferentes conceitos associados à escrita (E) e à resiliência (R) evocados no conjunto de situações propostas na HSD inicial do estudante hipotético Lucas no DPTH. ...	112
Figura 12 – Conjunto de ferramentas digitais utilizadas no DPTH.....	123
Figura 13 – Tela do Padlet® em um celular de 4”.....	132
Figura 14 – Etapas do processo de análise dos resultados.....	141
Figura 15 – Produções textuais realizadas pelos estudantes no DPTH.....	144
Figura 16 – Conceitos associados às diferentes perspectivas de resiliência observados no DPTH.....	152
Figura 17 – HQ final de Erasmo.....	154
Figura 18 – Quadrinho 30 da HQ inicial de Rafael no DPTH.....	155
Figura 19 – Quadrinhos 5 e 6 da HQ inicial de Sara no DPTH.....	157
Figura 20 – Quadrinho 8 da HQ inicial de Erasmo.....	162
Figura 21 – Esquema produzido com base na HSD e HQ final de Sara realizado no DPTH.....	164
Figura 22 – Quadrinhos 4, 7 e 9 selecionados que abordam o racismo na HQ final de Petrócio no DPTH.....	164
Figura 23 – EHSD produzido por Rafael com base na história de superação de dificuldades pesquisada na web.....	172
Figura 24 – Quadrinhos 1, 5 e 23 da HQ inicial de Rafael no DPTH.....	179
Figura 25 – Quadrinho 20 de Betânia.....	187
Figura 26 – Quadrinho 27 de Erasmo.....	187
Figura 27 – Quadrinho 17 de Sara.....	188
Figura 28 – Quadrinho 9 de Petrócio.....	188
Figura 29 – Quadrinho 14 de Rafael.....	188
Figura 30 - Quadrinho 18 de Rafael.....	188
Figura 31 – Posição inadequada dos balões.....	190
Figura 32 – Posição invertida dos balões.....	190
Figura 33 – Quadrinho 15 da HQ final do estudante Erasmo.....	198
Figura 34 – Uso da onomatopeia na HSD final de Sara.....	199
Figura 35 – Uso da cor na face como recurso visual.....	199
Figura 36 – Uso de emojis na HQ de Joana.....	200
Figura 37 – Quadrinhos 15, 18 e 22 que narram a discriminação sofrida pelo filho de Lampião no DPTH.....	202
Figura 38 – Intertextualidade com as histórias de super-heróis no DPTH.....	203
Figura 39 – Quadrinhos 1 e 2 da HQ inicial de Erasmo no DPTH.....	206
Figura 40 – Quadrinhos 7 e 8 da HQ inicial de Erasmo no DPTH.....	207

Figura 41 – Quadrinhos 25, 26, 27 e 28 da HQ inicial de Erasmo no DPTH.	209
Figura 42 – As diferentes situações e conceitos retratados na HQ inicial de Erasmo no DPTH.	210
Figura 43 – Relação entre as categorias de análise de construção de processos de resiliência e do desenvolvimento de competências em escrita nas situações presentes e nos conceitos observados na HQ inicial de Erasmo no DPTH.	213
Figura 44 – Diferentes concepções da construção do conhecimento e as mudanças durante a implementação do DPTH.	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Padrões de desempenho do SAEPE e suas características.....	73
Quadro 2 – Diferenças entre tipo textual e gênero textual.....	79
Quadro 3 – Competências em escrita.....	94
Quadro 4 – Exemplo de intertextualidade de forma.....	100
Quadro 5 – Perspectivas diferentes da compreensão de uma situação.....	109
Quadro 6 – Comparação entre o DPTH aplicado na França e sua implementação para o Brasil.	120
Quadro 7 – Perfil dos participantes.....	128
Quadro 8– Categorias propostas para a análise da construção de processos de resiliência...	139
Quadro 9 – Categorias consideradas relevantes para a análise do desenvolvimento de competências em escrita.....	140
Quadro 10 – Respostas postadas no DPTH sobre a questão: Será que sozinho(as) conseguiremos ultrapassar os obstáculos, dificuldades?.....	148
Quadro 11 - Tipos de perspectivas de resiliência observadas nas produções textuais no DPTH e nas postagens de cada estudante.....	151
Quadro 12 – A família como tutora de resiliência nas produções textuais no DPTH.....	153
Quadro 13 – Membros da escola como tutores de resiliência nas produções textuais no DPTH.	156
Quadro 14 – A comunidade como tutora de resiliência nas produções textuais no DPTH. ..	157
Quadro 15 – Depoimentos dos estudantes postados no DPTH.....	158
Quadro 16 – Fatores de riscos ligados à família encontrados nas produções textuais no DPTH.	161
Quadro 17 – Fatores de risco ligados à escola encontrados nas produções textuais no DPTH.	162
Quadro 18 – Fatores de riscos externos (comunidade e outros) encontrados nas produções textuais no DPTH.....	165
Quadro 19 – Depoimentos dos estudantes sobre a experiência no DPTH.....	166
Quadro 20 – Construção de relacionamentos.....	167
Quadro 21 – Atitudes dos estudantes observadas no Google Meet.....	169
Quadro 22 – Depoimentos no DPTH que envolvem empoderamento.....	170
Quadro 23 – Depoimentos dos estudantes postados no DPTH mostrando o sentimento de pertencimento em relação à escola.....	173
Quadro 24 – Extratos das autobiografias dos estudantes mostrando o sentimento de pertencimento.....	174
Quadro 25 – Depoimento ou situações no DPTH nos quais a espiritualidade se apresenta. .	174
Quadro 26 – Depoimentos no DPTH que envolvem sentido ou propósito para a vida e o futuro.....	175
Quadro 27 – Extratos e expressões no DPTH que envolvem elementos culturais e raízes históricas da região do sertão nordestino do Brasil.....	178
Quadro 28 – Como está sendo o momento da escrita (autobiografia)?	180
Quadro 29 – Como estão sendo os seus sentimentos (alegria, tristeza, satisfação, curiosidade, vontade etc) em relação às histórias criadas?.....	180
Quadro 30 – Depoimentos sobre como foi a criação das histórias em quadrinhos (HQs).....	181
Quadro 31 – Trechos da HSD inicial de Amélia no DPTH.....	182
Quadro 32 – Trechos da HSD inicial de André	183
Quadro 33 – Funcionalidade comunicativa dos gêneros textuais HSD e HQ no DPTH.....	186
Quadro 34 – Coerência com o tema ou ideia central nas produções textuais no DPTH.....	192
Quadro 35 – Extratos das HSDs iniciais dos discentes no DPTH.....	194
Quadro 36 – HSD inicial de Erasmo no DPTH (parte 1).....	195

Quadro 37 – HSD inicial de Erasmo no DPTH (parte 2).....	196
Quadro 38 – Exemplos de uso de emojis e emoticons no DPTH.	200
Quadro 39 – Dificuldades e superações do(a) protagonista na HQ inicial no DPTH.....	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Profissões aspiradas pelos estudantes em suas autobiografias.....	176
Gráfico 2 – Profissões criadas pelos estudantes para os protagonistas das HSDs e HQs no DPTH.	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Parte dos resultados de uma pesquisa realizada por Bergeron-Leclerc et al (2020)	67
Tabela 2 – Média no Pisa das performances em leitura de alguns países.	72
Tabela 3 – Resultado do desempenho do SAEPE em Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano referente aos anos 2021 e 2022 na escola pública municipal onde foi realizada esta pesquisa.	74
Tabela 4 – Tipo de resiliência nas produções textuais no DPTH.....	149
Tabela 5 – Tutores de resiliência presentes no DPTH	158
Tabela 6 – Ambiente escolar e/ou extraescolar do(a) protagonista na HQ inicial no DPTH.	217

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1	LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	28
1.2	PROBLEMÁTICA.....	34
1.3	OBJETIVOS	36
1.3.1	Objetivo geral.....	36
1.3.2	Objetivos específicos	37
1.4	HIPÓTESES.....	37
2	RESILIÊNCIA EDUCACIONAL: DA TUTORIA AOS ENFRENTAMENTOS SINDÊMICOS COM O APOIO DO DPTH	39
2.1	RESILIÊNCIA EDUCACIONAL	42
2.1.1	Resiliência educacional no campo acadêmico brasileiro	45
2.2	TUTORES DE RESILIÊNCIA.....	59
2.3	OS IMPACTOS DA SINDEMIA DA COVID-19	65
2.4	CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO DPTH	68
3	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA	70
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS.....	76
3.2	DIFERENÇAS ENTRE TIPO TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL	77
3.3	RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS.....	79
3.4	O GÊNERO TEXTUAL: AUTOBIOGRAFIA.....	80
3.5	O GÊNERO TEXTUAL: HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES COM PERSONAGENS REAIS OU FICTÍCIOS (HSD).....	82
3.6	O GÊNERO TEXTUAL: HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQs)	84
3.7	GÊNERO TEXTUAL ESQUEMA COM A FUNÇÃO DE REPRESENTAR CONCEITOS DE HISTÓRIAS DE SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES (EHSD).....	90
3.8	O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA	92
3.8.1	Construção de uma escrita prazerosa	92
3.8.2	Competências em escrita para autoria.....	94
3.8.3	Competências na escrita para a funcionalidade comunicativa	94
3.8.4	Competências na escrita para a adequação contextual.....	95
3.8.5	Competências para a escrita com coesão e coerência	95
3.8.6	Competências ligadas à escrita como atividade multimodal e a escrita do mundo virtual	97
3.8.7	Competências em escrita ligadas ao recurso da intertextualidade	98
4	TEORIA DO CAMPOS CONCEITUAIS	102
4.1	ALGUMAS REFERÊNCIAS DA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS	102
4.2	CONTEXTO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR NO DPTH	106

4.3	O USO DE DIFERENTES CAMPOS DISCIPLINARES PARA ANALISAR O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DPTH	108
5	DISPOSITIVO PEDAGÓGICO TÉCNICO HÍBRIDO (DPTH)	113
5.1	A SINDEMIA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO E NA REFORMULAÇÃO DO DPTH NO BRASIL	114
5.2	PROCESSO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO E INSTRUMENTAÇÃO	115
5.3	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	117
5.4	ADAPTAÇÃO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO TÉCNICO HÍBRIDO (DPTH) CRIADO NA FRANÇA PARA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE SINDEMIA DA COVID-19.	119
6	ABORDAGEM METODOLÓGICA	124
6.1	DESENHO DA PESQUISA E AMOSTRAGEM	124
6.2	LOCAL DA PESQUISA	127
6.3	PARTICIPANTES	127
6.3.1	Critérios de inclusão e exclusão	128
6.3.1.1	Critérios de inclusão	128
6.3.1.2	Critérios de exclusão	129
6.3.2	Recrutamento dos participantes	129
6.4	INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	129
6.5	FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NO DPTH	130
6.6	PROCESSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS	132
6.6.1	ETAPA A: construção dos dados durante a aplicação da pesquisa na sala de aula virtual de Língua Portuguesa.	132
6.6.1.1	Etapa A.01: autobiografia	132
6.6.1.2	Etapa A.02: estudo de histórias de superação de dificuldades (resiliência)	133
6.6.1.3	Etapa A.03: criação de história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD inicial)	133
6.6.1.4	Etapa A.04: criação de história em quadrinhos de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HQ inicial)	133
6.6.1.5	Etapa A.05: criação de esquema de conceitos de histórias de superação de dificuldades (EHSD)	134
6.6.1.6	Etapa A.06: criação de história em quadrinhos de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HQ final)	134
6.6.1.7	Etapa A.07: criação de história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD final)	134
6.6.2	Etapa B: Análise do DPTH	134
6.7	ASPECTOS ÉTICOS	134
6.7.1	Riscos	135
6.7.2	Benefícios	135
6.7.3	Retorno social	136

6.7.4	Armazenamento dos dados coletados/construídos.....	136
6.7.5	Sigilo dos participantes	137
6.7.6	Início e término da pesquisa.....	137
6.8	PROCESSOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	137
6.9	Desfecho primário.....	141
7	RESULTADOS E ANÁLISES	143
7.1	ANÁLISE DOS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO DPTH	146
7.1.1	Perspectivas de resiliência.....	146
7.1.2	Fatores de proteção	153
7.1.2.1	Tutores de resiliência nas postagens no DPTH.....	153
7.1.2.2	Tutores de resiliência nas produções textuais no DPTH.....	153
7.1.2.3	O DPTH como tutor de resiliência.....	158
7.1.3	Fatores de risco	161
7.1.4	Mudanças positivas	166
7.1.5	Construção de relacionamentos.....	167
7.1.6	Empoderamento	169
7.1.7	Pertencimento.....	172
7.1.8	Espiritualidade.....	174
7.1.9	Sentido ou propósito para a vida e para o futuro.....	175
7.1.10	Elementos culturais e raízes históricas.....	177
7.2	ANÁLISES DOS RESULTADOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA NO DPTH.....	179
7.2.1	O prazer da escrita no DPTH	179
7.2.2	Competências da escrita para autoria no DPTH.....	182
7.2.3	Competências em escrita para a funcionalidade comunicativa no DPTH	185
7.2.4	Competências em escrita para a adequação contextual no DPTH	189
7.2.4.1	HSD inicial no DPTH	189
7.2.4.2	HQ inicial no DPTH.....	190
7.2.4.3	HQ final no DPTH	190
7.2.4.4	HSD final no DPTH.....	191
7.2.5	Competências para a escrita com coesão e coerência no DPTH.....	191
7.2.6	Competências ligadas à escrita como atividade multimodal e do mundo virtual no DPTH	197
7.2.7	Competências na escrita ligadas ao recurso da intertextualidade	201
7.3	A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS, A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE RESILIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA NO DPTH.	205

7.3.1	Extensão do conjunto de conceitos interconectados implicados nas histórias de superação de dificuldades.....	205
7.3.2	Contribuição dos campos disciplinares diferentes (resiliência e linguística textual) na análise das situações propostas pelos estudantes.	212
7.3.3	O contexto escolar e extraescolar nas produções textuais dos estudantes no DPTH. 215	
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
	REFERÊNCIAS.....	232
	APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE, utilizado para submeter aos pais ou responsáveis	244
	APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE, utilizado para submeter aos estudantes.	250

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa na continuidade do trabalho realizado na França no quadro de um mestrado acadêmico (Master 2 Recherche em Sciences de l'Éducation e da formação) obtido pela Université Lumière Lyon 2 sob a orientação da professora Nadja Acioly-Régnier e defendida em 2013, cujo título é: *La formation des professeurs de l'école primaire en France: une étude exploratoire à partir de l'analyse d'un dispositif pédagogique* (Andrade, 2013). Nessa pesquisa conduzida no quadro da nossa dissertação (mestrado acadêmico), analisamos um dispositivo pedagógico desenvolvido por Acioly-Régnier e destinado à formação inicial de professores na França e experimentado inicialmente no quadro da disciplina *Analyse du Travail et Polyvalence du Master 1 – MEEF1* realizado no ISPEF¹. Esse trabalho inicial foi publicado por Backes e Acioly-Régnier (2012).

A dissertação de mestrado foi escrita a partir dos dados desse dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) com uma dupla perspectiva: a) Analisar a compreensão das situações-problema encontradas em situações de estágio pelos estudantes do Master 1 MEEF² e b) Verificar se os objetivos do DPTH de ampliar os esquemas de compreensão e a tomada de decisões pedagógicas em coerência com as concepções iniciais de apropriação de conceitos e as instruções oficiais foram atingidos no final do curso.

Os dados construídos mostraram uma clara evolução das condutas dos estudantes na maneira de lidar com as situações-problema na área de Educação. Isso foi evidenciado notadamente pela ampliação do número de conceitos e de referências às instruções oficiais (IO) ao longo do semestre acadêmico. Publicamos os resultados dessa pesquisa em um artigo em Língua Portuguesa em uma revista classificada no Brasil como A1 (Andrade; Acioly-Régnier, 2016).

Do ponto de vista profissional, sou³ professora de Língua Portuguesa em dois estabelecimentos escolares situados na periferia de uma grande cidade do Nordeste do Brasil. Iniciei a carreira como professora em 2006. O que mais me inquietava nas aulas de Língua

¹ Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation de l'Université Lumière Lyon 2. Trata-se de um instituto voltado à formação de professores da educação básica na França.

² O Master MEEF é um mestrado profissional específico voltado à formação de professores na França. O termo MEEF é uma abreviatura de *métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Sua tradução é profissão de ensino, da educação e da formação. Ele é dividido em dois anos. Ao final do primeiro ano se obtém o título de Master 1 (equivalente a uma especialização no Brasil). Ao final do segundo ano, se obtém o título de Master 2 (equivalente ao mestrado no Brasil).

³ Nesse parágrafo foi utilizada a primeira pessoa do singular, visto que se trata da trajetória profissional da doutoranda e uma das justificativas para a escolha do tema desta pesquisa.

Portuguesa era como eu poderia proporcionar ao alunado situações pedagógicas diferentes da forma tradicional, estimulando ainda mais a sua curiosidade, dinamismo e motivação para a literatura, “mergulhando-os” num universo literário, propondo situações que os incentivasse a ler mais, a participar mais ativamente nos debates na sala de aula e a produzir textos sobre o contexto social em que vivem.

Os professores de Língua Portuguesa são confrontados com a necessidade de criar condições para os estudantes desenvolverem competências em escrita. Para isso, consideramos que o trabalho com os gêneros textuais se insere nas propostas atuais no ensino de Língua Portuguesa no Brasil e contribui para o desenvolvimento dessas competências. O seu uso no ensino é destacado pelo programa oficial no Brasil (Brasil, 2017) que ressalta que os gêneros textuais devem ser incorporados nas estratégias de produção de texto. No currículo escolar da França (France, 2020) temos o uso dos gêneros textuais para o ensino de língua francesa. Diversos autores defendem o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa no Brasil (Andrade, 2013; Antunes, 2023; Dell’Isola, 2007; Dionísio, 2005; Leal e Melo, 2007; Marcuschi, 2005, 2006, 2007, 2010; Mendonça, 2005; Suassuna, 2006, 2010, 2020 entre outros). Isso também pode ser observado em pesquisadores que abordam a utilização dos gêneros textuais no ensino da língua francesa (Denizot, 2008; Blaser, Émery-Bruneau e Lanctôt, 2019).

Os gêneros textuais são textos materializados que permitem ter características peculiares e funções diferentes na sociedade. Devemos incentivar o discente a descobrir a função de alguns gêneros para produzir textos com sentidos. Como exemplo, podemos citar alguns gêneros textuais bastante usados no cotidiano, tais como: uma ficha de solicitação de emprego, uma carta de cobrança, uma notícia, uma história em quadrinhos, um formulário de entrevista, uma autobiografia, um conto de mistério, uma carta de leitor, enfim, diferentes gêneros de textos que têm funções diferentes na sociedade. Cada gênero textual utiliza diferentes tipos de textos com linguagens direcionadas, dependendo do contexto interacional de uso da língua.

Entendemos que compartilhar as produções textuais⁴ dos estudantes, nesta pesquisa, através dos gêneros textuais pode valorizá-los e incentivá-los às novas leituras e produções, uma vez que eles devem escrever para que seus textos possam ser reconhecidos e lidos pelos amigos (as) e pela professora, aqui também pesquisadora. Para partilhar as produções textuais no âmbito deste estudo, tal como fizemos na investigação de mestrado, consideramos

⁴ Conforme esclarece Marcuschi (2005, p.24) “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Dessa forma, quando falamos de produção textual ou produção de texto se pressupõe que essa seja materializada em um gênero textual.

importante utilizar um suporte que possibilitasse essa troca de textos entre os estudantes e a pesquisadora. O suporte que utilizamos foi o Padlet® com a função de blog⁵.

O ensino de Língua Portuguesa não deve ser visto apenas do ponto de vista gramatical, mas também como situação adequada para interação comunicativa, como prática social e a função que os textos exercem na sociedade, entre outros. Os estudantes devem descobrir através das leituras, sejam elas na literatura clássica, sejam através da leitura de mundo (Freire, 2017) nos “livros” da vida, da sua comunidade, da escola que eles podem ir além daquilo que muitas vezes se dispõem a ser e a aceitar. Os discentes podem fazer “despertar” o leitor e o escritor que há neles. Dessa maneira, eles podem prosseguir os seus projetos de vida, estabelecendo metas, sonhando e concretizando-os. Destacamos a importância da curiosidade no processo de aprendizagem que motiva os estudantes a buscarem em si mesmo, no outro e na comunidade em que vive narrativas de histórias de superação de dificuldades. Conforme Freire (2007, p.24) aprender “[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador”.

Através dos textos, os estudantes podem se tornar autores da sua própria história. Os textos lidos não devem ser apenas de autores clássicos, como muitas vezes a escola propõe, mas também textos mais próximos à realidade dos discentes. A escola deve oportunizar que os estudantes possam criar, avançar e recriar a sua própria realidade em seus textos. Estudantes que querem ter vez e voz para escrever sobre as suas vidas, sobre seu povo e suas raízes culturais. Histórias alegres ou tristes, mas com uma essência, com significados que vão além do papel. Histórias que tocam vidas e que essas histórias sejam multiplicadoras de outras. É esse estudante que precisa se transformar, ter características resilientes⁶, seja qual for a sua transformação.

Os alunos de escolas da periferia urbana têm vidas marcadas por vários problemas de violência familiar de ordem múltipla (alcoolismo, abandono, abuso, encarceramento dos pais, entre outras), mas também negligência de políticas públicas (precarização das escolas, ausência e/ou carência de políticas públicas voltadas à saúde física e mental, falta de saneamento básico, entre outras). Esses problemas oriundos do cotidiano fora da escola parecem impactar em suas performances escolares.

⁵ O Padlet® é um mural virtual interativo que pode ser utilizado com diferentes funções, entre elas, a de um blog. Na função de blog os estudantes podem compartilhar diariamente as suas produções textuais. Como usamos o blog com a função privada, apenas os estudantes e a professora-pesquisadora tinham acesso às produções de todos os discentes. Além de postar as produções no blog, tínhamos comentários dos estudantes e da professora com perguntas e respostas.

⁶ Resiliência é um conceito amplo que envolve diferentes perspectivas teóricas que serão abordadas na fundamentação teórica.

Dessa forma, diante das dificuldades que os estudantes venham enfrentar na escola, em particular nas atividades de escrita, mas também em quaisquer outros aspectos da vida, ultrapassando os “muros da escola”, faz-se necessário primeiramente a crença em si mesmo, dar o “primeiro passo”, buscar ajuda por meio de uma rede de apoio (que pode ser formada por um parente, um professor, um amigo, a figura de um religioso, um psicólogo, um assistente social, uma ONG ou outros meios de amparar os discentes nos momentos difíceis) para que essa rede o ajude a persistir, a ter resistência e querer prosseguir em seus projetos de vida. A superação das dificuldades que os estudantes possam se deparar nos remete ao conceito de resiliência. Segundo Masten

A resiliência pode ser amplamente definida como a capacidade de um sistema dinâmico se adaptar com sucesso a perturbações que ameaçam o funcionamento, a viabilidade ou o desenvolvimento do sistema. O conceito pode ser aplicado a sistemas de vários tipos, em muitos níveis de interação, tanto vivos como não vivos, tais como um microrganismo, uma criança, uma família, um sistema de segurança, uma economia, uma floresta ou o clima global (Masten, 2014, p.6, tradução nossa⁷)

Transpondo para a situação escolar, o sistema pode ser formado por estudantes de uma escola da periferia confrontados às dificuldades de diferentes naturezas e que podem repercutir no seu desenvolvimento pessoal e escolar. Para isso, esse sistema pode se adaptar às mudanças (uma agressão, a perda de um familiar, uma tragédia humanitária como a sindemia⁸ da Covid-19, entre outros) de forma a sair pelos menos tão forte quanto antes de um acontecimento. Consideramos que a construção de processos de resiliência é pertinente para os estudantes, uma vez que os problemas oriundos do cotidiano podem ter impacto no desempenho escolar e na vida.

Nesta pesquisa de doutorado na área de Educação, procuramos organizar momentos de interação, de construção de ideias e de aprendizagem com a ajuda de um dispositivo pedagógico técnico híbrido. Também foram consideradas, no quadro deste estudo aplicado em uma escola da periferia, dificuldades que ocorrem nesse tipo de escola.

Tal como na pesquisa de mestrado (Master 2) realizada na França (Andrade, 2013), utilizamos neste estudo diferentes gêneros textuais que foram trabalhados em um blog. Este dispositivo foi utilizado no âmbito do ensino de língua portuguesa com estudantes do sétimo

⁷ Resilience can be broadly defined as the capacity of a dynamic system to adapt successfully to disturbances that threaten system function, viability, or development. The concept can be applied to systems of many kinds at many interacting levels, both living and nonliving, such as a microorganism, a child, a family, a security system, an economy, a forest, or the global climate.

⁸ Consideramos a crise sanitária da Covid-19 como uma sindemia e não uma pandemia, uma vez que a sindemia da Covid-19 aconteceu num processo de interação sinérgica entre a crise sanitária, os grupos de doenças já existentes na sociedade, como a saúde mental, entre outros e o contexto socioeconômico potencializando mutuamente esses aspectos já existentes. Abordaremos com mais detalhes na fundamentação teórica a sindemia.

ano dos anos finais do ensino fundamental com o objetivo de desenvolver competências em escrita e a construção de processos de resiliência.

O que nos conduziu às questões abaixo:

- Em que medida um dispositivo pedagógico técnico híbrido, levando em consideração diferentes gêneros textuais, pode impactar nos estudantes na maneira de lidar com as dificuldades que emergem de suas vidas?
- Os processos de construção de resiliência podem ser desenvolvidos na escola?

Para isso, introduzimos uma proposta pedagógica que foi implementada em uma escola pública municipal em tempo integral da cidade do Recife adaptando o DPTH para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa durante a pandemia da Covid-19.

1.1 LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Embora localizada no campo das pesquisas que se interessam ao desenvolvimento de competências em escrita, esta tese buscou também identificar um possível vínculo entre a construção de competências no contexto escolar e o desenvolvimento de processos psicológicos como a resiliência diante de um contexto de dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Essas dificuldades podem existir tanto no ambiente extraescolar (alcoolicismo, problemas financeiros, abandono, abuso, drogas na comunidade etc.) como no ambiente escolar (automutilamento, bullying, depressão, violência verbal, violência física entre outros).

Na nossa pesquisa, levaremos em conta os aspectos cognitivos apoiando-nos na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1990), assim como a abordagem desenvolvida por Acioly-Régner (2010) que postula a indissociabilidade dos aspectos afetivos, cognitivos e culturais para a compreensão dos fenômenos educativos. Também nos interessam os aspectos macro, meso e micro da compreensão de um fenômeno educativo. Macro, devido à importância dos aspectos políticos, históricos e culturais implicados em nosso objeto de estudo. Meso, do ponto de vista dos estabelecimentos escolares estudados e de sua própria cultura e condições sociais locais. E micro, pelo ângulo dos processos psicológicos estudados (nesta pesquisa, o desenvolvimento de competências em escrita e os processos de construção de resiliência).

Nesse sentido, Matos, Caraballo e Acioly-Régner (2019) destacam a importância de levar em conta a presença de fronteiras culturais e simbólicas nos contextos da sala de aula. Para essas autoras, é essencial analisar como essas barreiras se manifestam, qual é sua influência

sobre os indivíduos e quais são as representações que elas conduzem. Essas pesquisadoras mostram também a importância de práticas pedagógicas diferenciadas para trabalhar com os adolescentes da periferia, cujos valores, às vezes, estão muito distantes dos da cultura dominante da escola.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) observa que cada sala de aula é única, por isso devemos levar em conta essa diversidade, sendo necessário construir ferramentas pedagógicas diferenciadas para gerir os conflitos que surgem dentro da sala de aula, atender as normas oficiais, as questões éticas etc.

Do ponto de vista micro, a Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1990) servirá como quadro teórico mais amplo para analisar o desenvolvimento de competências em escrita e os processos de construção de resiliência. Nessa teoria, a conceptualização do real não se limita a uma só situação, mas a um conjunto de situações que dão sentido ao conceito. Ela faz referência também a um conjunto de significantes linguísticos e não linguísticos que representam o conceito. Desse ponto de vista, podemos então concluir que a falta de significantes pode limitar a uma conceptualização mais fina e a interpretações errôneas do real.

Nas aulas de Língua Portuguesa com adolescentes do sétimo ano do ensino fundamental diferentes situações são requisitadas no desenvolvimento de competências em escrita. Para isso, se faz necessário a elaboração de dispositivos pedagógicos apropriados para esse fim.

Nesta pesquisa, propomos uma implementação de um dispositivo pedagógico que trata de maneira articulada a utilização de ferramentas tecnológicas no desenvolvimento de competências em escrita com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental. Consideramos igualmente que o dispositivo pedagógico (DPTH) pode ajudar os discentes na sua maneira de lidar com as dificuldades que emergem do cotidiano tanto no ambiente escolar quanto no extraescolar. Os artefatos culturais resultantes do desenvolvimento informático são também instrumentos utilizados pelo homem em diversas atividades que possibilitam novas formas de interação e comunicação, o que pode levar ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores através da mediação semiótica e instrumental (Vygotsky, 1991). Para explorar as ferramentas tecnológicas, utilizaremos o conceito de hibridismo tecnológico digital proposto por Backes (2015).

O hibridismo consiste na mistura de objetos de uma maneira que esses não podem ser explicados separadamente. Quando aplicado às tecnologias digitais que são compostas e recompostas cotidianamente, fruto da ação humana, temos o termo hibridismo tecnológico digital (Backes, 2015). Os seres humanos se apropriam, desenvolvem ou mobilizam as tecnologias digitais virtuais (TDV) em suas interações sociais (Backes; Acioly-Régner, 2012).

Segundo Rabardel (1995), quando temos uma articulação de TDV por seres humanos (em um processo de interação com os outros), somos confrontados com o desenvolvimento de dois processos: instrumentação e instrumentalização.

A instrumentação consiste em atribuir novas propriedades, funções e significações ao instrumento, não previsto quando ele foi concebido. Nesse processo há um enriquecimento do instrumento. Enquanto a instrumentalização consiste na transformação do ser humano na medida em que ele se adapta, modifica, atualiza e cria novos esquemas mentais na utilização do instrumento. Nesse processo há um enriquecimento do ser humano (Backes; Acioly-Régnier, 2012, p. 4-5, tradução nossa)⁹.

Ao falarmos sobre hibridismo tecnológico é necessário ter um ambiente virtual que propicie as interações sociais. Na França, o ambiente virtual utilizado para o DPTH (Andrade, 2013; Andrade, Acioly-Régnier, 2016) era o Blogger® que é um blog. Nesse blog, tanto os estudantes como a professora-pesquisadora poderiam postar imagens, textos, comentários, questões e vídeos. Em nossa pesquisa no Brasil, utilizamos o ambiente virtual Padlet® no lugar do Blogger®. O Padlet® é um mural virtual que pode ser utilizado para diferentes fins, inclusive como blog. Essa mudança se deu em função da facilidade de uso dessa ferramenta em relação ao Blogger® e à melhor adaptação do Padlet para uso nos smartphones utilizados pelos estudantes de nossa pesquisa durante as aulas remotas no período da síndrome da Covid-19. Na França, o acesso ao Blogger® era realizado por estudantes universitários com o uso de computadores¹⁰. O Padlet® foi utilizado com a função de abrigar os diferentes gêneros textuais (documentários, mensagens, tiras em quadrinhos, poemas, biografias, vídeos entre outros), postar as produções dos estudantes, assim como postar questões e respostas. Dessa forma, utilizamos o Padlet® (com a função de blog) como suporte de todas as atividades desenvolvidas com os discentes na disciplina de Língua Portuguesa.

Os blogs são utilizados para diferentes fins: informativo, pessoal, educacional. O blog é um hipertexto que abriga vários gêneros textuais. O termo hipertexto foi criado por Theodore Nelson nos anos 60 (Xavier, 2010). O hipertexto é um texto que abriga diversos outros textos, bem como links para outros textos. Ele exige uma leitura que não é necessariamente linear. Um blog combina textos, imagens e links para outros blogs, páginas da web e mídia (vídeos, músicas, palestras, documentários etc.) de acordo com sua finalidade (Backes; Acioly-Régnier,

⁹ L'instrumentation consiste à attribuer de nouvelles propriétés, fonctions et significations à l'instrument, non prévues lors de sa conception. Dans ce processus il y a un enrichissement de l'instrument. L'instrumentalisation consiste dans la transformation de l'être humain dans la mesure où il adapte, modifie, actualise et crée de nouveaux schèmes mentaux dans l'utilisation de l'instrument. Dans ce processus il y a un enrichissement de l'être humain.

¹⁰ Apresentamos de forma detalhada essas ferramentas tecnológicas na fundamentação teórica no capítulo que abordamos o DPTH.

2012). Conforme Marcuschi (2005, p.15) "É inegável que a internet e todos os gêneros relacionados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita".

Os gêneros textuais são caracterizados pela sua função na prática social, sendo por isso muito utilizados no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, fazendo parte do currículo da educação básica brasileira apresentado na BNCC (Brasil, 2017). No currículo escolar francês também temos o uso de diferentes gêneros textuais (France, 2020). Não podemos caracterizar um gênero textual apenas por sua forma, mas isso deve ser feito pela função que ele exerce, como sublinha Marcuschi (2005, p.20): "[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais". Esse autor aponta que os gêneros textuais:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes, em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (Marcuschi, 2005, p. 19).

Na pesquisa realizada por Andrade (2013), observamos que através do blog e das articulações realizadas foi possível interações entre os participantes, durante as aulas e fora da sala de aula por meio do blog criado. A dialogicidade foi observada em todas as etapas dessa pesquisa. Segundo Bakhtin (1977), a linguagem deve ser dialógica e deve ter uma enunciação em uma situação de contexto coerente. As situações contextuais desse estudo foram articuladas pela professora-pesquisadora e a estrutura criada no blog.

Nesta pesquisa de doutorado as interações não foram presenciais por conta da pandemia da Covid-19. As interações foram realizadas de forma não presencial por meio do ensino remoto emergencial (ERE)¹¹ no ambiente do DPTH.

Um outro aspecto que devemos considerar na implementação do DPTH no desenvolvimento de competências ligadas à escrita concerne às superações de dificuldades e à construção de resiliência (Anaut, 2005). Na escola pública municipal em tempo integral onde lecionamos, observamos fenômenos de diferentes naturezas em sala de aula, tais como: indisciplina, hiperatividade, aluno com baixa autoestima, estudante com baixa concentração, resistência para estudar, apatia e falta de perspectivas para o futuro, além das intensas

¹¹ Faz-se necessário distinguirmos a modalidade educação a distância (EaD) do que foi chamado de ensino remoto emergencial (ERE) ou ensino remoto. Diferente da EaD, o ERE é totalmente a distância e foi implementado de forma emergencial para substituir o ensino presencial durante a pandemia da Covid-19. Trataremos com mais detalhes sobre esse tema ao abordarmos a pandemia da Covid-19.

dificuldades socioculturais, políticas e ambientais aos quais os estudantes estão submetidos. Esses fenômenos observados no ambiente escolar podem impactar na vida dos estudantes e no seu desempenho escolar. Para atenuarmos essas situações vivenciadas pelos discentes, faz-se necessário criar condições para a promoção de processos de construção de resiliência. Ressaltamos que o conceito de resiliência é amplo e passou por mudanças ao longo do tempo.

Os estudos sobre resiliência tiveram início nos anos 60. Várias pesquisas e teses acerca da resiliência abarcam uma diversidade de domínios, tais como: a Medicina, a Psicologia, a Psiquiatria, a Sociologia e as Ciências da Educação. Os Estados Unidos, o Canadá e a Inglaterra são os países que mais publicaram pesquisas sobre resiliência, embora tenhamos grupos importantes em diferentes continentes (Anaut; Cyrulnik, 2014). A resiliência pode ser compreendida como um processo:

[...] transacional que se nutre não somente das características próprias do indivíduo, mas igualmente de recursos oferecidos pelas condições únicas de seu contexto relacional, com as dimensões afetivas e socioculturais que participam à sua aparência. Portanto, não existe uma resiliência, mas múltiplos processos os quais demonstram a riqueza criativa dos seres humanos frente às situações de adversidades.

Também deve ser lembrado que, embora alguns indivíduos desenvolvam espontaneamente ou naturalmente um processo de resiliência, outros precisam de ajuda ou apoio ao longo do caminho. Por essa razão, o que indivíduos ou grupos resilientes (famílias, comunidades) nos ensinam, nos permitem entender os fenômenos relacionados com a resiliência, mas sobretudo nos instrui sobre as possíveis formas de acompanhamento (Anaut; Cyrulnik, 2014, p.192, tradução nossa)¹².

Segundo Ferreira (2007, p. 34), uma perspectiva crítica de resiliência rompe com uma perspectiva subjetivista que põe o indivíduo como o único responsável pelo enfrentamento das adversidades. Para compreendê-la seria necessário a “[...] presença de atributos que auxiliam o enfrentamento de problemas, como a competência nas relações sociais, a capacidade de resolução de problemas, a conquista de autonomia e o sentido ou propósito para a vida e o futuro” aliados a processos macro e meso. Essa perspectiva complexa da resiliência percebida a partir de redes macro, meso e micro de fenômenos interdependentes será utilizada nesta pesquisa.

¹² [...] c’est un processus transactionnel qui s’alimente non seulement des caractéristiques propres à un individu, mais aussi des ressources offertes par les conditions singulières de son contexte relationnel avec des dimensions affectives et socioculturelles qui participent à son émergence. Dès lors, il existe non pas une résilience, mais bien de multiples processus, ce qui démontre la richesse créative des êtres humains face aux situations d’adversités.

Faut-il rappeler aussi que, si certains sujets développent un processus de résilience facile, d’autres ont besoin d’être aidés ou accompagnés dans ce cheminement. C’est pourquoi ce que nous apprennent les individus résilients ou les groupes (familles, communautés) permet non seulement de comprendre les phénomènes liés à la résilience, mais surtout nous instruit sur les modes d’accompagnement possibles.

Segundo Mateu-Pérez et al. (2014, p. 115, tradução nossa), a resiliência é “[...] compreendida como um processo gerado por pessoas que enfrentam a adversidade, o que lhes permite reforçar e adquirir uma aprendizagem pela experiência”. Esses autores destacam que esse processo se desenvolve principalmente na família e na escola, e nesses ambientes nós podemos encontrar uma personagem importante para promover o desenvolvimento social e emocional. Por consequência, consideramos que o dispositivo pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento social e emocional através das interações fornecidas pelo DPTH, as experiências promovidas e as situações de resiliência compartilhadas.

Além dos problemas já enumerados e encontrados na escola onde lecionamos, nós temos igualmente observado outras dificuldades recorrentes à Língua Portuguesa, tais como: dificuldades em tirar conclusões sobre textos simples; identificar o tema de um texto; identificar e reconhecer as funções dos gêneros textuais, assim como produzi-los; dificuldades em interpretar os enunciados, os comandos das questões de interpretação de texto, fazer inferências textuais entre outras. Essas dificuldades de interpretações textuais serão ampliadas para outras disciplinas escolares e à vida. Após vários estudos, Soares (2007) destaca como uma das hipóteses para o problema dessas dificuldades que quando um aluno ou aluna de uma classe social menos privilegiada escreve um texto, esse texto tem uma função reguladora, pois esse discente particulariza o tema, subjetivando-o e trazendo-o para a sua realidade. Enquanto o estudante de um nível socioeconômico alto utiliza uma linguagem representativa e referencial, generalizando o tema, objetivando-o e escrevendo com uma linguagem mais próxima à linguagem escolar, uma vez que a “[...] professora utiliza a língua para ensinar, transmitir conteúdos, falar sobre “coisas”, uma fala orientada para o referente, para a terceira pessoa” (Soares, 2007, p. 69).

Ferreira et al. (2018) realizam pesquisas em uma das favelas mais pobres do Recife, o Coque, e com inúmeros problemas sociais com base em anos de pesquisas de campo (Acioly-Régner, Ferreira, Cunha, 2020; Ferreira, 2011; Ferreira, Acioly-Régner, Brasil, 2021). Esses autores ressaltam que

A ausência de uma formação para uma leitura prazerosa, conduz os adolescentes a perceber o ato de ler como um exercício penoso, doloroso e sem sentido, pois “os livros da escola não falam da vida” e não tratam dos modos de vida dos jovens da periferia. Trazem imagens estereotipadas com valores que excluem na tentativa de incluir (Ferreira et al., 2018, p. 113).

Consideramos que as leituras de diversos gêneros textuais que tratam de pessoas que conseguiram enfrentar as adversidades da vida e que desenvolvem a resiliência podem trazer

novas perspectivas para o papel da escola como ambiente de superação, valorizando o ser, construindo a solidariedade, a empatia, a amizade, o respeito, o acolhimento e o pertencimento a uma dimensão integrativa, na medida em que o aluno ou aluna deve ser considerado como um ser integral (Ferreira et al., 2018). Assim, como é relevante que os estudantes possam ter uma nova leitura sobre a comunidade na qual eles estão inseridos, valorizando-a e dando um novo sentido à ela.

1.2 PROBLEMÁTICA

Baseado em um dispositivo didático/pedagógico de formação dos professores desenvolvido na França por Acioly-Régnier (Andrade, 2013; Andrade, Acioly-Régnier, 2016), tivemos a intenção de implementá-lo para ser utilizado no Brasil como uma ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa para os estudantes do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal em tempo integral da periferia do Recife.

No município de Recife, em 2004, foram criadas cinco escolas em tempo integral para os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2011, foi implantada a primeira escola em tempo integral dos anos finais do ensino fundamental. Em 2014, foi implantado no Recife o Programa Municipal de Tempo Integral com cinco escolas dos anos finais do ensino fundamental (Medeiros, 2016). Ao longo dos anos, o número de escolas públicas municipais em tempo integral no Recife foi ampliado. Em 2024 chegou-se a 21 escolas, o que corresponde a 50% das unidades dessa etapa de ensino (Recife, 2024).

Nas escolas em tempo integral os discentes ficam de segunda-feira a sexta-feira durante os dois turnos na escola (manhã e tarde). Enquanto nas escolas regulares no Brasil, os estudantes ficam apenas um turno (manhã ou tarde). Observamos que mesmo em escolas em tempo integral ainda existe uma série de deficiências nas competências relativas à leitura e à escrita, o que gera resultados bem abaixo nas avaliações em larga escala.

No Estado de Pernambuco, as competências em leitura são medidas pelo SAEPE¹³ (Pernambuco, 2023) que é aplicado nas escolas públicas (municipais e estaduais) em Pernambuco, sendo facultativa a aplicação das provas nas escolas privadas. Na escola municipal

¹³ O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) foi criado em 2000. Essa avaliação educacional ocorre anualmente e tem o objetivo de medir o desempenho dos estudantes da rede pública (municipal e estadual) em Língua Portuguesa e em matemática. Ele é aplicado em quatro anos: o terceiro, quinto e nono ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. O SAEPE é realizado no estado de Pernambuco e tem como meta mudanças na educação desse estado (Pernambuco, 2023).

onde foi realizada esta pesquisa, o SAEPE é aplicado apenas para os estudantes do nono ano, haja vista que essa escola não possui turmas nos terceiros e quintos anos do ensino fundamental, assim como no terceiro ano do ensino médio. Os resultados do SAEPE de 2022 (Pernambuco, 2023) relativos à escola municipal onde foi realizada esta pesquisa mostraram que apenas 33,3% dos estudantes atingiram o nível desejável, o que indica que aproximadamente 2/3 dos discentes dessa escola estão abaixo do nível desejável. No SAEPE não temos uma avaliação da escrita, embora que o desempenho na compreensão da leitura também impacta no desempenho da escrita. Conforme destaca Leal e Melo (2007, p.26) “[...] a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita”. Essas pesquisadoras observaram em suas pesquisas relações entre os processos de leitura e produções de texto que vão repercutir no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, embora o SAEPE não aborde a escrita, consideramos que os resultados da avaliação das competências em leitura impactam na atividade da escrita.

Em função dos problemas apresentados nas avaliações em larga escala, nos quais observamos baixos índices indicando dificuldades no desenvolvimento de competências textuais (leitura, compreensão, interpretação de textos, realização de inferências e produção de gêneros textuais), consideramos a necessidade de criar situações didático-pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita, o que nos conduz a uma pergunta:

- Como implementar o dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) de modo a favorecer o desenvolvimento de competências em escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife?

Um segundo problema são as dificuldades que emergem de uma escola pública que atende crianças/adolescentes oriundas de famílias de baixa renda. Muitas delas passam por situações difíceis na família e no seu contexto social, o que prejudica bastante o aprendizado e consequentemente o desempenho escolar, tais como: baixo rendimento nas notas, baixa autoestima, indisposição em realizar as atividades escolares, falta de objetivos, falta de determinação nos estudos, indisciplina, falta de respeito, violência verbal, violência simbólica, violência física, bullying, sonolência nas aulas, apatia, falta de concentração nas atividades escolares etc. O que nos leva à segunda pergunta:

- Como implementar um dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) de forma a favorecer a construção de processos de resiliência e o desejo de superação de dificuldades?

Procuramos acompanhar a influência que esse dispositivo pedagógico causou na sala de aula virtual de Língua Portuguesa. Esse dispositivo teve como suporte o Padlet que abrigou vários gêneros textuais disponibilizados para os estudantes e textos produzidos por eles, que pode proporcionar aos adolescentes desta pesquisa o desenvolvimento de possibilidades de ressignificação dos conflitos que emergem em sala de aula e o desenvolvimento de novos conceitos e competências textuais. Consideramos que os diferentes gêneros textuais possibilitam diferentes formas de representação e podem conduzir a reflexões sobre problemas e conflitos vivenciados pelos discentes, como também a construção de processos de resiliência. Essa tomada de consciência e de conceptualização poderá se desenvolver através de diferentes formas de representação das situações e dos mecanismos de interação e das possibilidades criadas pelos gêneros textuais. Nossa aposta é que as histórias em quadrinhos (HQs) poderão ajudar os discentes a desenvolverem a possibilidade de superação das situações difíceis e exprimir seus conflitos.

Segundo Freire (2017, p. 31), “[...] ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar suas palavras sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não é só ler, é também representá-lo pela linguagem escrita”. Os problemas relacionados à formação escolar não podem ser considerados como simples, mas devem ser considerados como algo que necessita de uma reflexão aprofundada sobre a maneira de criar nas escolas as condições propícias à superação, à resiliência e à construção de conceitos.

Consideramos que o desenvolvimento de formas de expressão de sentimentos e de reflexões através da escrita sobre conflitos, adversidades e situações da vida conduz à possibilidade do desenvolvimento da linguagem não-verbal e da escrita (não somente à leitura do mundo pelas letras, mas a utilização de palavras para descrever o mundo de conflitos e possibilidades de superação).

1.3 OBJETIVOS

Com base nesta proposta de pesquisa, apresentamos a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Implementar e analisar os efeitos de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido (DPTH) na construção de processos de resiliência, bem como no desenvolvimento de

competências em escrita de estudantes de uma escola pública municipal da periferia da cidade do Recife.

1.3.2 Objetivos específicos

- Implementar um dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) voltado à construção de processos de resiliência e o desenvolvimento de competências em escrita em uma turma do 7º ano de Língua Portuguesa de uma escola pública da periferia do Recife;
- Analisar o impacto do uso do DPTH na construção de processos de resiliência entre estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife;
- Analisar o impacto do uso do DPTH no desenvolvimento de competências em escrita entre estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife.

1.4 HIPÓTESES

Considerando que a implementação de um dispositivo pedagógico não tradicional (DPTH) que utiliza diferentes gêneros textuais em um contexto de hibridismo tecnológico favorece os processos de construção de resiliência e o desenvolvimento de competências em escrita em estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife. Propomos então duas hipóteses:

H1: Podemos utilizar o DPTH para a construção de processos de resiliência nos discentes do 7º ano de uma escola pública municipal da cidade do Recife.

H2: O dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) pode ser implementado para o desenvolvimento de competências em escrita dos estudantes do 7º ano de uma escola pública municipal da cidade do Recife.

Em função dos objetivos propostos, organizamos a fundamentação teórica em quatro capítulos (capítulo 2 ao 5). No capítulo 2, nós discutimos sobre a resiliência, dando destaque à resiliência educacional, os tutores de resiliência, os impactos da pandemia da Covid-19 e os elementos de resiliência observados e analisados no DPTH para avaliar a construção de processos de resiliência.

No capítulo 3, apresentamos o desenvolvimento de competências em escrita. Nesse capítulo tratamos das pesquisas que envolvem as dificuldades de leitura que têm impactos no processo de escrita, assim como pesquisas sobre as competências na escrita. Abordamos também os gêneros textuais, em particular os gêneros textuais que foram utilizados nesta pesquisa, o processo de retextualização de gêneros escritos e propomos um conjunto de categorias para a análise do desenvolvimento de competências em escrita.

No capítulo 4, abordamos a Teoria dos Campos Conceituais considerando que para abordar tanto a resiliência como a escrita temos um conjunto de conceitos que emergem das situações propostas no DPTH.

No capítulo 5, apresentamos elementos teóricos que embasam a proposta do dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) que foi utilizado nesta pesquisa.

No capítulo 6, abordamos a metodologia na qual apresentamos o desenho e o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos de construção dos dados, os procedimentos para a construção desses dados, os aspectos éticos, os processos de análise e a interpretação dos dados.

No capítulo 7, apresentamos os resultados e análises da pesquisa. Ele foi dividido em função dos objetivos e hipóteses em dois eixos. O primeiro eixo é centrado na resiliência e o segundo na escrita. Em cada um desses eixos temos as categorias de análises dos dados sobre resiliência e escrita.

No último capítulo, temos as considerações finais desta pesquisa. Nela, retomamos os objetivos e hipóteses da pesquisa e apresentamos como os objetivos foram alcançados. Confrontamos as hipóteses iniciais com os resultados produzidos e destacamos a pertinência desta pesquisa. Apresentamos também as recomendações para estudos futuros.

2 RESILIÊNCIA EDUCACIONAL: DA TUTORIA AOS ENFRENTAMENTOS SINDÊMICOS COM O APOIO DO DPTH

O termo resiliência é utilizado em várias áreas do conhecimento, tais como na Psicologia, na Sociologia, na Educação, na Arquitetura, na Física, na Ecologia etc. Nos últimos anos, a resiliência adquiriu uma complexidade “multissistêmica” (Ungar, 2021), requerendo dos pesquisadores alguns esforços para delimitarem qual fenômeno estão realmente investigando.

Para Silva (2019), o termo resiliência provém do domínio da Física, tendo como precursor Thomas Young que em 1807 apresentou a noção de módulo de elasticidade. Esse pesquisador inglês procurou avaliar a tensão e compressão sobre materiais e a deformação ou não resultante dessa força. Tavares (2002, apud Silva, 2019) fala da capacidade de um material se autorregular e voltar ao estado original. Mais adiante essa ideia será aplicada aos seres humanos, considerando a sua capacidade de superação depois de passar por situações adversas potencialmente traumáticas.

Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) indicam que não existe um consenso para o surgimento da palavra resiliência e que na literatura brasileira é quase que uma tendência autores associarem esse construto como vindo da Física ou importado dessa disciplina, contudo:

[...] se o termo/conceito de resiliência usado pela Psicologia foi originado na Física, na resistência dos materiais, ele foi transposto de maneira imprecisa, pois se relaciona mais com o conceito de elasticidade do que de resiliência dos materiais (Brandão; Mahfoud; Gianordoli-Nascimento, 2011, p. 264).

Essa associação do termo com o domínio da Física atrelou a ideia de resiliência à invulnerabilidade. Yanaga (2017) corrobora com esse ponto de vista e indica que termos como invulnerabilidade e invencibilidade não deveriam ser utilizados para se referirem diretamente à resiliência.

De acordo com Infante (2005), a identificação e organização de fatores protetivos e de risco em pessoas com psicopatologias na família ou que sofriam situações de estresse psicológico e adversidades por um grande período foi uma grande contribuição para o avanço dos estudos na área da resiliência, configurando-se como característica central da primeira geração de estudos sobre resiliência.

Existem diversas correntes com perspectivas diferentes sobre resiliência. Brandão (2009) com base em uma revisão da literatura aponta três grandes correntes: norte-americana

ou anglo-saxônica, a europeia e a latino-americana. Na corrente norte-americana, se volta a uma visão mais pragmática com enfoque no indivíduo e nos dados quantificáveis, resultados das interações indivíduo-meio. Na perspectiva europeia, temos a “[...] perspectiva ética, mais relativista, com enfoque comumente psicanalítico, tomando a visão do sujeito como relevante para a avaliação da resiliência” (Brandão, 2009, p. 22). Brandão esclarece que a corrente latino-americana tem o foco numa perspectiva social e comunitária diante das dificuldades do sujeito aos problemas encontrados pelo meio em que vive. Essa autora ressalta que no Brasil há ainda uma tendência de seguir a perspectiva estadunidense mais do que a latino-americana.

Uma outra forma de organizar os estudos sobre resiliência apresentada por Brandão (2009) seria em fases ou gerações. Os estudos da primeira geração trazem uma perspectiva da resiliência como característica pessoal e de acordo com Brandão (2009) essa influenciou o campo de pesquisas no Brasil, sendo ainda encontrados em estudos mais recentes com essa abordagem, na qual prevalece o foco nos fatores mais internos dos indivíduos. Essa primeira perspectiva é vista como resiliência individual. Consideramos essa perspectiva limitada, pois coloca os indivíduos como únicos responsáveis pelo processo de superação das adversidades.

Uma outra perspectiva de resiliência apontada por Brandão (2009) e Brandão e Nascimento (2019) é a da resiliência como um processo. Libório, Castro e Coelho (2006, p. 92) apresentam uma comparação entre a resiliência individual e a resiliência enquanto processo afirmando que: “[...] sua compreensão como um traço individual, ou como um fenômeno ou processo que decorre de inter-relações do indivíduo e o meio”. Nessa segunda perspectiva temos a resiliência como resultante do relacionamento dos indivíduos com o meio.

Uma segunda geração de pesquisadores expandiu o tema da resiliência em dois aspectos: a noção de processo, que implica a dinâmica entre fatores de risco e de resiliência, que permite ao indivíduo superar a adversidade, e a busca de modelos para promover resiliência de forma efetiva em termos de programas sociais (Infante, 2005, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, temos pesquisas que apontam o relacionamento dos sujeitos com a família, com a comunidade ou ainda com a escola, como elemento promotor da resiliência (Rutter, 1987, 1993; Grotberg, 2005; Ferreira, 2007). Com base nos aspectos citados, vamos classificar as pesquisas que não se limitaram à resiliência enquanto atributo do indivíduo, mas a resiliência enquanto processo. Para comparar com a perspectiva anterior, vamos chamar essa perspectiva de resiliência processual.

Uma outra nomenclatura de resiliência foi apresentada por Brasil (2019) na sua tese de doutorado: resiliência integral. Esse modo de pensar a resiliência considera a complexidade multidimensional humana. Na esteira dessa pesquisa, Silva (2019) em sua pesquisa de mestrado

investigou processos de educação não-formal realizada pelo Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), organização da sociedade civil, destacando o constructo de resiliência integral para se referir a:

[...] um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetiva, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividos ao longo de suas vidas [...]. A noção de resiliência que assumimos nesse trabalho citado toma o humano como um ser integral, multidimensional, processual, histórico, imerso em uma rede relacional complexa de fatores socioculturais que o habilita a possibilidades de modificações constantes (Silva, 2019, p. 89).

Silva (2019) ressalta que essa definição está alinhada com a perspectiva ecológica e social do pesquisador Ungar (2015), na qual a resiliência seria a capacidade dos sujeitos e da coletividade de mobilizarem “[...] recursos culturalmente relevantes de que necessitam para se saírem bem diante das adversidades, bem como sua capacidade de negociar para que esses recursos sejam fornecidos de forma significativa [...]”¹⁴ (Ungar, 2015, p. 40, tradução livre).

A introdução dos estudos sociológicos e culturais propostos por Ungar (2015) aliado à inclusão de perspectivas integrais (Brasil, 2019; Brasil; Ferreira, 2020; Silva, 2019; Ferreira et al., 2018) na investigação sobre a temática, apresenta um caminho crítico e desnaturalizante do essencialismo da resiliência enquanto condição preestabelecida e da noção de pessoa resiliente. A resiliência passa a ser compreendida como um fenômeno humano que surge a partir da interação consigo, com as outras pessoas e com o mundo, sendo a percepção e a qualidade das relações vividas e estabelecidas um grande sinalizador de possibilidades no enfrentamento das adversidades.

Brandão e Nascimento (2019) destacam que, embora ainda tenhamos pesquisadores que estão limitados a uma perspectiva individual da resiliência, atualmente:

[...] caminha-se para um consenso no entendimento da resiliência como um fenômeno processual complexo que envolve um sistema composto de indivíduos (e suas características intrínsecas e relacionais, neurológicas, genéticas e epigenéticas), famílias, comunidades, cultura, sociedade, apoio social, crenças, não podendo, portanto, ser reduzido ou determinado por nenhum desses âmbitos isoladamente [...] (Brandão; Nascimento, 2019, p. 4-5).

O nosso entendimento é no sentido de que sozinhos não conseguimos ultrapassar as adversidades impostas pela vida, em especial quando estamos tratando da relação eminentemente dialógica entre resiliência e educação. Em algum tempo, em algum lugar, precisamos do apoio da família, ou da avó que sempre nos ajudou nos estudos, ou de um tio, ou de um padrinho, ou de um amigo, ou de uma professora que ajuda, enfim, precisamos de

¹⁴ [...] to navigate to the culturally relevant resources they need to do well when confronting adversity, as well as their capacity to negotiate for these resources to be provided in ways that are meaningful [...]

sistemas (pessoas, família, amigos, escola etc.) que nos impulsionem a termos uma rede maior de ajuda, seja ela de forma psicológica ou material. Ferreira (2007) ressalta o papel das relações e apoios para promover aspectos resilientes que podem potencializar processos de formação humana.

No início de suas pesquisas, Ungar (2018a) acreditava que o sucesso das crianças era devido a algumas qualidades especiais que elas tinham como indivíduos. Somente quando esse pesquisador começou a pesquisar a resiliência é que viu que

“[...] as qualidades individuais das crianças contam muito menos do que bons ambientes de apoio ricos em recursos. Esses ambientes incluem frequentemente ótimos programas projetados para criar as condições que as crianças precisam para para darem o seu melhor, independentemente dos desafios que enfrentarem¹⁵” (Ungar, 2018a, p. 6, tradução livre).

Dessa forma, a escola deveria ser um ambiente altamente favorável a atender a complexidade multidimensional dos estudantes, oferecendo uma ampla variação de bons recursos. Deve também ter uma equipe de formadores e toda comunidade escolar devidamente preparada, tanto para as crianças, como para suas famílias, contribuindo assim para a construção da resiliência.

O foco desta pesquisa é na escola, mais especificamente sobre a sala de aula remota no quadro do ensino de Língua Portuguesa. A escola pode ou não promover processos de resiliência: Dessa forma, apresentamos a seguir a resiliência educacional.

2.1 RESILIÊNCIA EDUCACIONAL

A resiliência educacional trata mais especificamente como os espaços educacionais podem contribuir na construção de processos de resiliência. Nesse sentido, Fajardo, Minayo e Moreira (2013) fizeram um levantamento de algumas pesquisas sobre a resiliência e a prática escolar. Com base nesse levantamento, elas organizam o foco dos estudos em quatro países:

- Brasil e México: os estudos focam na desigualdade social, na dificuldade de acesso a bens e serviços e a violência na área educacional que influencia as pesquisas sobre resiliência nesses países;

¹⁵ [...] individual qualities count far less than good, supportive environments rich in resources. These environments frequently include great programs designed to create the conditions that children need to be their best, no matter the challenges they face.

- Literatura norte-americana: as pesquisas procuram avaliar a relação da família e da sua organização no desempenho escolar. Também investigam o papel do professor para diminuir os impactos na família;
- Portugal: avaliam os impactos do desenvolvimento tecnológico no ambiente escolar causando mudanças nos alunos. Nesse processo, também se destacam as mudanças necessárias nas práticas dos professores para esse novo ambiente, necessitando de práticas resilientes pelos educadores.

Apesar de nos dar algumas ideias sobre algumas pesquisas, os estudos apresentados por esses autores não são abrangentes. Destacamos também que o impacto dos problemas sociais sobre a educação e consequentemente possibilitando estudos sobre a resiliência não devem se limitar a países em desenvolvimento. Os abismos sociais também podem ser observados nos países ditos “desenvolvidos”. Em pesquisa que realizamos na França (Andrade, 2013) com professores em formação inicial em situação de estágio, verificamos que os problemas maiores trazidos por esses professores não eram somente em relação ao ensino dos saberes em jogo, e sim os problemas em como lidar com os comportamentos dos alunos, reflexos de problemas sociais e psicológicos que não devem ser deixados de lado.

Na França, temos escolas em zonas com dificuldades que impactam na atuação dos professores e conduzem a pensar na resiliência educacional em relação aos discentes e docentes. Essas escolas eram chamadas de ZEP (Zona de Educação Prioritária¹⁶). As escolas ZEP foram criadas em 1981 pelo Ministro da Educação Nacional da França Alain Savary (Circular de 9 de julho de 1981). Essas escolas tinham por objetivo “corrigir a desigualdade social reforçando seletivamente a ação educativa em áreas e em ambientes sociais na qual a taxa de insucesso escolar é mais elevada”¹⁷ (France, 2024, s. n., tradução nossa). Em 1990, tivemos o primeiro relançamento da proposta da educação prioritária para as escolas ZEP. Essa proposta tinha como objetivo alcançar uma melhoria nos resultados acadêmicos, sobretudo dos discentes de meios desfavorecidos.

As escolas ZEP são situadas em locais com populações economicamente desfavorecidas em que muitas delas acolhem crianças de imigrantes. Como forma de combater a desigualdade social é investido mais dinheiro nessas escolas para tentar melhorar o desempenho em relação a outras escolas. Os professores efetivos têm menos alunos nas salas de aula. Atualmente, as

¹⁶ Zone de Éducation Prioritaire.

¹⁷ [...] corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé [...].

escolas que recebiam o nome ZEP receberam uma outra nomenclatura como escolas REP, cujo significado é Redes de Educação Prioritária¹⁸ (France, 2024).

Em 1997, um segundo relançamento relativo à política de zonas de educação prioritária teve o objetivo de priorizar e reforçar a aprendizagem dos alunos. Nesse relançamento houve uma revisão nos mapas de zonas educativas prioritárias e a criação das Redes Educativas Prioritárias (REP). Essas novas redes se associam a escolas e estabelecimentos já integrados na ZEP que necessitam de uma assistência específica devido às dificuldades dessas instituições de ensino.

O trabalho de Fajardo, Minayo e Moreira (2013) indica que pesquisas sobre resiliência educacional mantêm o foco no estudante, na prática docente e nas políticas educacionais.

Em relação ao foco no estudante, Fajardo, Minayo e Moreira (2013) apontam estudos que vão desde o foco em uma visão mais individual da resiliência a estudos que vão em direção aos aspectos relacionais e de apoio. No nosso entendimento, esses não deveriam ser dicotômicos, mas complementares no desenvolvimento para a formação integral (Silva, 2019) do estudante e na promoção da resiliência.

Em relação à prática docente, esses pesquisadores ressaltam que os estudos portugueses e latino-americanos apontam para uma crescente frustração nos profissionais da educação, sendo relevante as investigações e citam que: “[...] o profissional da educação precisa ser formado – e se autoformar – para se preservar psicologicamente, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e ações.” (Fajardo; Minayo; Moreira, 2013, p. 221). Consideramos que precisamos ter cuidado com esse tipo de citação que pode levar a equívocos. Não que uma boa formação de professores não seja fundamental. Contudo, se faz necessário uma rede de suporte e colaboração para sustentar o trabalho docente. No nosso entendimento, os problemas sociais e psicológicos no ambiente escolar demandam a presença de outros profissionais de apoio, tais como: assistente social e psicólogo que possam fazer um acompanhamento mais próximo aos discentes e suas famílias, assim como dar um suporte psicológico para os professores. Da forma como está colocado sem os merecidos destaques e posição crítica não apresentadas por esses pesquisadores, essas afirmações podem conduzir a uma visão limitada e restrita à ideia de apenas ter uma boa formação de professores.

Devemos também dar destaque para que as políticas públicas deem condições de trabalho ao professor, assim como à rede de apoio do ambiente escolar para uma educação que

¹⁸ Réseaux d'Éducation Prioritaire

caminhe para a qualidade e ofereça condições para promoção de resiliência tanto para o professor como para os estudantes e à equipe escolar.

Fajardo, Minayo e Moreira (2013) ressaltam que no contexto da globalização e da pós-modernidade em que se encontra o profissional de educação temos um estresse laboral maior do que em geração passada. Nesse sentido, os problemas encontrados no ambiente de trabalho do professor envolvem:

[...] carga horária e atribuições excessivas, em que o trabalho real vai além do trabalho prescrito; pouco tempo de descanso; tarefas rotineiras de pouca importância; falta de uso das próprias capacidades criativas; escassa ou nenhuma autonomia; falta de participação nas decisões; falta de comunicação; falta de apoio de colegas e superiores; expectativas de trabalho incerto e/ou conflitivo, ou demasiadas responsabilidades; insegurança no trabalho; falta de oportunidade de crescimento, de progresso ou ascensão; más condições físicas, dificuldade para concentrar-se, mau humor (Grotberg, 2006 apud Fajardo, Minayo e Moreira, 2013, p. 222).

As dificuldades identificadas por Grotberg sinalizam que o professor(a) se encontra com uma sobrecarga de trabalho, esgotado e necessita urgente de vários apoios perante as políticas públicas. Um outro aspecto relevante trazido por Fajardo, Minayo e Moreira (2013) é o contexto social hostil em que algumas escolas públicas brasileiras estão inseridas, onde temos

[...] constantes conflitos entre polícia, traficantes, milicianos e entre facções rivais pelo domínio do tráfico de drogas e armas. Considerar as interferências desse contexto contemporâneo e comum nos países em desenvolvimento significa associar a resiliência à perspectiva da política pública de segurança. Nessa dimensão, as ações intersetoriais servem de campo para promoção da resiliência, ou não, e prevenção da violência (Fajardo, Minayo e Moreira, 2013, p. 222).

Para isso, faz-se necessário que haja ações por parte das políticas públicas quanto as melhorias das condições de trabalho do docente, assim como no ambiente educacional.

Notamos que na nossa pesquisa não vamos nos deter na resiliência educacional com foco na resiliência do professor e nas políticas públicas, uma vez que o foco desta tese é no desenvolvimento de construção de processos de resiliência no ambiente educacional por parte dos alunos (sem deixar de lado o papel fundamental do professor nesse processo).

2.1.1 Resiliência educacional no campo acadêmico brasileiro

Rachman (2008) fez um levantamento de teses e dissertações sobre a resiliência educacional realizadas de 2002 a 2007 no Brasil. Ela verificou como os pesquisadores brasileiros tratam o fenômeno da resiliência nas áreas de Educação e Psicologia da Educação. A pesquisadora constatou que: “[...] a maior parte das pesquisas produzidas na área de Psicologia entende o construto da resiliência como processo, enquanto as da Educação tendem

a oscilar entre os dois entendimentos acerca do fenômeno da resiliência” (Rachman, 2008, p. 11). Esses resultados indicam a necessidade de avanços da resiliência na área educacional.

Dando continuidade à pesquisa de Rachman que foi realizada no período de 2002 a 2007, fizemos um levantamento no período de 2008 a 2021 das pesquisas sobre resiliência na área educacional no Brasil (Andrade; Ferreira; Acioly-Régnier; Andrade, 2021). Para realização dessa pesquisa, utilizamos o banco de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos a palavra “resiliência educacional”. Ao todo foram selecionadas 33 teses/dissertações para análise. Nesse levantamento, observamos que 42,43% das pesquisas levantadas abordam a resiliência na escola em uma perspectiva individual, 24,24% na perspectiva da resiliência enquanto processo e 12,12% em uma perspectiva integral de resiliência. O restante das pesquisas (21,2%) faz um levantamento de pesquisas sobre resiliência e dessa forma não classificamos em um ponto específico.

Consideramos que quando o estudante acredita que sozinho poderá solucionar suas dificuldades é quando temos uma perspectiva de resiliência individual. Contrariamente a essa perspectiva, diversos estudos realizados por Ungar (2018a, p.6, tradução nossa) apontam que “[...] as qualidades individuais das crianças contam muito menos do que bons ambientes de apoio ricos em recursos¹⁹”. Dessa forma, através de redes de apoio é que Ungar (2015) constatou a possibilidade de construção de processos de resiliência. O que tem conduzido à formulação de um questionamento:

1. Que perspectivas de resiliência foram observadas no DPTH?

A análise dos resultados de nossa pesquisa doutoral é concentrada no estudante. Contudo, como argumentamos anteriormente, em que pese este recorte, mantivemos um olhar nos processos de resiliência. Para Bouteyre (2008), a resiliência escolar se daria na medida em que uma criança que passa por dificuldades que a oprimem e que teria tudo para falhar consegue prosseguir na escola. Para essa pesquisadora, três fatores observados por Fergusson e Lyskey (1996) favorecem a resiliência escolar:

[...] a boa relação com o professor, a crença do professor na capacidade de progressão do aluno e a pertinência das expectativas acadêmicas colocadas ao aluno. Acrescentemos os efeitos do próprio ambiente, que deve oferecer uma estrutura estável e envolvente, propícia à aprendizagem. Esses diferentes fatores vão ao encontro das expectativas que podemos naturalmente ter em relação a qualquer professor ou instituição escolar²⁰ (Bouteyre, 2008, p. 39-40, tradução nossa).

¹⁹ [...] individual qualities count far less than good, supportive environments rich in resources.

²⁰ [...] la bonne relation entretenue avec l’enseignant, la croyance de ce dernier dans possibilités de progression de l’élève, et la pertinence des attentes académiques qu’il a à son rencontre. Ajoutons les effets du cadre lui-même,

Com base nessa descrição, procuramos observar no DPTH se os professores aparecem como fatores de risco ou de proteção (tutor de resiliência). As produções textuais criadas pelos alunos (as) podem apontar a existência de professores incentivadores ou não. Destacamos que não faz parte da nossa pesquisa verificar se os docentes acreditam ou não nas possibilidades dos estudantes, mas como os discentes descrevem ou não o professor(a) no DPTH.

Como ressalta Bouteyre (2008), o ambiente escolar pode favorecer as condições de resiliência. Além desses três elementos citados, acrescentamos a necessidade de a escola oferecer uma rede de apoio e proteção como destaca o pesquisador canadense Ungar (2018b). Consideramos que a escola deve proporcionar um acesso fácil aos estudantes, bem como a suas famílias, sendo uma rede de ajuda na qual esses possam se sentir seguros e com o sentimento de pertencimento.

Ao tratarmos da construção de processos de resiliência e do desenvolvimento de competências em escrita, consideramos que diversos fatores podem impactar no desenvolvimento dos estudantes na escola, tais como: a família, a estrutura oferecida pela escola, os alunos que podem ajudar seus colegas ou não, como ocorre nos casos de bullying. Temos também o professor e outros profissionais que atuam na escola. Destacamos que um professor ou outro profissional da escola pode motivar uma criança ou adolescente, mas também pode ter uma atuação prejudicial. Também consideramos a possibilidade de uma rede de suporte que pode estar na escola ou fora dela. Por exemplo, podemos ter como ambiente de apoio uma ONG que oferece uma formação musical ou aulas artístico-culturais, como dança popular ou balé entre outras. Esse ambiente externo de apoio pode promover uma valorização dos estudantes e os afastar das drogas e outras situações de vulnerabilidade. Como exemplo de ONG temos o NEIMFA²¹ que dá um suporte em relação à espiritualidade e outros aspectos relativos à formação integral. Toda essa rede de apoio poderá promover a resiliência.

Bouteyre (2008) ao abordar a resiliência escolar aponta para fatores de proteção: individual (fatores internos); fatores de proteção ligadas ao ambiente. Para essa pesquisadora, teríamos como fatores internos:

- Boas capacidades intelectuais;

qui doit offrir une structure stable et contenance, propice aux apprentissages. Ces différents facteurs répendent aux attentas que l'on peut, naturellement, avoir de tout enseignant ou de toute institution scolaire.

²¹ O NEIMFA (Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis) é uma associação sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária ou religiosa. Esse núcleo possui mais de 37 anos de história e está localizado na comunidade periférica do Coque, na Região Metropolitana do Recife. O NEIMFA tem uma ação ética e propõe uma formação integral do ser humano, constituindo um ambiente em defesa das vidas e dos espaços e sujeitos periféricos, valorizando os saberes e raízes culturais. Mais informações: <https://www.neimfa.com.br>

- A fé religiosa que é “frequentemente descrita em razão do apaziguamento despertado pela oração ou confissão. É também um gerador de esperança e encorajamento” (Bouteyre, 2008, p. 22, tradução nossa);
- Capacidade de demonstrar amor pelos outros e receber carinho;
- Capacidade a recorrer ao humor face às situações desfavoráveis para atenuar os efeitos;
- Competências para procurar soluções aos problemas encontrados;
- Otimismo;
- Acreditar num futuro melhor.

Consideramos que muitos desses fatores internos também dependem dos fatores externos. Como por exemplo, as boas relações afetivas familiares podem levar à capacidade de demonstrar amor pelos outros. Como fatores de proteção ligados ao ambiente, Bouteyre (2008) indica:

- As ligações familiares podem propiciar uma evolução afetiva e emocional da criança;
- Assistência social disponível às crianças;
- Associação de bairros que propõem atividades esportivas ou educacionais na qual a criança pode ter o apoio de um adulto;
- Outros suportes como um clube, um centro de lazer, um ateliê oferecido por uma biblioteca;
- Pessoas ligadas à escola, como um professor que oferece ao estudante oportunidades de estudo em outros horários.

Essa pesquisadora destaca que os fatores de proteção também podem se tornar fatores de risco. Consideramos que a família pode ser um fator de proteção, mas também de riscos, como a escola e outros ambientes que a criança tem acesso.

Em nossa pesquisa, os discentes criaram histórias de superação de dificuldades. Nessas histórias tivemos personagens da vida real ou fictícios que poderiam promover a resiliência ou se tornar fatores de risco. Dessa forma, propomos duas questões para analisar a construção de processos de resiliência no DPTH:

- 2. Como os fatores de proteção aparecem no DPTH?**
- 3. Quais os fatores de risco observados no DPTH?**

Os problemas relacionados à formação escolar não podem ser considerados como simples, mas devem ser considerados como algo que necessite de uma reflexão aprofundada sobre a maneira de criar nas escolas as condições propícias à superação de dificuldades, à resiliência e à construção de conceitos.

Existem limitações nas escolas da França que também se reproduzem nas escolas do Brasil. Lahire (2014, p. s.n.) destaca que na França “[...] não existe auxílio pedagógico, médico, psicológico, entre outros, que seriam capazes de dar um apoio muito mais adequado do que o dado pelo professor”. Consideramos que esse apoio seria fundamental para o desenvolvimento de mecanismos de construção de resiliência. Ressaltamos que nas leituras que fizemos de Lahire não foi abordada a resiliência de forma direta, mas indiretamente o autor coloca o apoio que a família e a escola precisam oferecer para uma melhoria na qualidade de vida das crianças e adolescentes, agindo como uma “teia”. Essas são algumas ligações que procuramos estabelecer em nossa pesquisa. Outro destaque colocado por Lahire é que as escolas públicas precisam oferecer excelência educacional. Para esse sociólogo francês, o governo deveria investir mais nas escolas da periferia dando melhores condições para os professores e capacidade de atrair bons educadores para atuarem nessas escolas. Consideramos que além disso faz-se necessário um suporte às famílias dos estudantes, assim como para os discentes nessas escolas. É justamente nessas escolas da periferia onde mais se devem investir para podermos melhorar as condições de vida das famílias e o desenvolvimento dos jovens.

Ao abordarmos a resiliência educacional, nos apoiamos em alguns elementos propostos por Michael Ungar. Esse pesquisador destaca que a resiliência não é um produto, mas um processo de melhoria de atitudes e construída a partir de fatores externos que muito ajudam crianças e adolescentes em situações de risco e de vulnerabilidade social. As melhorias são de diversas ordens: psicológica, social etc. Dessa forma,

[...] a resiliência não é apenas um conjunto de qualidades pessoais que tornam um jovem bem-sucedido. A resiliência é um processo que traz à tona esses traços e cria mundos ricos em recursos psicológicos, sociais, políticos, econômicos e até mesmo ambientais que ajudam as crianças a se tornarem as melhores possíveis, independentemente de suas circunstâncias de vida (Ungar, 2018b, p. 6).

Fazendo uma ligação com o nosso objetivo de pesquisa, consideramos que as situações adversas em que muitos adolescentes se deparam no ambiente familiar, escolar e na comunidade em que vivem pode colocá-los em situação de vulnerabilidade, criando situações de difícil superação. Dentro desse aspecto, devemos questionar a tendência de se culpar essas crianças por não conseguirem superar tais situações, ao invés de criar condições propícias para que elas

recebam apoio para auxiliar na superação das suas dificuldades. No sentido apresentado por Ungar, como criar condições para o desenvolvimento da resiliência? Ungar destaca que:

Resiliência não é um resultado. É o meio que usamos para promover resultados positivos sob condições de adversidade. Os resultados podem ser coisas como pensamentos e comportamentos individuais, como uma mudança positiva na atitude de uma criança em relação à escola, ou aumento da autoestima entre crianças que sofreram abuso sexual. Pode significar menos ansiedade, sinais menores de trauma (como pesadelos) ou menos comportamentos delinquentes. Os resultados também podem significar uma mudança no acesso a recursos como moradia melhor, ruas mais seguras e mais tempo gasto em relacionamentos saudáveis com pais e cuidadores. Os resultados podem até ser mudanças na política social, como novas leis que proporcionam às crianças acesso a cuidados de saúde gratuitos ou financiamento de programas anti-bullying nas escolas. Pode ser que haja mudanças nas práticas de policiamento, para que os pais que são minorias visíveis sejam encarcerados com menos frequência por ofensas não violentas. (Ungar, 2018b, p. 24, tradução livre).

Em relação aos resultados positivos elencados por Ungar propomos a seguinte questão que foi investigada no DPTH:

4. Que tipo de mudanças positivas foram observadas nas produções textuais dos discentes?

Os pensamentos e comportamentos individuais que indicam as mudanças positivas podem ser expressos nos comentários e em suas produções textuais no blog. Essas mudanças positivas podem ser em relação à escola.

Dentro dessa perspectiva, consideramos necessário criar meios para promover processos de construção de resiliência. Um desses ambientes que podem propiciar é a escola. A resiliência não deve ser compreendida como um produto, mas como um processo dinâmico, uma vez que o indivíduo pode se deparar com algumas situações traumáticas ou de vulnerabilidade social, superá-las e tentar se adaptar às novas circunstâncias. Nesse caso, o contexto familiar e o escolar podem servir de suporte para que o indivíduo consiga superar as situações. Quando o adolescente se sente mais seguro, ele consegue se expressar melhor em vários ambientes e fazer as suas atividades escolares da melhor forma, com entusiasmo e com a autoestima elevada. Criar redes de apoio pode ser essencial para dar segurança e pode ser o diferencial para ajudar na superação dos desafios que muitas pessoas enfrentam durante a vida.

Ungar (2018b) no início de sua carreira como organizador comunitário e depois como assistente social clínico se deparou com histórias bem difíceis de crianças. As histórias contadas pelas crianças envolviam “histórias de abuso, violência comunitária, pobreza, o horrendo legado de colonização e genocídio cultural, racismo, sexismo e homofobia institucionalizada.

Alguns tinham deficiências físicas ou intelectuais”²². O que Ungar aprendeu com essas situações é que as crianças (e seus cuidadores) explicaram que profissionais como ele precisavam se concentrar mais nos fatores de proteção que predizem à adaptação bem-sucedida.

Mas como criar condições adequadas para o desenvolvimento da resiliência? Tentando auxiliar os processos de resiliência, Ungar (2018b) elaborou um manual com orientações sobre como implementar um programa visando a promoção da resiliência. Os resultados apontados por Ungar conduzem a uma mudança na perspectiva de resiliência, além de questionar uma postura de resiliência na qual o indivíduo resiliente era resultado apenas de qualidades especiais que o diferenciavam de outros indivíduos.

Para Ungar (2018b), a palavra resiliência pode descrever três processos diferentes:

- 1) Recuperação. Refere-se a um sistema, que pode ser uma pessoa, comunidade, economia, país ou ambiente natural. Este sistema após se deparar com um problema consegue retornar ao mesmo nível de funcionamento que tinha antes.
- 2) Adaptação. Nesse caso, no lugar de voltar ao que era antes, o sistema muda de forma a se ajustar a uma perturbação, isso faz com que ele sobreviva ou prospere.
- 3) Transformação. Nesse processo, a transformação é externa em fatores que podem reduzir o stress. Assim, temos uma melhoria do ambiente em torno de um indivíduo, como a comunidade, a economia ou o país.

Nesta pesquisa de doutorado nos encontramos no processo de adaptação, haja vista que os estudantes (sistema) puderam ou não se adaptar diante de situações encontradas no DPTH que puderam ajustá-los a uma perturbação e que eles continuariam prosperando ou não. Nesse caso, os discentes tentaram se adaptar ao isolamento decorrente da síndrome da Covid-19 numa sala de aula virtual de Língua Portuguesa. A resiliência é vista aqui como um processo de adaptação à adversidade. Contudo, pontuamos a importância de nos movermos em direção a processos de transformação.

Ungar (2018b) ressalta que nessa concepção de resiliência deve-se pensar nas mudanças nos sistemas que são interligados e interdependentes. Como exemplo, ele cita um problema na Tanzânia com jovens garotas que moravam em um local próximo da escola. Essas meninas tinham como obrigação levar água para suas casas. Com a seca, elas ficaram sem água perto de casa, o que agravou a situação econômica das famílias e obrigava as meninas a andar muito

²² [...] histories of abuse, community violence, poverty, the horrendous legacy of colonization and cultural genocide, racism, sexism, and institutionalized homophobia. Some had physical or intellectual disabilities.

para conseguir obter água. Essa situação criou dificuldades para que frequentassem regularmente a escola, pois perdiam muito tempo para coletar a água, além de diminuir as condições das famílias pagarem pelo estudo. Somando-se a isso as longas caminhadas para pegar água, levam as meninas a se afastarem de casa e se exporem à violência em lugares mais distantes e desconhecidos. Nesse caso, tornar as meninas mais resilientes não iria mudar a situação. Faz-se necessário um programa que gere mudanças nos sistemas existentes tornando dessa forma as meninas menos vulneráveis.

Ungar (2018b) com o apoio do *Resilience Research Centre*²³ desenvolveu um manual que apresenta propostas para a construção de resiliência em comunidades com situações de risco, vulnerabilidade social, entre outras. Esse manual aponta sete “ingredientes” para construir o processo de resiliência:

- 1) Construir relacionamentos;
- 2) Incentivar identidades poderosas;
- 3) Fornecer experiências de poder e controle;
- 4) Promover a justiça social;
- 5) Melhorar o acesso às necessidades materiais básicas;
- 6) Desenvolver um sentido de pertencer, responsabilidade pelos outros, espiritualidade e finalidade de vida;
- 7) Incentivar um sentido de cultura e raízes históricas.

O primeiro “ingrediente” é construir relacionamentos. Para Ungar (2018b, p. 48, tradução nossa) “Através de atividades, as crianças se conectam com os idosos, seus pais, colegas e os profissionais encarregados de ajudá-los. Esses “ingredientes” ajudam as crianças a crescer em suas redes sociais e a evitar o isolamento, a apatia e a frustração”. Consideramos que as crianças e os adolescentes precisam interagir de diversas formas, seja na família, seja na escola. Dessa forma, é imprescindível que ambos sejam “pontes” para ampliar os seus níveis de relacionamentos. A família deve contribuir juntamente com a escola à construção de relacionamentos saudáveis que propiciem condições para o desenvolvimento social e cognitivo dos adolescentes. Faz-se necessário que os pais cultivem a cultura escolar dando oportunidades

²³ O *Resilience Research Centre* é dirigido por Ungar e tem sede na Dalhousie *University* no Canadá. Esse centro de investigação sobre resiliência colabora com instituições locais, nacionais e internacionais há mais de 15 anos explorando caminhos para a resiliência em diferentes culturas. Mais informações no site: <https://resilienceresearch.org>

desses adolescentes valorizarem os estudos, a sua cultura local e regional etc. Estudar de forma interativa formando grupos de estudos também somará riqueza no aprendizado.

No nosso trabalho, encontramos algumas situações que contribuíram para a construção de relacionamentos. A utilização do DPTH, no contexto da sindemia, possibilitou a interação social em um ambiente virtual para com os colegas e a professora-pesquisadora da disciplina que fez algumas intervenções durante o processo das atividades pedagógicas nesse ambiente. No blog, os discentes construíram “pontes” entre a leitura e escrita e se apoiaram em histórias de vidas de pessoas resilientes, assim como produziram sua autobiografia. Houve troca de ideias e ajuda tecnológica entre os discentes. Essa construção de relacionamentos foi importante para o aprimoramento e desenvolvimento de competências na escrita com a leitura. Podemos perceber essa interação ressaltada em Ungar (2018b, p.48) quando o autor afirma: “As crianças são mais propensas a se relacionar com outras pessoas quando compartilham a responsabilidade pelo bem-estar do outro, compartilham um objetivo em comum ou desempenham um papel importante em tornar seu programa um sucesso”. No blog, os adolescentes compartilharam suas histórias de vida e trocaram essas experiências. Esperamos com isso o desenvolvimento de si mesmo e a solidariedade para com os outros componentes. Com base nesse primeiro “ingrediente”, elaboramos duas questões para investigar como o DPTH operou.

5. Como a construção de relacionamentos ocorreu no DPTH?

Ungar (2018b, p. 48) coloca como o segundo “ingrediente” incentivar identidades poderosas. Nesse aspecto, precisamos encorajar nossos estudantes ao empoderamento, visto que muitos não acreditam em si, muitas vezes pelo fato de a família não os apoiar emocionalmente e estarem sob forte pressão e estigmas sociais dada a sua condição de pobreza. Precisamos destacar os pontos fortes dos estudantes, elogiando-os e os fazendo enxergar o potencial que eles possuem. Alguns estudantes nem sequer tentam escrever, pois acreditam que o que escrevem não têm sentido, não tem objetivos em suas vidas e não têm quem leiam, ou então porque tudo o que fazem está “errado”.

Nesse contexto, o DPTH é um ambiente virtual de aprendizagem, de oportunidades e descobertas no qual o estudante pode escrever seus sonhos, gostos, crenças entre outros, através da sua autobiografia (Quem sou eu?) e de outros gêneros textuais. Com a autobiografia, ele pode refletir sobre sua identidade, o seu lugar no mundo, suas vontades, seus sonhos, anseios, descobertas, alguém do cotidiano que o inspira, a profissão ou o trabalho que o discente se identifica etc. É por isso que acreditar no estudante, elogiá-lo e estar sempre junto, acreditando

em seu potencial, faz-se necessário tanto para a família, como para a escola. A parceria precisa ser um eixo para a vida do adolescente. Como destaca Ungar (2018b, p.48),

Sabemos quem somos pelo que os outros nos dizem sobre nós mesmos. Todas as crianças, não importando sua habilidade, raça, etnia ou circunstância da vida, merecem se ver como poderosas e respeitadas e ter suas identidades refletidas de volta a elas por outras pessoas em suas famílias, escolas e comunidades. Programas que promovem a resiliência criam oportunidades para as crianças se conhecerem de novas e melhores maneiras, oferecendo um espaço seguro para expressar seus pontos fortes e demonstrá-las aos outros (Ungar, 2018b, p. 48, tradução livre).

Com base nesse segundo “ingrediente”, propomos a seguinte questão que foi investigada:

6. Como o empoderamento aparece no DPTH?

O terceiro “ingrediente” de Ungar trata de fornecer experiências de poder e controle. Para esse autor, o poder e controle se dá quando as pessoas podem tomar decisões por si mesmas. Esse pesquisador esclarece que em programas para a promoção de resiliência se deveria oferecer oportunidades reais para se tomar decisão por si mesmo. Consideramos que ao escolherem as histórias de superação de dificuldades que os estudantes desejavam contar tivessem uma certa liberdade, essas não envolviam decisões que vão repercutir diretamente no mundo onde eles vivem. Dessa forma, esse ingrediente não será abordado em nossa pesquisa. Destacamos que indiretamente essas narrativas podem levar uma reflexão por parte do estudante que conduzam a mecanismo de superação de problemas reais em suas vidas.

Destacamos que o quarto “ingrediente” para Ungar (2018b, p.49) é promover a justiça social. Na nossa pesquisa, mostramos alguns vídeos e textos no blog de histórias de superação de dificuldades em que pessoas de uma classe social desfavorecida conseguiram superar obstáculos através do estudo e do trabalho. Essas pessoas puderam ser um “espelho” para alguns adolescentes desta pesquisa. Segundo Ungar (2018b, p.49), “As mudanças no comportamento de uma criança nunca são sustentáveis, a menos que os programas defendam com e em nome dos jovens o tratamento justo em casa, na escola e em suas comunidades”. Como a nossa pesquisa não irá trabalhar diretamente com sistemas e programas de resiliência, mas com o enfoque na sala de aula virtual, não abordaremos diretamente esse “ingrediente”. Consideramos que é pertinente que os agentes da escola e outros agentes externos do serviço público, além de outras instituições, tais como uma associação de pais, ONGs comunitárias que possam fornecer uma assistência às famílias, entre outras.

Ungar (2018b, p.49) destaca também que “[...] quanto mais um Programa promover a justiça social, mais duradoura será a resistência que a criança experimenta durante a

intervenção”. Isso nos leva a uma outra questão: como os estudantes, os membros da equipe escolar, a gestão da escola, o setor público e o privado consideram o processo de desenvolvimento da resiliência na escola? Isso nos remete a diferentes perspectivas de resiliência. Será que apenas um estudante motivado pode superar as adversidades da vida e ter um bom desempenho escolar? As inúmeras pesquisas realizadas por Ungar (2018a) indicam que não. Dessa forma, se faz necessário romper com essa perspectiva individualista e subjetivista. Muitas vezes essa perspectiva é absorvida pelos próprios estudantes diante do discurso da mídia, das famílias, dos professores, do poder público, entre outros. Como já dissemos anteriormente, em nossa pesquisa o foco é nos estudantes. Dessa forma, qual seria a perspectiva de resiliência que é apresentada pelos discentes? Procuramos observar isso nos depoimentos dos alunos e alunas e em suas produções textuais. Será que depende apenas do discente o sucesso escolar? Isso reflete uma perspectiva individualista. Será que além do esforço próprio do estudante faz-se necessário o apoio de outras pessoas? E quem seriam essas outras pessoas? Dessa forma, retomamos à primeira questão para avaliar como os processos de resiliência são vistos pelos estudantes:

- Que perspectivas de resiliência foram identificadas no DPTH?

Como o quinto “ingrediente”, segundo Ungar (2018b, p. 49), temos como melhorar o acesso às necessidades materiais básicas. A escola onde se desenvolveu a pesquisa é uma escola em tempo integral, onde os estudantes fazem parte de suas refeições nela. A merenda, o almoço e o lanche da tarde ficam por conta do município da cidade do Recife. Ao final da tarde eles voltam para suas casas. Alguns querem até continuar na escola, pois afirmam que gostam muito desse ambiente. Outros afirmam que irão ficar sozinhos quando voltarem para casa. Enquanto outros precisam aguardar na escola a chegada de algum responsável. Durante a pandemia da Covid-19, com o isolamento, os estudantes ficaram sem esse apoio encontrado no ambiente escolar.

Faz-se necessário que a escola proporcione um ambiente seguro para o aluno. Como afirma Ungar (2018b, p. 49), “Grandes programas, no entanto, reconhecem as barreiras que as crianças enfrentam e fazem o que podem para atender às necessidades básicas das crianças, enquanto tratam outros problemas como trauma, ansiedade, depressão e comportamento desordenado”. Ressaltamos que esse sistema possui limitações, uma vez que o ideal seria que dentro das escolas públicas tivéssemos um serviço de ajuda psicológica e de assistência social aos estudantes, às suas famílias e à equipe escolar. Nesse caso, teríamos um aproveitamento

maior no comportamento dos discentes e nos indicadores de aprendizagem. Em função do que foi exposto, não abordamos esse quinto “ingrediente”.

Como o sexto “ingrediente”, Ungar (2018b, p. 49, tradução livre), destaca “[...] desenvolver um sentido de pertencer, responsabilidade pelos outros, espiritualidade e finalidade de vida”. Este pesquisador ressalta que o sentimento de pertencimento precisa ser desenvolvido por pessoas independente da idade. Esse sentimento pode ser desenvolvido através de relacionamentos, como também pelo senso de lugar. E o que seria esse lugar? Ungar esclarece que esse lugar pode ser uma terra, uma comunidade, uma nação, mas não se limita a um lugar físico, pode até ser uma comunidade on-line. É interessante que no nosso mundo conectado se amplia muito as comunidades nas redes sociais. Esse sentimento também pode ser através do contato físico que pode ocorrer nas ruas, em lojas e outros ambientes que possam trazer essa identidade de lugar. Nesse aspecto, destacamos as feiras de rua de bairro, nas pequenas lojas de bairro que também eram pontos de encontros e trocas e do relacionamento com os feirantes e amigos que frequentavam a feira. O sentimento de pertencimento:

Muitas vezes, podem vir através de uma afiliação religiosa ou trabalho significativo. Encontramos um sentimento de pertença através da nossa família alargada, grupo de pares, clã, tribo ou país. Não importa como consigamos esse senso de conexão com os outros e com o lugar, um sentimento de pertencimento tem o potencial de trazer consigo um propósito de vida. Pode até promover um senso mais profundo de espiritualidade. Ambos os conceitos nos lembram que nossas vidas são importantes de maneira misteriosa. Esses sentimentos nos sustentam durante tempos difíceis, mesmo quando tudo o que nos resta é a representação mental (ou seja, uma lembrança) de como era ser parte de uma família ou comunidade. Saber que nossas vidas importam para os outros e sentir um senso de conexão por causa disso é uma força poderosa para prosperar quando nossas vidas estão cheias de desafios e nosso bem-estar está ameaçado. Programas que ajudam os participantes a experimentar esse sentimento de pertencer são muito mais propensos a ter um impacto positivo e sustentar a participação (Ungar, 2018b, p. 49, tradução livre).

Com base no sexto “ingrediente” propomos as seguintes questões de investigação no DPTH:

- 7. Como o sentimento de pertencimento aparece nos depoimentos e/ou produções textuais dos estudantes no DPTH?**
- 8. Como o tema sobre a espiritualidade aparece nos depoimentos e/ou produções textuais dos estudantes no DPTH?**

Bouteyre (2008) ao abordar a resiliência educacional destaca o papel da fé religiosa como elemento promotor do apaziguamento das pessoas, da esperança e do encorajamento. Nesse sentido, essa fé religiosa pode contribuir no desenvolvimento de fatores de proteção dentro da resiliência escolar. Quando abordamos o tema sobre a espiritualidade não estamos

falando apenas de religiões, mas de desenvolver a espiritualidade que existe no âmago do ser. Quando escrevemos, podemos realizar um exercício de espiritualidade conduzindo para dentro de nós nossas realidades, afetividades, medos, dúvidas, anseios, entre outros.

Delage (2012) ao tratar da resiliência, ressalta que a crença é um dos recursos que podem ser mobilizados trazendo esperança de dias melhores. Ele apresenta diversas direções para as crenças. Como exemplo, teríamos uma crença em si mesmo, a crença nos outros (um familiar, uma pessoa, um ambiente que lhe dê confiança) e a crença em uma transcendência. Esse autor esclarece que essa transcendência pode ser apoiada sobre uma prática religiosa ou não, e é capaz de orientar a meditação, a prece e certos rituais.

Ferreira et al. (2018) destaca a importância da espiritualidade à educação e à formação humana. A espiritualidade também pode contribuir à solidariedade (Ferreira, 2007). A solidariedade está associada à ideia de responsabilidade pelo outro (Ungar, 2018b). Nesse sentido, consideramos a importância da espiritualidade para os processos de construção de resiliência. Ferreira (2012, p. 318) expõe a sua visão de espiritualidade dentro de uma perspectiva de espiritualidade integral que inclui a ascensão e a descensão. Para isso, Ferreira ressalta que

Uma espiritualidade que se revela no mundo vivido a partir de um movimento espiralado de recuos e avanços, de luz e sombras, de tentativas de desdobrar e integrar as múltiplas dimensões do Ser. Uma espiritualidade que se revela nos gestos e que se confunde com os próprios fins da formação humana: a humanização (Ferreira, 2012, p. 381)

Destacamos em nossa pesquisa que os avanços e os recuos fazem parte da formação humana e devem ser considerados à construção de processos de resiliência. Para isso, os estudantes do sétimo ano, isolados em um contexto sindêmico, exercitaram suas produções textuais no âmbito do DPTH mostrando que é possível continuar escrevendo em contexto de adversidades.

No sexto “ingrediente” Ungar (2018b) nos apresenta o sentido para finalidade de vida. Segundo Ferreira (2007, p. 34), a resiliência rompe com uma perspectiva subjetivista que põe o indivíduo como o único responsável pelo enfrentamento das adversidades, para compreendê-la seria necessário a “[...] presença de atributos que auxiliam o enfrentamento de problemas, como a competência nas relações sociais, a capacidade de resolução de problemas, a conquista de autonomia e o sentido ou propósito para a vida e o futuro” aliados a processos macro e meso. Dos elementos elencados por Ferreira, procuramos no último, “o sentido ou propósito para a vida e o futuro”, observar como ele aparece no DPTH. De modo que questionamos:

9. Como o sentido ou propósito para a vida e o futuro aparecem nas produções textuais dos alunos (as)no DPTH?

O sétimo “ingrediente” proposto é “[...] incentivar um sentido de cultura e raízes históricas” (Ungar, 2018b, p. 49, tradução livre). Essas raízes podem ter origens nos ancestrais ou ainda surgir através de novas formas de interação. Como exemplo de uma nova cultura, Ungar cita o hip hop que criou uma subcultura que integrou muitos jovens. Ele esclarece que a cultura está muitas vezes associada a práticas diárias e que podem ser utilizadas para superar uma crise. Ela também ajuda a definir rotinas que dão uma segurança aos indivíduos. Pode também nos recordar como nossos antepassados conseguiram sobreviver a outras crises. Ungar ressalta que muitos programas de promoção de resiliência de excelência criam mecanismos de fortalecimento da cultura das crianças e famílias que servem como recurso nos momentos mais difíceis.

Através desse “ingrediente”, incentivamos os estudantes a assistirem vídeos e documentários que retratavam a cultura local, assim como escrever histórias de superação de dificuldades que pudessem ser inspiradas em personagens reais (da comunidade) ou fictícios, incorporando o sentido que a cultura possibilita para ampliar a visão de mundo (particular) e a visão do mundo (geral).

Consideramos que temos também a cultura escolar. Essa cultura define horários, atividades para serem realizadas e ampliam novas formas de ver o mundo e construir conhecimentos. A cultura escolar deve abrir laços a outras culturas trazidas pelos discentes como a cultura familiar, cultura da comunidade na qual a criança ou adolescente está inserida(o), lançando múltiplos olhares com respeito mútuo e trocas que podem fortalecer uns aos outros.

Baseado nesse sétimo “ingrediente”, propomos a seguinte questão:

10. Que elementos culturais e raízes históricas foram incorporados no DPTH?

Dentro da resiliência temos pessoas ou grupos que podem promovê-la. Essas são chamadas de tutores ou tutoras de resiliência. É o que vamos abordar a seguir.

2.2 TUTORES DE RESILIÊNCIA

Quando pensamos em resiliência educacional uma das temáticas fundamentais são os tutores ou tutoras de resiliência. Mas, o que seria um(a) tutor(a)? No dicionário Larousse temos o termo tuteur e tutrice (Tuteur, Tutrice, 2016, s/n, tradução nossa) que pode significar:

- “Uma pessoa responsável pela tutela, em particular a tutela de um menor”;
- “Pessoa ou coisa que serve de apoio, amparo, proteção”.

Na segunda definição, observamos que não se limita a apenas uma pessoa, mas pode ser uma coisa. Nesse segundo sentido, observamos em Schauder (2012) a proposição da arte como um tutor de resiliência.

Os termos tutor e tutora têm origem na língua latina tutor e tutrix e apareceram na língua francesa em 1265 tuteur (tutor) e em 1301 tutrice (tutora) (Tuteur, Tutrice, 2018). Era designado para um defensor, um protetor ou um guardião. Atualmente esse termo continua sendo utilizado com esse sentido dependendo do contexto em que ele é utilizado.

No dicionário Aurélio temos que o termo tutor (Tutor, 2010) vem do latim “tutore”, podendo significar: 1) Indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; 2) Protetor, defensor; 3) Aluno designado como professor de outros alunos em formas alternativas de ensino. Além de outros sentidos nos quais não têm relação com o uso que faremos em nossa pesquisa.

O termo tutor junto à palavra resiliência na expressão tutor de resiliência vem sendo empregado por diversos pesquisadores (Cyrulnik, 2015; Ferreira, 2007; Rubio; Puit, 2015). Segundo Rubio e Puit (2015), a expressão “tutor de resiliência” foi criada pelo pesquisador francês Boris Cyrulnik. Na perspectiva de Cyrulnik (2015), para uma criança se desenvolver adequadamente se faz necessário um rico nicho sensorial ao seu redor.

O termo tutor de resiliência foi aplicado num contexto psicossocial-educacional por Cyrulnik e pode representar “[...] uma pessoa, um lugar, um evento, um objeto, uma obra de arte que causa um renascimento do desenvolvimento psicológico após o trauma” (BICE, 2022, s/n).

Cyrulnik (2015) aponta que temos duas categorias de tutores: os *tutores explícitos* e os *tutores implícitos*. Os *tutores explícitos* são aquelas pessoas que se dispõem a ajudar indivíduos que sofreram algum tipo de trauma, de “feridas”. Esses tutores em geral devem ser profissionais capacitados, como por exemplo: membros de equipes de resgate, assistentes sociais, psicólogos. Ele esclarece que existem outros tutores que provêm de outros horizontes, tais como:

sacerdotes, educadores, artistas que são figuras cuja identificação se fazem presentes na vida do indivíduo. Essas pessoas têm imagens significativas e afetivas e passam segurança aos traumatizados. São também pessoas que trazem credibilidade e reconhecimento social e muitas vezes são fonte de inspiração.

Existem situações em que não se têm acesso a esses tutores. Como exemplo, Cyrulnik (2015) ressalta que em alguns países²⁴ uma mulher que após ser estuprada tem seu trauma amplificado devido aos valores culturais que a toma como suja e que, portanto, pode contaminar os filhos e o marido. Então, ela é expulsa do ambiente familiar e passa não apenas por um trauma pessoal, mas também cultural, o que segundo esse pesquisador torna improvável o processo de resiliência.

Outra categoria que Cyrulnik (2015) traz é a do *tutor implícito*. Esse tutor é aquele que faz parte do ambiente familiar, cultural e das amizades. Não precisam ser especialistas, mas gente da vida cotidiana que servem de inspiração e/ou apoio. Podemos encontrar uma pessoa da igreja ou outro lugar que remeta à espiritualidade e que ofereça alguma ajuda ao indivíduo. Temos também alguns rituais religiosos que favorecem o desenvolvimento da pessoa. Esses tutores implícitos também podem ser vistos como músicos, bailarinos, atletas, atores e atrizes que propõem atividades culturais que trazem sentido e motivação. Segundo Cyrulnik (2015) em função da “[...] idade, temperamento ou sexo, a pessoa afetada pode se aproximar de um artista que encenará sua desgraça, ajudando-a a compreendê-la, a modificar sua representação e, assim, dominar a emoção causada pela tragédia” (Cyrulnik, 2015, p.13, tradução nossa).

Neste último sentido, no lugar de um artista, podemos pensar que as formas de expressão de um estudante por meio de narrativas ou de histórias em quadrinhos pode auxiliar na representação do seu “drama” ou inquietude, ao mesmo tempo que visualizar soluções para superação das suas dificuldades. Essa perspectiva será levada em conta na nossa proposição do DPTH.

Os tutores de resiliência em potencial como educadores, professores, assistentes sociais, entre outros, trabalham e fazem parte do ambiente da criança ou do adolescente que vive em uma situação precária e vulnerável. Ao criarem relações de convívio, esses tutores passam a oferecer ações importantes e ações educativas para ajudar crianças e adolescentes no processo de resiliência para um fortalecimento e valorização de um apoio social, acolhimento e a sensação de pertencer a um grupo e/ou grupos. É de suma importância que essa pessoa ou profissional esteja capacitado(a) para lidar com situações de conflitos, de adaptações da criança

²⁴ Cyrulnik (2015) não esclarece quais são esses países.

ou adolescente, saiba reconhecer os fatores de resiliência e os que não são de resiliência para acionar os melhores caminhos para oferecer apoio e segurança.

Além de pessoas, podemos também ter como tutor de resiliência um objeto (BICE, 2022). Como exemplo, temos o filme “O Náufrago” (Cast Away²⁵) com a atuação de Tom Hanks (como náufrago). Nele, o personagem principal é um náufrago que vive numa ilha deserta. Para não enlouquecer diante da solidão, ele transforma uma bola de basquete da marca Wilson® em um personagem e amigo na qual trava diálogos e cria características. Ele chamou esse “amigo” de Wilson. Com seu próprio sangue, ele desenha na bola um rosto. Em um momento de aumento das tensões, ele briga com Wilson, a bola, e a atira para longe no mar. Nesse momento, o personagem de Tom Hanks percebe o quão Wilson era importante na vida dele e sem pensar, o protagonista mergulha arriscando a sua vida para recuperar Wilson (a bola). Wilson pode ser considerado um tutor de resiliência num momento de muita tristeza, dificuldades, sem o qual o náufrago teria enlouquecido diante da solidão.

Segundo Cyrulnik (2015) diante de um trauma vivido pode ser necessário um tutor de resiliência narrativo que conduzirá o indivíduo a voltar ao passado buscando imagens e palavras que podem auxiliar ao traumatizado a olhar para o passado e a antecipar o seu futuro em um processo criativo. Consideramos que esse trabalho deve ser feito com acompanhamento de um profissional qualificado como um psicólogo. Cyrulnik esclarece que:

A ruminação obsessiva monopoliza a consciência do traumatizado, empurrando-o assim para baixo no escorregador da depressão. Enquanto o esforço de construir uma história para compartilhá-la faz com que a pessoa afetada volte a ser o sujeito de sua história e não mais algo maltratado pelo trauma. Então é necessário que as histórias coletivas sejam congruentes com as histórias compartilhadas, para que o poder de preenchimento e estruturação da narrativa resiliente seja reforçada. Essa elaboração é possível quando a cultura dá voz aos afetados, o que muitas vezes não acontece, pois a negação cultural protege os não afetados e lhes permite evitar essas histórias angustiantes²⁶. (Cyrulnik, 2015, p.18, tradução nossa).

Nesse sentido, consideramos fundamental o papel da escuta e da reelaboração dos traumas. No exemplo citado do estupro, a cultura não dava espaço à vítima ser escutada e apoiada, impossibilitando o surgimento do trauma vivenciado. Em nossa proposta de implementação do DPTH consideramos relevante o papel da criação de histórias pelos estudantes de pessoas que passaram por dificuldades e conseguiram superar. As histórias criadas

²⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Cast_Away

²⁶ La rumia obsesiva monopoliza la conciencia del herido por el trauma, empujándolo así al tobogán de la depresión. Mientras que el esfuerzo de construir un relato para compartirlo convierte al afectado de nuevo en sujeto de su historia y no ya en cosa maltratada por el trauma. Luego es preciso que los relatos colectivos sean congruentes con los relatos compartidos, para que el poder colmador y estructurador de la narración resiliente quede reforzada. Esta elaboración es posible cuando la cultura da la palabra a los afectados, lo que a menudo no ocurre, porque la denegación cultural protege a los no afectados y les permite evitar esos relatos angustiantes.

podem servir como uma autorreflexão dos discentes e uma autoajuda sem que eles se exponham, uma vez que eles podem recorrer a uma história de um personagem real ou fictício, o que pode servir de tutor de resiliência narrativo.

Consideramos que no processo de criação de histórias os estudantes poderiam apresentar situações vivenciadas e como superá-las. Nesse sentido, as produções textuais produzidas poderiam servir como tutor narrativo. Assim, vamos investigar o que apareceu nas histórias, os problemas e soluções no sentido de mudanças positivas. O que nos remete à questão 4 na qual investigamos as mudanças positivas.

Ressaltamos que o tutor pode não ser uma pessoa, mas uma coisa (Cyrulnik, 2015). Essa coisa pode ser o DPTH (Andrade; Acioly-Régner; Ferreira, 2022b). Ao mesmo tempo, consideramos as limitações do dispositivo pedagógico, uma vez que o ideal para amparar os estudantes da escola, além do professor (adequadamente preparado) e dispositivos voltados a apoiar os estudantes, seria uma equipe multidisciplinar (Cyrulnik, 2015) em face à heterogeneidade das causas. Nessa equipe, consideramos importante a presença de psicólogos, assistentes sociais entre outros.

Segundo BICE (2022), o tutor traz para a pessoa acompanhada apoio em tempos difíceis para ajudar a desenvolver autonomia e autoestima; proteção contra adversidades, sem eliminar a ameaça, mas fortalecer a capacidade de agir; as habilidades e os conhecimentos necessários para enfrentá-la e superá-la; escuta, permitir a expressão de emoções negativas como positivas.

Consideramos que além de pessoas e objetos, os ambientes podem ser de risco ou promotores de resiliência. Nesse sentido, esses ambientes podem servir como tutores de resiliência.

O primeiro ambiente mais relevante é a família, mas também a família pode ser um fator de risco. Para as crianças se desenvolverem, elas precisam encontrar um apoio afetivo que a proteja e seja um tutor para o seu desenvolvimento. Podemos chamar esse apoio afetivo de nicho sensorial (Cyrulnik, 2015). Esse nicho sensorial ou estrutura sensorial vem desde a gestação em que deve ser estruturado pela história dos pais. Para Cyrulnik (2015, p.9, tradução nossa) para um bebê, o nicho afetivo é formado por comportamentos do dia a dia que são vitais para como “[...] alimentar, conversar, dar segurança, cuidar do corpo e limpá-lo”. Também fazem parte do nicho sensorial as relações com os pais. Nessas relações temos o contato com o corpo dos pais, o olhar, a voz, a forma de embalar ou de segurar a criança. Também nesse nicho afetivo temos relações entre os pais de aproximação ou de evitação ou ainda de conflito que afetará as relações afetivas do bebê. Cyrulnik afirma que esse nicho afetivo é universal, embora suas características dependam da cultura em que a criança se encontra. Em uma cultura

ocidental, o bebê pode ficar em um quarto separado dos pais. Já em uma cultura asiática, isso não faz sentido. Nas culturas dos pigmeus, na África, um grupo de mulheres cercam o recém-nascido de modo que o bebê pode sugar o leite de qualquer peito. Assim, a figura materna é formada por várias mulheres. Os pais, muitas vezes, não cuidam dos bebês, saem cedo para o campo e voltam tarde. A imagem dos pais é de um grupo de homens que pode dar apoio, intervir, dar segurança ou ainda repreender a criança (Cyrulnik, 2015).

As condições do ambiente de acolhimento às crianças são fundamentais para que ela possa se desenvolver com melhores condições de enfrentamento. Ao mesmo tempo, os educadores devem estar atentos, pois muitas vezes as dificuldades passadas pelas crianças não são fáceis de sanar, em função do trauma vivenciado e as comparações são muito dolorosas, pois as condições de vulnerabilidade emocionais são maiores e isso têm reflexo na escola e na aprendizagem. Consideramos na construção do DPTH que essa abordagem pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento dos adolescentes. Contudo, existem limitações em qualquer ferramenta ou apoio em face dos traumas vivenciados pelos adolescentes.

O apoio afetivo possibilita à criança se desenvolver num ambiente mais seguro e com estabilidade. É um papel importante dos pais ajudar na criação de um ambiente saudável para o seu crescimento interior. Os pais são então os tutores de desenvolvimento capazes de construir bases importantes no decorrer da vida dos filhos. Esses vínculos estabelecidos com afetividade e segurança entre o bebê ou a criança com os pais torna o processo de socialização da criança mais fácil, seja na creche ou na escola. Percebemos que a família é o seio primordial para o desenvolvimento da criança, visto que ela é o esteio que se faz necessário para um caminhar salutar. É na família que se espera proteção e apoio, mas quando a criança não consegue ter essa estrutura, muitas vezes ela vai buscá-la na escola, com professoras/professores, vizinhos (as), colegas ou amigos(as). O ambiente familiar precisa ser um suporte para o desenvolvimento da criança/adolescente. Quando esse não encontra esse suporte, ou tem um suporte precário, alguns fatores podem ser desencadeados com uma falta de apoio emocional.

Englander (2007) esclarece que crianças que chegam à escola carregando fatores de risco devido a traumas precoces ligados ao ambiente familiar têm um desejo crucial de procurar na escola tutores de resiliência que poderiam dar a essas crianças uma segunda chance. Essas crianças

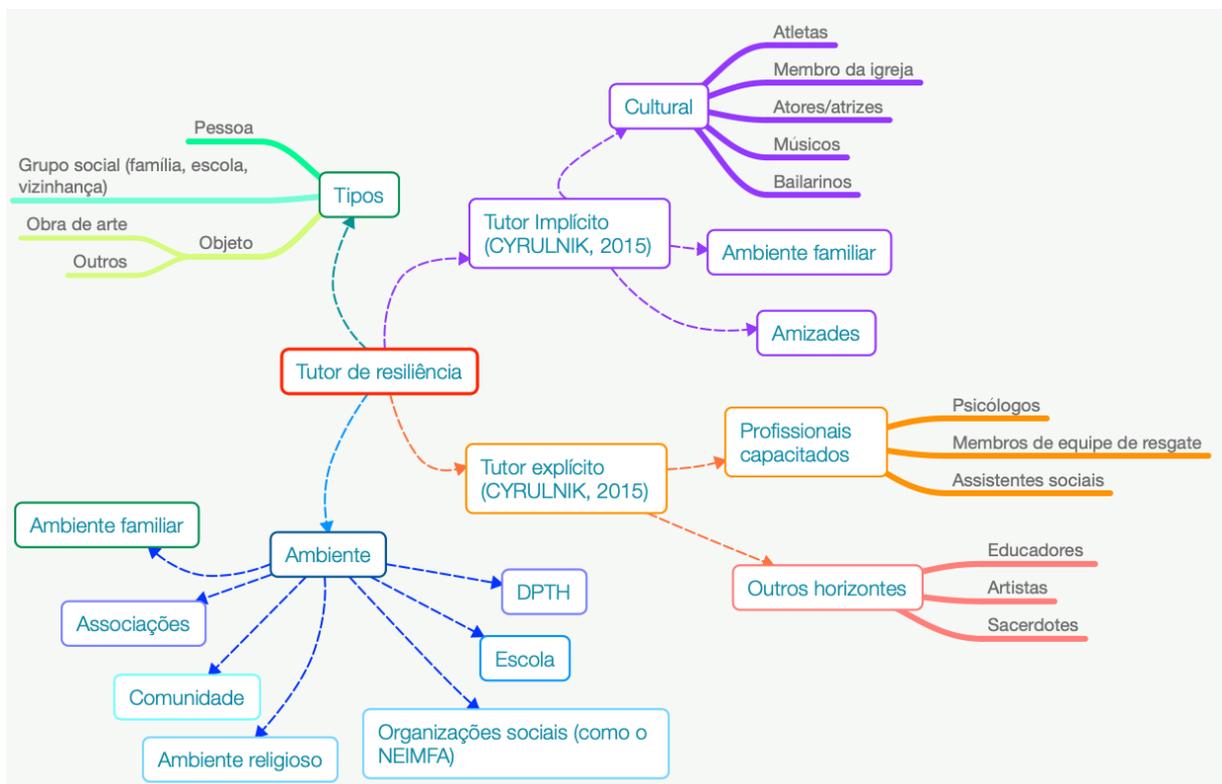
[...] experimentam desprazer e tédio na escola e logo enfrentam repetidos fracassos acadêmicos, reforçando os seus sentimentos de inferioridade, de incompetência para aprender, de estupidez. Essa imagem de nulidade é refletida pelas avaliações humilhantes e pessimistas de professores desanimados e até exaustos, que não

conseguem dar-lhes a resiliência de que tanto necessitam²⁷ (Englander, 2007, p. 228, tradução nossa).

Essa pesquisadora ressalta que os efeitos dos traumas na família podem propiciar o fracasso escolar. Englander (2007) coloca que para combater o fracasso escolar e amparar as crianças/adolescentes traumatizados se deve recorrer à escola como um ambiente educativo, com a esperança de que ela seja o lugar de transformação para uma segunda oportunidade: a da resiliência.

Nesse sentido, a família e/ou a escola podem ou não ser ambientes de riscos ou que promovem a construção de resiliência. Ao longo desse capítulo abordamos os ambientes de proteção/risco, tipos de tutor (pessoas, grupos, objetos), situações em que temos o tutor implícito e/ou explícito. Essas categorias foram representadas na Figura 1.

Figura 1 – Tutores de resiliência.



Fonte: produzida pela autora com o *software* MindNode Pro®.

Os tutores estão ligados a fatores de proteção e foram investigados nesta pesquisa dentro da questão 3 que aborda os fatores de proteção e de risco.

²⁷ Ils éprouvent à l'école du déplaisir, de l'ennui et ne tardent pas à rencontrer l'échec scolaire à répétition et à se trouver renforcés dans leur sentiment d'infériorité, d'incompétence à apprendre, de bêtise. Cette image de nullité leur est trop souvent renvoyée par les évaluations dévalorisantes et pessimistes des enseignants découragés, voire épuisés, en lesquels ils ne trouvent pas les tuteurs de résilience dont ils ont tellement besoin.

Giordano, Cipolla e Ungar (2021) esclarecem também que o tutor de resiliência foi utilizado em contextos humanitários em que crianças e jovens estavam submetidos a estresses e que os profissionais de saúde mental e apoio psicossocial são necessários para planejar e intervir em situações que possibilitem o aumento da resiliência de crianças vulneráveis. Nesta pesquisa, o DPTH foi implementado em um contexto de sindemia da Covid-19.

2.3 OS IMPACTOS DA SINDEMIA DA COVID-19

O termo sindemia foi criado nos anos 90 pelo médico e antropólogo Merrill Singer (Aquino, 2022). Bispo Júnior e Santos (2021) consideram a Covid-19 como uma sindemia. Eles esclarecem que

Sindemias são caracterizadas pela interação entre duas ou mais doenças de natureza epidêmica com efeitos ampliados sobre o nível de saúde das populações. Ainda de acordo com a teoria, os contextos social, econômico e ambiental, que determinam as condições de vida das populações, potencializam a interação entre as doenças coexistentes e a carga excessiva das consequências resultantes. Assim, as doenças se agrupam desproporcionalmente afetadas pela pobreza, exclusão social, estigmatização, violência estrutural, problemas ambientais, dentre outros (Bispo Júnior, Santos, 2021, p. 2).

Assim, as doenças preexistentes em um quadro de precarização da saúde pública junto às condições sociais, econômicas e ambientais das classes mais desfavorecidas ampliam e potencializam os problemas gerados pela Covid-19.

Com a sindemia da Covid-19 diferentes países tiveram que se adaptar com o confinamento e muitos precisaram utilizar a via tecnológica digital para prosseguir nos trabalhos e estudos. Nesse contexto sindêmico, as escolas precisaram criar estratégias que pudessem proteger a vida dos estudantes, professores e demais profissionais da educação, além das famílias. No Brasil, a Portaria n.544 (Brasil, 2020a) dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por meio de aulas digitais, enquanto durasse a situação emergencial da Covid-19. Na Lei n.14.040 de 2020 no §4 temos que diante de um quadro de calamidade pública podem ser desenvolvidas “atividades pedagógicas não presenciais”. Essas podem ser desenvolvidas por meio da TICs (Brasil, 2020b). Para o ensino não presencial, durante a sindemia, observamos o uso do termo ensino remoto (Santos; Lima; Sousa, 2020) e Ensino Remoto Emergencial (Garcia et al., 2023; Gomes; Sousa Júnior; Santos, 2023, Moreira; Henriques; Barros, 2020). Sobre o uso do termo ensino remoto observamos que

Esta denominação “ensino remoto” é considerada mais adequada que “ensino a distância”, em virtude de que esta segunda modalidade tem uma regulamentação, estrutura e projeto pedagógico específicos, divergindo da primeira que tem como

marca o caráter de emergência, imprevisto e diversidade de formas para sua realização (Santos; Lima; Sousa, 2020, p. 1636).

A sindemia da Covid-19 levou a um agravamento das condições financeiras das famílias dos estudantes, mas também a problemas psicológicos e sociais trazidos pelo isolamento. Dentre os problemas que afetaram a saúde mental de muitas pessoas tivemos o medo da morte, o medo da perda de parentes, a morte de pessoas, entre outros. Os pesquisadores franceses Zerhouni et al. (2021, p. 108) afirmam que:

Os estudantes estão na linha de frente das vítimas psicológicas da crise sanitária mundial. [...] Os níveis de estresse, de ansiedade, de solidão e de sintomas depressivos dos estudantes têm aumentado desde a crise do coronavírus. [...] O estresse parece prevalecer entre as estudantes do sexo feminino e ele está associado a mais transtornos ansioso-depressivos, maior exposição à mídia e menor apoio social²⁸ (Zerhouni et al., 2021, p. 108, tradução nossa).

Acreditamos que o confinamento dos adolescentes dentro das suas casas pôde aumentar o agravamento desses problemas estruturais, irritações, discussões internas, violências domésticas etc. Esses pesquisadores apontam igualmente como fatores de proteção: "Um apoio social, contatos regulares com a família, proteção contra o estresse e os diferentes problemas de dependência estudados" (Zerhouni et al., 2021, p. 108, tradução nossa).

Bergeron-Leclerc et al (2020) apresentam os resultados da primeira fase de um estudo longitudinal com estudantes e funcionários da Universidade do Québec. Houve um total de 442 pessoas, incluindo 126 estudantes e 316 empregados. Organizamos alguns dos resultados dessa pesquisa na Tabela 1. A porcentagem mais elevada de problemas relatados pelos estudantes foi a taxa de angústia moderada ou elevada. Em segundo lugar temos as manifestações de estresse pós-traumático e em terceiro lugar temos os pensamentos suicidas durante esse período. Esse último, embora menos numeroso, é extremamente preocupante. Observamos que os estudantes foram mais afetados do que os empregados. Isso nos acende um alerta para a necessidade da criação de uma rede de apoio com um trabalho realizado por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos e assistentes sociais para dar apoio aos estudantes e aos empregados.

²⁸ Les étudiants sont en première ligne des victimes psychologiques de la crise sanitaire mondiale. [...] Les niveaux de stress, d'anxiété, de solitude et de symptômes dépressifs des étudiants ont augmenté depuis la crise du coronavirus. [...] Le stress semble plus concerner les étudiantes et il est associé à plus de troubles anxio-dépressifs, plus d'exposition aux médias et moins de soutien social.

Tabela 1 – Parte dos resultados de uma pesquisa realizada por Bergeron-Leclerc et al (2020)

	Apresentam níveis moderados ou elevados de angústia	Manifestações de estresse pós-traumático	Pensamentos suicidas durante esse período
	%	%	%
Estudantes	56,9	37,6	17,4
Empregados	27,0	22,9	5,6

Fonte: Bergeron-Leclerc et al (2020).

A UNESCO aponta para diversas consequências para o fechamento das escolas no período da pandemia da Covid-19. Listamos 14 dessas consequências na versão em português (UNESCO, 2020b, n.p.). Na versão em francês (UNESCO, 2020a, n.p., tradução nossa), observamos 9 consequências, das quais uma não aparece na versão em português e acrescentamos nesta lista como última consequência e que também observamos no Brasil.

- Aprendizagem interrompida;
- Má nutrição;
- Pais despreparados para a educação a distância em casa;
- Lacunas no cuidado às crianças;
- Altos custos econômicos;
- Pressão não intencional nos sistemas de saúde;
- Maior pressão sobre as escolas e sobre os sistemas educacionais que permaneceram abertos;
- Aumento das taxas de abandono escolar;
- Desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância;
- Confusão e estresse para professores;
- Maior exposição à violência e à exploração;
- Isolamento social;
- Desafios para mensurar e validar a aprendizagem;
- Acesso desigual a portais de aprendizagem digital (encontrado na versão francesa).

Essas consequências se refletiram de forma mais forte nas comunidades de baixa renda, aumentando as tensões e problemas psicológicos, econômicos e de sobrevivência impactando na formação escolar. Ressaltamos que a nossa pesquisa foi em uma escola pública municipal da periferia do Nordeste do Brasil com estudantes provenientes de famílias de baixa renda.

2.4 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO DPTH

Com base nas questões propostas ao longo deste capítulo, apoiando-se nos referenciais teóricos sobre resiliência, fizemos um levantamento de algumas categorias que investigamos no DPTH sobre os aspectos da resiliência. Elencamos as dez categorias que foram analisadas:

1. Perspectivas de resiliência;
2. Fatores de proteção (tutor de resiliência);
3. Fatores de risco;
4. Mudanças positivas;
5. Construção de relacionamentos;
6. Empoderamento;
7. Sentimento de pertencimento;
8. Espiritualidade;
9. Sentido ou propósito para a vida e para o futuro;
10. Elementos culturais e raízes históricas.

Ao longo deste capítulo foram abordados diversos elementos associados à resiliência. Cada elemento desse pode ser entendido como conceitos que articulados possibilitam o desenvolvimento de processos de resiliência no DPTH. Na Figura 2, apresentamos outros conceitos interligados, além de alguns dos teóricos abordados nesse capítulo.

Figura 2 – Conceitos associados à construção de processos de resiliência.



Fonte: produzida pela autora com o *software* MindNode Pro®.

Segundo Vergnaud (1990), um conceito não pode ser compreendido em uma situação isolada e uma única situação não dará conta de ser investigada por um único conceito. Dessa forma, analisamos diferentes conceitos construídos pelos estudantes no DPTH que contribuíram para a construção de processos de resiliência. Esses processos levam um certo tempo e são desenvolvidos ao longo dos anos. Ressaltamos que a aplicação do DPTH em nossa pesquisa é pontual e foi realizada em um curto período, visto que nossa pesquisa é transversal e não longitudinal.

Nesta tese, além da construção de processos de resiliência, analisamos também o desenvolvimento de competências em escrita que será abordado no próximo capítulo.

3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA

Ao abordarmos o desenvolvimento de competências em escrita consideramos como objeto de estudo a produção de textos. A produção de textos é objeto de estudo da Linguística Textual. A Linguística Textual surgiu na Europa na década de 1960 ganhando projeção nos anos 70. Nos anos 90 temos, por parte de pesquisadores da linguística textual, uma tendência de adoção da perspectiva socio-interacionista no tratamento da linguagem (Koch, 1999). Destacamos que a Linguística Textual:

[...] toma como objeto particular da investigação não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto considerado como unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diferentes fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais do que as simples somas das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de forma quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (Koch, 2008, p.11)

Dessa forma, consideramos que para a análise das produções textuais dos estudantes desta pesquisa os textos devem ser vistos como um todo, levando em consideração o contexto em que as situações apresentadas por eles estão inseridas. Não devemos considerar o texto como palavras isoladas e soltas sem contexto, mas com uma intenção/funcionalidade comunicativa. Para isso, faz-se necessário que as produções textuais possuam alguns aspectos da textualidade, tais como: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, entre outros que fazem parte dos objetos de investigação da Linguística Textual. Ao abordamos a produção de textos, consideramos que esses estão inseridos em um determinado gênero textual com seu tipo textual e que são objetos de estudo da Linguística Textual.

Os textos devem se apresentar de forma dinâmica em que possamos saber a função comunicativa que eles exercem na sociedade e a interação que fazemos deles. Todo texto para ser considerado um texto deve ter uma unidade de sentido. Para isso, precisamos saber o que se escreve, para quem escreve, para que se escreve e em que contexto situacional de interação da língua. Os textos precisam ser vistos não como meramente estanques, não como frases isoladas, soltas, sem contextualização, mas com sentido. Se dissermos “silêncio” numa boate não consideraremos um texto, visto que está sem sentido e desconectado com o contexto da situação do lugar apresentado. Mas se dissermos “silêncio” numa sala de aula ou num hospital, isso será um texto, pois tem sentido com o contexto do lugar em que está inserido.

Segundo Geraldi (2011, p.41), temos três concepções de linguagem. Na primeira concepção a linguagem é vista como *uma expressão do pensamento* em que podemos relacionar

essa ideia a uma perspectiva tradicional associada à gramática normativa. Dessa forma, “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Na segunda concepção de linguagem, a linguagem é tida como *um instrumento de comunicação* e a língua é vista como código. Essa perspectiva se apoia nas teorias de comunicação.

Na terceira concepção, a linguagem é *uma forma de interação* em que existe algo a mais do que informações entre um emissor e de um receptor. Essa concepção é vista como o lugar adequado de interação humana. É nessa interação que o sujeito que fala pratica ações por meio da fala e o falante age sobre o ouvinte. Essa terceira visão de linguagem vai impactar o ensino da escrita conduzindo-o a uma perspectiva de produção textual. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa passa a assumir uma abordagem sociointeracionista, no qual o texto não deve ser visto como algo descontextualizado, sem sentido, mas como um processo da interação humana. Logo, as aulas de Língua Portuguesa devem contemplar os gêneros textuais com temas atrativos para o estudante, visto que os gêneros textuais têm funções sociais específicas relacionadas com a prática social. Esta pesquisa se insere na terceira concepção de linguagem (Geraldí, 2011) para o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva sociointeracionista.

Os atos de ler e de escrever são, antes de tudo, atos de abertura ao mundo estabelecendo conexões com a própria realidade do leitor e do escritor. Através da literatura buscamos ampliar a nossa visão de mundo criando ideias, desenvolvendo conceitos e revendo paradigmas. Através da leitura crescemos com o nosso vocabulário e nosso repertório linguístico que se reflete na escrita. Essa escrita não precisa estar “perfeita”, mas também conectada com o que queremos dizer, a quem dizer e à situação comunicativa. Por isso, é que se faz necessário que a leitura e a escrita estejam de “mãos dadas” e ancoradas para a construção de novas ideias. Freire (2017) destaca que a leitura e a escrita são indicotomizáveis.

A língua materna é a base para todas as outras disciplinas escolares no contexto da interpretação textual, pois é ela que nos dá um “norte” para aquilo que queremos dizer. Quando lemos o comando de uma questão de qualquer disciplina escolar, precisamos saber interpretar o que aquele enunciado quis dizer, ao que ele quis se remeter. Também se faz necessário, nas demais disciplinas escolares, que os estudantes possam por meio da escrita serem claros e coerentes em suas respostas ao que foi demandado pelo docente. Por isso é que os professores de outras disciplinas também devem ter uma responsabilidade no trabalho com a leitura e a escrita. A leitura e a escrita têm impacto no futuro dos discentes para o exercício da cidadania e da vida no mundo do trabalho.

Nas avaliações em larga escala o que se mais contempla é a parte de leitura. Assim, nem sempre teremos como observar diretamente a questão da escrita, embora a leitura seja um parâmetro que impacta na escrita. Existem diversas formas de avaliação da educação formal, uma delas é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Participam desse exame estudantes com a faixa etária de 15 anos. Os resultados do PISA são publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE em 2024 conta com 38 países membros, além de países parceiros. O PISA procura avaliar saberes em Leitura, Matemática e Ciências. A primeira avaliação foi realizada em 2000 e a última em 2022. Selecionamos no site da OCDE a média dos resultados de leitura de meninos e meninas.

Na Tabela 2, apresentamos a evolução de alguns países como Finlândia, Singapura, França, Portugal e Brasil. Selecionamos a Finlândia, pois esse país teve a maior nota em leitura em 2000 e 2003. Também selecionamos Singapura, pois apesar de não participar das três primeiras avaliações ocupou a primeira maior média em leitura em 2022. Incluímos a França, visto que a nossa formação doutoral foi realizada nos dois países: Brasil e França. Acrescentamos Portugal (mesmo idioma que o Brasil) que apresentou um crescimento na média em leitura.

Tabela 2 – Média no Pisa das performances em leitura de alguns países.

	2000		2003		2006		2009		2012		2015		2018		2022	
	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Singapura	*		*		*		526	4°	542	2°	535	1°	549	2°	543	1°
Finlândia	546	1°	543	1°	547	2°	536	2°	524	5°	526	4°	520	7°	490	14°
França	505	14°	496	17°	488	22°	496	20°	505	19°	499	19°	493	23°	474	29°
Portugal	470	26°	478	28°	472	30°	489	25°	488	31°	498	21°	492	24°	477	24°
Brasil	396	37°	403	36°	393	47°	412	49°	407	52°	407	61°	413	57°	410	52°

M – Média. P - Posição. * - Não participou

Fonte: produzido pela autora da tese com base nos dados apresentados pela OCDE e disponível em: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/dataset.aspx>

Em 2000, tivemos 41 países que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em leitura. A Finlândia obteve nesse ano a maior pontuação média no valor de 546 (1° lugar). Ao longo dos anos, a posição da Finlândia foi caindo e chegou em 2022 com a pontuação média de 490 (14° lugar). Por outro lado, Singapura passou do 4° lugar em 2009 para o 1° lugar em 2015 e 2022. A França iniciou em 2000 com uma pontuação média de 505 (14° lugar) e em 2022 ficou com uma pontuação média de 474 (29° lugar) em leitura. Portugal apresentou um crescimento entre a primeira avaliação em 2000 e a última em 2022, passando de 26° lugar para o 24° lugar ultrapassando a França. O Brasil iniciou com uma pontuação média de 396 (37° lugar) e teve um crescimento na última avaliação em leitura

ficando com uma pontuação média de 410 (52º lugar), o que se justifica pelo aumento no número de países ao longo das avaliações do PISA. Em 2000, tínhamos 41 países participando e ao longo dos anos esse número foi crescendo, chegando em 2022 com um total de 81 países. Apesar do Brasil ter crescido na pontuação média em leitura, essa média ainda continua baixa. Uma interpretação desses resultados sugere a necessidade de maiores investimentos na educação básica no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os resultados do Brasil no PISA continuam preocupantes e devem refletir no processo de escrita, uma vez que a leitura e escrita são indissociáveis (Freire, 2017)

A nossa pesquisa é numa escola pública em tempo integral da Rede Municipal da cidade do Recife. O estado de Pernambuco avalia a educação pública através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). As avaliações do SAEPE de Língua Portuguesa consideram quatro níveis que apresentamos na descrição no Quadro 1.

Quadro 1 – Padrões de desempenho do SAEPE e suas características.

ELEMENTAR I	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
ELEMENTAR II	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
BÁSICO	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
DESEJÁVEL	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/programa>

As avaliações do SAEPE são aplicadas em quatro anos escolares: o terceiro, o quinto e nono ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. Na escola na qual foi realizada esta pesquisa de doutorado temos discentes do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Dessa forma, as avaliações do SAEPE só podem ser aplicadas apenas no nono ano nessa escola. Procuramos observar o desempenho dos estudantes em língua portuguesa. Para tanto, selecionamos os resultados mais recentes que foram os dos anos de 2021, 2022 e 2023. Na Tabela 3, apresentamos os resultados desses estudantes por níveis de desempenho.

Tabela 3 – Resultado do desempenho do SAEPE em Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano referente aos anos de 2021, 2022 e 2023 na escola pública municipal onde foi realizada esta pesquisa.

Ano	Elementar I (%)	Elementar II (%)	Básico (%)	Desejável (%)
2021	17,1	18,4	23,7	40,8
2022	15,3	27,8	23,6	33,3
2023	12,8	15,4	32,1	39,7

Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/resultados>

Os resultados do SAEPE indicam uma fragilidade no desempenho dos estudantes em língua portuguesa na escola onde realizamos esta pesquisa, visto que apenas 39,7 conseguiram atingir um nível “desejável” em 2023, 33,3% em 2022 e 40,8% em 2021.

Os resultados das avaliações em larga escala tanto no PISA como no SAEPE apontam para necessidades de melhorias no ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Pernambuco. Segundo Antunes (2014) “Os índices obtidos nos mais diferentes instrumentos de avaliação são contundentes: grande parte dos alunos que concluem o ensino fundamental não sabem ler e escrever”. Essa problemática nos levou à seguinte questão: o que dizem as pesquisas de doutorado no Brasil sobre o desenvolvimento de competências em escrita? Para responder essa questão, realizamos uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁹. Selecionamos o sistema de busca avançada no qual pode-se detalhar os critérios de busca. Consideramos os seguintes critérios: 1) Deveria ter no título as palavras “competências” e “escrita”; 2) Deveriam ser teses; 3) O período era dos últimos 12 anos (de 2011 a 2023). Com base nesses critérios de busca encontramos cinco teses. Em seguida, fizemos uma leitura dos resumos dessas pesquisas para fazer uma segunda triagem. As pesquisas deveriam abordar o desenvolvimento de competências em escrita nos anos finais do ensino fundamental que se trata do foco desta pesquisa. Das cinco teses encontradas, apenas a de Valer (2012) investigou os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, as demais foram excluídas. Essa tese teve como objetivo geral “[...] propor estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita” (Valer, 2012, p.11). O gênero textual investigado nessa tese foi o ensaio curto argumentativo. O tipo textual argumentativo não foi abordado diretamente em nossa pesquisa, uma vez que o comando para os estudantes era para criar histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios. No tema da nossa pesquisa os tipos textuais que predominaram foram: narrativo e descritivo.

Procuramos ampliar o nosso levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) incluindo na busca das palavras “competências” e “escrita” no resumo

²⁹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

das teses. Consideramos, nessa segunda busca, os seguintes critérios: 1) Deveria ter no resumo as palavras “competências” e “escrita”. 2) Deveriam ser teses; 3) O assunto deveria ser escrita; 4) O período era dos últimos 12 anos (de 2011 a 2023). Foram encontradas nove teses de doutorado. Em seguida, fizemos uma leitura dos resumos dessas pesquisas para fazer uma segunda triagem. As pesquisas deveriam abordar as competências em escrita nos anos finais do ensino fundamental que se trata do foco desta pesquisa. Assim, apenas três teses (Caetano, 2014; Feitosa, 2017; Retondar, 2018) se enquadraram nesses critérios.

Na tese desenvolvida por Feitosa (2017) analisou-se a escrita e a reescrita de textos de alunos do 6º ano (anos finais do ensino fundamental), bem como a grade de correção do professor em relação às redações. O foco dessa pesquisa foi a análise do discurso do professor e do aluno, levando em consideração a interação comunicativa entre ambos, o que não se relaciona diretamente com estratégias visando o desenvolvimento de competências em escrita.

A tese de Caetano (2014) aponta que o trabalho com diferentes gêneros textuais com o recurso da intertextualidade propicia os estudantes a produzirem textos com um alto teor de informatividade e expressividade. Destacamos que a nossa pesquisa abordou o desenvolvimento de competências em escrita com a utilização de diferentes gêneros textuais num processo de retextualização de gêneros escritos. Para isso, consideramos nas produções textuais dos estudantes alguns aspectos da textualidade que são fundamentais nesse processo.

A pesquisa de doutorado de Retondar (2018) com alunos do 6º ao 9º ano, num total de 120 estudantes, tinha como objetivo identificar os sentidos do ato de escrever nas falas do sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Foi observado nessa tese que a palavra mais relacionada com o ato de escrever era a palavra chato, no sentido de cansativo. A percepção do ato de escrever era associada à questão de “certo” e “errado” e de correção. Essa problemática identificada na pesquisa de Retondar (2018) nos leva a uma reflexão do papel do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Segundo Antunes (2014, p.33):

[...] somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas, contrariando até mesmo o que fazem as crianças quando estão aprendendo os jeitos mais elementares de interagir verbalmente. Somente na escola a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções.

Ressaltamos que quando o discente entende que o que ele está escrevendo tem sentido, tem uma relação com a sua prática social, o seu dizer passa a ter um objetivo. Para Suassuna (2010, p.45), a escola deveria proporcionar que o aluno compreendesse que o texto resulta de uma necessidade de “[...] se exprimir, se contar, contar ao outro; ou mesmo de viver uma outra forma de interação social”. Procuramos em nossa pesquisa, com diferentes gêneros textuais,

aplicar um dispositivo pedagógico como um ambiente lúdico/interativo que incentivasse o prazer da escrita e ajudasse na compreensão da sua função social. Em nossa pesquisa o discente tinha o que dizer, para quem dizer, como dizer com uma finalidade/ propósito comunicativo. A linguagem é vista como forma de interação social.

Os resultados desse levantamento na BDTD indicaram uma escassez de pesquisas de doutorado sobre o desenvolvimento de competências em escrita com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O ensino com gêneros textuais é importante para ser trabalhado em quaisquer disciplinas, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa. A sua importância é destacada por diversos pesquisadores e consta no currículo nacional do Brasil por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Abordaremos a seguir os gêneros textuais que fundamentam a nossa pesquisa.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais possuem uma função socio comunicativa e para tanto deve-se considerar o gênero e o contexto no qual ele deve ser utilizado. Ao longo dos séculos, o número de gêneros textuais se ampliou. Conforme esclarece Marcuschi (2005), eles surgem inicialmente antes da escrita em um ambiente no qual as comunicações eram orais, tendo, portanto, um número de gêneros reduzidos. Com o surgimento da escrita, o número de gêneros textuais se amplia. Já no século XV, com a revolução trazida pela imprensa, temos uma expansão dos gêneros textuais. No século XVIII, com o desenvolvimento da industrialização, temos uma ampliação dos gêneros textuais. Já com o desenvolvimento de novas tecnologias e meios de comunicação temos uma expansão dos gêneros textuais. Podemos citar diferentes formas de comunicação que surgiram e se aperfeiçoaram nesse processo como: o telégrafo, o telefone (desde um meio de comunicação restrito para a sua ampliação e modernização, até a chegada dos smartphones que agregam novas funcionalidades), o rádio, a TV, o computador pessoal e a internet. Cada invento e desenvolvimento do mesmo passa por mudanças nas formas comunicativas e o surgimento de novos gêneros textuais. Nesse processo, os gêneros textuais vão se integrando às culturas e às mudanças sociais ao longo dos séculos.

Marcuschi (2006) destaca que na época de Aristóteles os gêneros textuais eram organizados em três categorias: lírico, épico e dramático. Eles foram se ampliando e na concepção atual se considera como gênero textual toda produção de textos. Ele esclarece que:

Essa laicização progressiva da categoria de gênero levou a que se diluísse a noção de gênero a ponto de podermos indagar que categoria é essa a que chamamos de gênero textual. Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem (Marcuschi, 2006, p.23).

Preocupamo-nos em nosso trabalho na abordagem do gênero textual em relação à sua função social e não apenas na estrutura, uma vez que os gêneros textuais sofrem transformações necessárias para as situações comunicativas de uso. Logo, precisamos levar em consideração a plasticidade que os gêneros textuais possuem nas interações sociais, nos aspectos cognitivos, evitando qualquer classificação com características estruturais ou formais (Marcuschi, 2006).

Blaser, Émery-Bruneau e Lanctôt (2019, p.106) esclarecem que os gêneros textuais escritos tem algumas características, dentre elas:

[...] estas características são de ordem comunicacional, textual, semântica, gramatical, gráfica ou visual. As características comunicacionais estão relacionadas com a situação e a intenção da comunicação: Quem escreve (enunciador)? Para quem (destinatário)? Com que objetivo (intenção)? De onde (contexto de produção)? [...] o tipo de sequências que compõem o texto (descritiva, narrativa, argumentativa, etc.). As características semânticas incluem aspectos relacionados ao tipo de vocabulário utilizado no texto (familiar, coloquial, defendido, especializado, etc.). Enfim, as características gráficas ou visuais dizem respeito à utilização de tabelas, figuras, gráficos, imagens etc³⁰ (Blaser, Émery-Bruneau e Lanctôt (2019).

Para isso, esta pesquisa visou a atender as características peculiares de cada gênero textual, bem como as suas funções. Essas foram de diversas naturezas e objetivos que descreveremos com detalhes ao abordar cada gênero utilizado nesta pesquisa. Cada produção textual criada por cada estudante tinha uma intenção comunicativa, um contexto de produção da escrita e uma sequência textual narrativa e descritiva e algumas vezes expositiva.

3.2 DIFERENÇAS ENTRE TIPO TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL

Os gêneros textuais são textos materializados que têm uma função social. Confunde-se bastante tipo textual e gênero textual. O tipo textual está inserido no gênero textual, uma vez que é ele que apresenta o tipo de sequências que compõe o texto. Podemos ter um tipo textual/sequência narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva entre outras ou até ter mais de um tipo textual ou sequência, pois sempre terá aquele tipo textual que predominará no gênero

³⁰ “[...] ces caractéristiques sont d’ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel. Les caractéristiques communicationnelles ont trait à la situation et à l’intention de communication: Qui écrit (énonciateur)? À qui (destinataire)? Dans quel but (intention)? D’où (contexte de production)? [...] au type de séquences qui composent le texte (descriptive, narrative, argumentative...). Les caractéristiques sémantiques concernent entre autres les aspects liés au type de vocabulaire utilisé dans le texte (familier, courant, soutenu, spécialisé[...]) Enfin, les caractéristiques graphiques ou visuelles concernent l’usage des tableaux, figures, graphiques, images etc”.

textual. Marcuschi (2005) aborda que podemos ter um gênero textual com uma apresentação ou o formato de um outro gênero, ou seja, com uma “roupagem” diferente da sua origem, mas o que levaremos em consideração é o objetivo no qual ele se propõe. Como exemplo, poderemos ter um anúncio publicitário no formato de uma história em quadrinhos (HQ). São diferentes maneiras de se chamar atenção da publicidade. Isso não significa que é uma HQ, mas chama-se muito mais atenção para se vender determinado produto. Daí a importância do propósito sociocomunicativo que cada gênero deve ter para atingir um determinado propósito.

Utilizamos a expressão gênero textual para indicar os textos que foram materializados e que encontramos no nosso cotidiano, apresentando características sociocomunicativas enfatizadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e características. Se os tipos textuais são em torno de meia dúzia, os gêneros textuais são inúmeros e sofrem transformações ao longo do tempo. Um exemplo é o diário com chave que tinha uma função pessoal e as chaves eram escondidas para ninguém ler. Atualmente, temos o blog que pode ser visto nas redes sociais e as situações são compartilhadas e vistas, mesmo por aqueles que não são próximos, deixando de ser algo pessoal e sigiloso como o diário.

Em um único gênero textual podemos ter vários tipos textuais, pois possui uma tipologia heterogênea (Andrade, 2013). Um exemplo bem comum é uma carta. O gênero textual é a carta, mas dependendo da função que ela irá exercer na sociedade, podemos ter uma carta de cobrança, ou uma carta pessoal que abordará um ou vários tipos textuais internamente. Na carta de cobrança, podemos ter o tipo textual descritivo, descrevendo o valor da cobrança, mas também argumentativo, argumentando um bom desconto para que a dívida seja encerrada. Já na carta pessoal endereçada à mãe, podemos ter uma narração de como será uma viagem com ela, assim como a descrição de como será o lugar que ambas poderão visitar. Observem que nesses dois exemplos tivemos um mesmo gênero textual “carta”, mas com funções diferentes. Uma carta era de cobrança e a outra carta era pessoal. Para cada exemplo tivemos tipos textuais diferentes.

Segundo Marcuschi (2005) utilizamos a expressão tipo textual para uma espécie de sequência linguística de sua composição (aspectos do léxico, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os tipos textuais têm um número de apenas cinco categorias: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

É de suma importância que os estudantes reconheçam e interpretem as funções dos gêneros textuais na sociedade fazendo uma relação com a prática social e a intenção/propósito comunicativo que cada um deles propõe. Temos como exemplos de suportes, os jornais e revistas impressos ou digitais e os blogs. A exemplo do jornal impresso, temos vários gêneros textuais dentro desse suporte. Cada capa de um caderno do jornal elenca uma área do jornal.

Dentro de cada capa temos vários gêneros textuais em que cada um pode ter vários tipos textuais. Tomemos como exemplo o caderno de entretenimento. Dentro dele temos os gêneros textuais tiras em quadrinhos, artigo de opinião, palavras cruzadas, fotografias, horóscopos, crônicas etc. Um outro exemplo é uma notícia. Teremos dentro dela os tipos textuais: narrativo, para narrar os fatos e acontecimentos; o descritivo, para descrever onde se passou o acontecimento, enfim, temos dentro de um gênero textual vários tipos textuais. Enfim, os suportes são a base para sustentar os diferentes gêneros textuais que encontramos na sociedade. Nesta pesquisa o suporte é o blog.

Para podermos verificar melhor a diferença entre tipo textual e gênero textual, observamos no Quadro 2 proposto por Marcuschi (2005) as características de cada um.

Quadro 2 – Diferenças entre tipo textual e gênero textual

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita de culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p.23).

3.3 RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS

O termo retextualização está associado à transformação ou reescrita de um texto para outro ou uma modalidade textual em outra, na qual temos operações complexas que interferem tanto no código como no sentido (Dell'isola, 2007). Para Marcuschi (2007, p.48) temos quatro tipos de retextualização: a) da fala para a escrita; b) da fala para a fala; c) da escrita para a fala e d) da escrita para a escrita. Na nossa pesquisa, utilizamos a retextualização da modalidade escrita para a escrita envolvendo o gênero textual história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD) e o gênero textual história em quadrinhos (HQ), sendo

usados em dois momentos de produção dos gêneros textuais propostos nesta pesquisa (Figura 3).

Figura 3 – Retextualização de gêneros escritos no DPTH.



Fonte: elaborada utilizando o *software* PowerPoint®.

O primeiro gênero textual que os discentes produziram foi a autobiografia que não passou pelo processo de retextualização. O segundo gênero construído foi a HSD inicial em que foram criadas narrativas. Em seguida, foi elaborada o terceiro gênero textual: a HQ inicial. Esse gênero utiliza as linguagens verbal e não-verbal. Nele, tivemos um processo de retextualização (da HSD inicial para a HQ inicial). O quarto gênero não passou pelo processo de retextualização. No quinto gênero textual cada estudante construiu uma nova HQ final. Com base nessa HQ foi realizado o sexto gênero (HSD final). Para tanto, tivemos um processo de retextualização da HQ final para a HSD final.

No DPTH trabalhamos com diferentes gêneros textuais: autobiografia, história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD), história em quadrinhos (HQ) e esquema de conceitos de histórias de superação de dificuldades (EHSD). Apresentamos a seguir a descrição de cada gênero utilizado nesta pesquisa.

3.4 O GÊNERO TEXTUAL: AUTOBIOGRAFIA

A autobiografia é um gênero textual que tem a função de narrar e descrever sobre a vida do autor (a) em primeira pessoa e predomina-se dois tipos textuais: narrativo e descritivo. O

autor(a) se deixa levar pelas suas emoções, seus anseios, objetivos e situações que o (a) colocam expondo a sua vida de maneira que se possa conhecer melhor as suas características, gostos, sonhos entre outros. Tem algumas pessoas que não gostam de se expor e por esse motivo não querem escrever a própria autobiografia, visto que é como se fosse um espelho que irá projetar a sua realidade. Por esse motivo tem pessoas que escrevem pouco sobre si mesmo.

Segundo Aoki (2014), a autobiografia tem como características:

- O personagem principal é o autor (protagonista);
- O autor conta os acontecimentos mais importantes da sua vida;
- Tudo é apresentado sob a ótica do autor;
- A linguagem possui marcas subjetivas do autor;
- Predominam os pronomes de primeira pessoa e os verbos são flexionados nessa pessoa.

Na nossa pesquisa, o objetivo da autobiografia era possibilitar aos estudantes de falar sobre si mesmo, narrando e descrevendo sobre o que eles gostavam de fazer, curtir, o “Quem sou eu?”, procurando expressar os seus sentimentos, sonhos, projetos, entre outros. Muitas vezes os discentes não conseguem expor a fundo os seus sentimentos com receio da percepção de quem vai ler ou interpretar o que foi dito por eles. Para não expor totalmente sobre a sua vida, o autor(a) acaba omitindo alguns elementos nos quais não tem coragem de mostrá-los. Pode-se colocar somente aquilo que não prejudicará a imagem do autor (a) ou os seus sentimentos.

Bruner (2010, p.59) destaca que:

Construir histórias para contar de si mesmo é uma arte narrativa. Não é uma arte fácil, embora seja mais limitada pela memória do que pela ficção. É um problema sobre o qual nós devemos retornar. Porque esta construção muito irregular procede tanto do interior como do exterior. O interior, como gostamos de dizer à nossa maneira cartesiana, é a memória, os sentimentos, as crenças, a subjetividade. Uma parte desta interioridade é certamente inata e específica da nossa espécie. É o caso da nossa disposição para a continuidade no espaço e no tempo, ou do sentido postural que nós temos de nós mesmos. Mas uma grande parte da história que contamos sobre nós mesmos baseia-se também em fontes exteriores: sobre a aparente estima que os outros têm por nós e nas inúmeras expectativas que nós desenhamos desde muito cedo, sem sequer pensar nisso, na cultura em que estamos imersos³¹ (Bruner, 2010, p. 59, tradução nossa).

³¹ Construire des histoires pour se raconter soi-même, c'est un art narratif. Un art mal aisé, quoique plus contraint par la mémoire que la fiction. C'est un problème sur lequel il nous faut revenir. Car cette construction très irrégulière procède à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. L'intérieur, comme nous aimons à le dire à notre manière cartésienne, c'est la mémoire, les sentiments, les croyances, la subjectivité. Une part de cette intériorité est très certainement innée, et propre à notre espèce. C'est le cas de cette disposition à la continuité dans l'espace et le

Os aspectos retratados por Bruner evidenciam que muitas das coisas que falamos de nós mesmos refletem sobre como alguns julgamentos que as pessoas fazem de nós, não se limitando dessa forma aos aspectos interiores.

3.5 O GÊNERO TEXTUAL: HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES COM PERSONAGENS REAIS OU FICTÍCIOS (HSD)

Consideramos o papel que a produção de narrativas tem na construção dos textos dos estudantes, conforme Bruner:

A narração de histórias é uma arte profundamente popular. Baseia-se sobre as crenças comuns para dizer o que são as pessoas, como é o seu mundo. Ela se interessa no que está em risco, ou o que parece estar. Conceber uma história, é o meio de que dispomos para lidar com as surpresas, os perigos da condição humana, mas também para remediar a falta de controle que temos sobre ela³² (Bruner, 2010, p. 79, tradução nossa).

Nesse sentido, a criação de narrativas coloca o autor na condição humana de enfrentar as intempéries e/ou surpresas da vida que fazem parte do cotidiano do ser humano. Propomos em nossa pesquisa que as narrativas fossem direcionadas na construção de histórias de superação de dificuldades. Essas dificuldades poderiam vir de personagens da vida real ou fictícios. Isso poderia mexer com o imaginário dos adolescentes que participaram desta experiência pedagógica, como também à proposição de possíveis soluções para resolver dificuldades que também poderiam refletir na vida dos estudantes.

Propomos um novo gênero textual nesta pesquisa que chamamos de “História de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD)”. A HSD poderia ser criada com base em uma pessoa ou pessoas que os estudantes admirassem e/ou se inspirassem (um parente, um(a) professor(a), um amigo ou colega, alguém da comunidade etc). A superação poderia vir por diferentes caminhos traçados para ultrapassar dificuldades. Essa superação pode ser de ordem psicológica (como o enfrentamento do medo, vencer a timidez, superar um trauma, uma perda de um parente etc); pode ser de ordem financeira, como conseguir uma carreira

temp, ou du sens postural que nous avons de nous-même. Mais une grande partie du récit que nous faisons de nous-même est également fondée sur des sources extérieures : sur l'apparente estime que les autres nous portent, et sur les innombrables attentes que nous avons très tôt puisées, sans même y penser, dans la culture dans laquelle nous sommes immergés.

³² Le récit est un art profondément populaire. Il s'appuie sur les croyances communes pour dire ce que sont les gens, à quoi ressemble leur univers. Il s'intéresse à ce qui est en péril, ou paraît l'être. Concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition.

profissional; ou participar de um programa de mobilidade internacional; obter uma bolsa de estudos, entre outros.

Em relação à HSD, consideramos que quando os educandos(as) chegam à sala de aula, chegam com histórias de vidas diferentes que podem ser sofridas e que cabe ao docente/equipe escolar saber lidar com essas diferenças, não sendo alheios (as), nem tampouco agir de forma autoritária, mas deixar que os mesmos possam se expressar. Um meio para tanto seria através da escrita. A escrita traz a possibilidade de o aluno olhar para a “janela” da sua vida, da sua comunidade e projetar possíveis soluções para o presente e para o futuro. Compartilhando essas histórias, podemos ter a oportunidade dos estudantes se conhecerem e conhecerem o outro em um processo de tomada de consciência de si. Os discentes podem se basear em alguém de sua convivência, da sua família ou personagens que eles possam dar vida e passar a fazer parte do seu imaginário. Quem seria o personagem que eles gostariam de dar vida? Ou quem eles admiram ou o(a) inspiram?

A HSD pode remeter a acontecimentos do cotidiano como a crônica com personagens da vida real que com seu tom informal pode parecer uma conversa entre amigos (as), criando uma relação de proximidade entre o leitor(a) e o autor(a) ou abordar histórias com personagens fictícios que podem se remeter ao conto. Pode ainda combinar personagens da vida real com os da ficção.

Elencamos nesse novo gênero textual HSD alguns elementos (existentes na estrutura de uma narrativa):

- Apresenta um(uma) personagem principal (protagonista) que apesar das adversidades da vida consegue criar um caminho de possibilidades para superação de dificuldades;
- Pode apresentar um vilão ou antagonista. Para Gancho (2006), o antagonista se opõe ao protagonista, isso pode ser tanto pela sua ação que atrapalha como pelas suas características. O antagonista não necessariamente precisa ser um personagem da adversidade, mas uma situação adversa ao personagem principal;
- Pode apresentar uma história fictícia ou uma história baseada em fatos reais;
- Pode apresentar uma situação com um ou mais personagens secundários que participam da história de superação, podendo ser promotor(a) de construção de resiliência, a exemplo de um tutor ou tutora;
- Pode ter narrador personagem, narrador observador ou narrador onisciente;

- As ações ou acontecimentos são encadeados segundo uma sequência narrativa e/ou descritiva;
- Apresenta enredo, tempo, espaço e desfecho;
- Narra e/ou descreve um ou vários episódios marcantes sobre a vida de um personagem imaginário ou da vida real;
- A linguagem tem marcas da subjetividade e do estilo próprio do autor;
- A linguagem é informal e literária;
- Predominam os pronomes da terceira pessoa do singular e/ou do plural e os verbos são flexionados nessas pessoas.

Apresentamos a seguir o gênero textual história em quadrinhos.

3.6 O GÊNERO TEXTUAL: HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQs)

As histórias em quadrinhos (HQs) surgiram há bastante tempo e até hoje elas despertam a imaginação e a curiosidade das pessoas em quaisquer idades e gerações. Os rudimentos dos quadrinhos podem ser vistos na arte pré-histórica na arte rupestre (Mendonça, 2005). Contudo, ela se desenvolveu como a conhecemos no século XIX na Europa com as histórias de Busch e de Topffer (Mendonça, 2005). No fim do século XIX, surge o primeiro herói dos quadrinhos (o Menino Amarelo) desenhado por Richard Outcault que era publicado semanalmente no jornal New York World. Nessa história observou-se uma inovação para a época com a substituição do texto de rodapé do desenho para próximo dos personagens. Mais a frente, foi incorporado os balões para os quadrinhos no qual a linguagem verbal se faz presente até hoje (Mendonça, 2005). Em várias épocas, as HQs se modificaram em várias formas e suportes sendo utilizadas em diversos contextos (Brethes, 2012a, 2012b; Beaujean, 2012). No século XX, esse gênero consolidou-se nos jornais. As HQs são lidas para vários públicos de diversas faixas etárias (Mendonça, 2005). Além do formato impresso, podemos observá-las também nas redes sociais e nas HQs digitais, adotando como suporte, tanto o computador como também os leitores digitais (smartphones, tablets e eReaders).

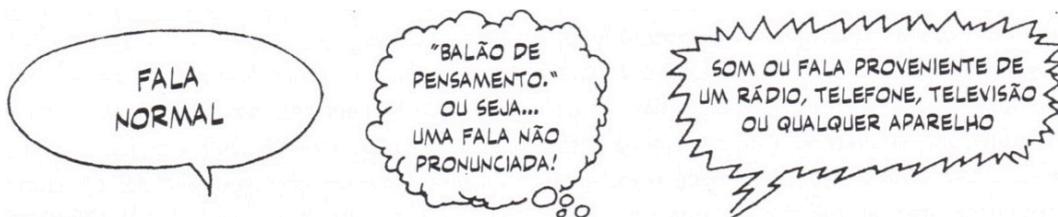
As histórias em quadrinhos são um gênero textual que possuem um bom recurso para despertar o gosto pela leitura, compreensão e interpretação de textos. Elas possuem linguagens verbais e não-verbais que trazem curiosidade e prazer principalmente para crianças e adolescentes. O recurso visual é interessante também para quem está iniciando na leitura. Podemos perceber que vários temas são abordados por elas, tais como: críticas sociais, políticas,

regionais, entre outras. Temos o uso delas para o ensino das figuras de linguagem existentes no cotidiano, tais como: o uso de onomatopeias, ironias, personificações, pleonasmo, metáforas etc. No DPTH foi solicitado que os estudantes criassem HQs. Vale destacar que existe uma diferença entre tiras em quadrinhos e as histórias em quadrinhos. Segundo Mendonça (2005, p.198) “As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos de narrativas maiores”) ou fechadas (um episódio por dia).

Eisner (2010) destaca alguns elementos das histórias em quadrinhos:

- Pode-se narrar uma história com apenas imagens (sem palavras);
- A ausência do texto escrito pode ser utilizada para reforçar uma ação;
- Ter habilidade de expressar a passagem do tempo contribui para o sucesso de uma narrativa visual;
- O uso dos balões como um recurso para tornar visível a fala e indicar também o pensamento, a fonte de transmissão e as emoções (Figura 4);
- Marcação do tempo. A quantidade de quadrinhos e o tamanho influenciam na marcação do tempo e no ritmo da ação da história;
- As expressões do corpo e do rosto podem transmitir informações (cultural, regional, posturas etc.) relevantes à HQ;
- A escrita na HQ não se limita apenas às palavras, mas a combinação de imagens e palavras que produzem sons, diálogos e textos com conexão.

Figura 4 – Algumas das diferentes formas de utilização dos balões nas HQs.



Fonte: Eisner (2010, p. 25).

As HQs são visualmente perceptíveis devido à particularidade da narrativa sequencial em quadros, desenhos, balões e personagens fixos. Ela é ampla e maleável com o tipo textual predominante que é o narrativo (Verde, 2009).

Características das histórias em quadrinhos:

- Narrativa visual sequencial em quadros, desenhos, balões de fala, pensamento e grito;
- Elementos constituintes da narrativa³³;
- Uso de textos verbais e não-verbais (verbo-visuais);
- Tipo textual predominante narrativo³⁴ podendo ter o tipo textual descritivo;
- Uso de legendas e utilização de diálogos;
- Criação de personagens com diferentes tipos de expressões: alegria, tristeza, angústia, dúvida etc;
- Uso de figuras de linguagem como: metáfora, comparação, ironia e sarcasmo;
- Formação de palavras como as onomatopeias;
- Aspectos da oralidade (Ramos, 2022);
- Pode apresentar gírias e linguagem coloquial ou informal;
- Recursos visuais como “metáforas visuais” e “recursos cinéticos”;
- Personagens principais e secundários;
- Narradores: personagem, onisciente e observador;
- Imagens, gráficos, recursos lúdicos e signos visuais.

O recurso semiótico das HQs digitais pode contribuir para a nossa pesquisa com a utilização do *software* Pixton®. Esse *software* possibilita a criação de personagens com diferentes expressões de angústia, tristeza, dúvida, alegria.

Observamos diferentes pesquisas que utilizaram as histórias em quadrinhos como ferramenta com o uso do *software* Pixton®. Vamos observar o uso das HQs como ferramenta pedagógica na formação de professores de escola primária na França (Andrade, 2013, Andrade; Acioly-Régner, 2016). Tivemos também o uso das HQs em pesquisas na formação de professores de Matemática na França (Andrade; Acioly-Régner; Andrade, 2013). No campo da psicologia intercultural temos o uso das HQs como ferramentas de construção dos dados (Acioly-Régner; Baraud, 2012). Tivemos também o uso das HQs em um dispositivo pedagógico na formação de professores (Acioly-Régner; Andrade; Régner, 2012).

As histórias em quadrinhos fazem parte do currículo de educação básica na França. Atualmente, não se tem mais a obrigação da leitura de obras clássicas, como era o caso no

³³ Os quadrinhos são respostas próprias a alguns elementos da narrativa (Ramos, 2022).

³⁴ O tipo textual predominante em uma HQ é o tipo textual narrativo, visto que trata-se de uma característica peculiar a esse gênero (Mendonça, 2005), embora podemos encontrar outros tipos textuais, como exemplo o tipo textual descritivo.

currículo escolar de 2002. O currículo francês de 2008 deixou os professores livres para fazerem suas escolhas através das listas oferecidas e os educadores passaram a ter uma maior liberdade de escolha e valorização do gênero textual (Lecocq, 2012). Além disso, Lecocq (2012) observou que as mudanças nos currículos levaram a um maior interesse pelas HQs no ensino de língua francesa.

Além dos clássicos, os docentes tiveram as opções de escolher literaturas para a infância e para os jovens, além das HQs (bandes dessinées). Observamos a partir dessa mudança nos currículos um maior interesse pela procura das HQs (bandes dessinées) no ensino de língua francesa, além de pesquisas retratando-as com uma maior seriedade, o que veio a contribuir tanto para o ensino, como para os pesquisadores (Lecocq, 2012).

Na França, Lecocq (2012) trabalhou com as histórias em quadrinhos na escola primária. Essa autora reconhece que os quadrinhos são objeto da literatura e arte gráfica e que podem ser uma fonte de aprendizagem. As HQs são reconhecidas na França pelo Ministério da Educação Nacional. Lecocq destaca que o Ministério da Educação da França tem dado ao gênero das histórias em quadrinhos um outro status, reconhecendo a qualidade de numerosos títulos e o interesse por parte dos discentes. Os quadrinhos estão presentes no currículo escolar francês em diferentes anos. Procuramos observar o currículo escolar francês para o equivalente ao 7º ano do ensino fundamental no Brasil onde realizamos esta pesquisa. Na França, o currículo atual abrange o ciclo 4 que é composto do cinquième (7º ano no Brasil), quatrième (8º ano no Brasil) e troisième (9º ano no Brasil). Nesse ciclo, observamos que no ensino da língua francesa temos um item que se chama *lecture e compréhension de l'écrit et de l'image*. Nesse currículo temos que:

As imagens fixas ou em movimento são um recurso valioso no ciclo 4³⁵: elas oferecem aos alunos representações que facilitam sua percepção dos textos literários; elas são também uma oportunidade de os confrontar a processos semânticos semelhantes aos utilizados nos textos e para desenvolver métodos de análise específicos para cada um deles; elas dão-lhes acesso a uma cultura complementar que dialoga com a cultura literária e a enriquece.³⁶ (France, 2020, p.205, tradução nossa).

³⁵ A educação básica na França é organizada em ciclos. O ciclo 4 na França corresponde no Brasil aos três últimos anos do ensino fundamental. Esse ciclo é composto pelo troisième (9º ano), quatrième (8º ano) e cinquième (7º ano).

³⁶ Les images fixes ou mobiles constituent une ressource précieuse au cycle 4: elles proposent aux élèves des figurations qui facilitent leur perception des textes littéraires; elles sont également l'occasion de les confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux ; elles leur donnent accès à une culture complémentaire qui dialogue avec la culture littéraire et l'enrichit.

O currículo escolar francês dos anos finais do ensino fundamental ressalta que o recurso com as imagens no ciclo 4³⁷ facilita o entendimento com os textos literários. Essas imagens podem ser fixas ou móveis, a exemplo de diálogos e situações nas histórias em quadrinhos. Consideramos que as HQs trazem recursos semânticos que podem ser analisados e refletidos pelos estudantes permitindo aos discentes possibilidades de enriquecimento com a cultura literária, assim como diferentes culturas. Como exemplo de aplicação das HQs em um livro didático francês do cinquième (sétimo ano do ensino fundamental no Brasil), temos na Figura 5 uma atividade de leitura e interpretação textual que procura estabelecer ligações entre produções literárias e artísticas. Nessa atividade, temos uma narrativa e uma história em quadrinhos. Essas deverão ser interpretadas e comparadas. Observamos nessa atividade o trabalho nas seções de leitura, escrita e vocabulário.

Figura 5 – Trecho de um livro didático de língua francesa que aborda uma narrativa e uma história em quadrinhos.

Lecture Enfants dans la famille : harmonie ou tensions ?

Dans le cercle familial ?

Jules Renard (1864-1910)

Ce romancier et dramaturge a écrit *Poil de Carotte*, roman inspiré de son enfance.

Ecouter le texte
hachette-dic/2285003

« Félix, si tu allais fermer les poules ? dit madame Lepic à l'aîné de ses trois enfants. – Je ne suis pas ici pour m'occuper des poules, dit Félix, garçon pâle, indolent¹ et poltron. – Et toi, Ernestine ? – Oh ! moi, maman, j'aurais trop peur ! » Grand frère Félix et sœur Ernestine lèvent à peine la tête pour répondre. Ils lisent, très intéressés, les coudes sur la table, presque front contre front. « Dieu, que je suis bête ! dit madame Lepic. Je n'y pensais plus. Poil de Carotte, va fermer les poules ! » Elle donne ce petit nom d'amour à son dernier né, parce qu'il a les cheveux roux et la peau tachée. Poil de Carotte, qui joue à rien sous la table, se dresse et dit avec timidité : « Mais, maman, j'ai peur aussi, moi. – Comment ? répond madame Lepic, un grand gars comme toi ! C'est pour rire. Dépêchez-vous, s'il te plaît ! – On le connaît ; il est hardi comme un bouc, dit sa sœur Ernestine. – Il ne craint rien ni personne », dit Félix, son grand frère. Ces compliments enorgueillissent Poil de Carotte, et, honteux d'en être indigne, il lutte déjà contre sa couardise. Pour l'encourager définitivement, sa mère lui promet une giflette. « Au moins, éclairez-moi », dit-il. Madame Lepic hausse les épaules, Félix sourit avec mépris. Seule pitoyable²,

Ernestine prend une bougie et accompagne son petit frère jusqu'au bout du corridor. « Je t'attendrai là », dit-elle. Mais elle s'enfuit tout de suite, terrifiée, parce qu'un fort coup de vent fait vaciller la lumière et l'éteint. Poil de Carotte, les fesses collées, les talons plantés, se met à trembler dans les ténèbres. Elles sont si épaisses qu'il se croit aveugle. Parfois une rafale l'enveloppe, comme un drap glacé, pour l'emporter. Des renards, des loups même, ne lui soufflent-ils pas dans ses doigts, sur sa joue ? Le mieux est de se précipiter, au jugé, vers les poules, la tête en avant, afin de trouver l'ombre. Tâtonnant, il saisit le crochet de la porte. Au bruit de ses pas, les poules effarées s'agitent en gloussant sur leur perchoir. Poil de Carotte leur crie : « Taisez-vous donc, c'est moi ! », ferme la porte et se sauve, les jambes, les bras comme ailés. Quand il rentre, haletant, fier de lui, dans la chaleur et la lumière, il lui semble qu'il échange des loques³ pesantes de boue et de pluie contre un vêtement neuf et léger. Il sourit, se tient droit, dans son orgueil, attend les félicitations, et maintenant hors de danger, cherche sur le visage de ses parents la trace des inquiétudes qu'ils ont eues. Mais grand frère Félix et sœur Ernestine continuent tranquillement leur lecture, et madame Lepic lui dit, de sa voix naturelle : « Poil de Carotte, tu iras les fermer tous les soirs. »

Jules RENARD, *Poil de Carotte*, « Les poules », 1894.

Christophe Lemoine et Cécile, *Poil de Carotte*, d'après l'œuvre de Jules Renard, Glénat, « Vents d'Ouest », 2014.

Le trésor des mots
► Enrichir et structurer le lexique
• **poltron, hardi** : lequel de ces adjectifs est synonyme de « peureux », de « courageux » ?
• En vous aidant du contexte, a. dites si la **couardise** signifie le « courage » ou la « lâcheté ». b. Que signifient les adjectifs anglais **coward** et **espagnol cobarde** ?

Écriture
► Exploiter des lectures pour enrichir son écrit
Imaginez une suite à ce texte. Vous pouvez choisir de faire de Poil de Carotte un enfant qui obéit ou qui se révolte.

98 Lecture Comprendre et interpréter un texte littéraire • Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques

- a. Quelle mission Mme Lepic confie-t-elle à ses enfants ?
b. Qui l'accomplit ? Pourquoi ?
- LANGUE** L. 1-14 : a. Quel type de phrase la mère emploie-t-elle pour s'adresser à Félix et à Ernestine ? à Poil de Carotte ? b. Que cela révèle-t-il ?
- Quels sentiments successifs Poil de Carotte éprouve-t-il ?
- a. Quel a été l'apprentissage de Poil de Carotte dans ce passage ?
b. Quelle est la réaction de sa famille ?
- L. 15-17 : d'après ce passage, Mme Lepic vous semble-t-elle aimer Poil de Carotte ? Justifiez.
- Que pensez-vous des relations entre frères et sœur dans ce texte ? Expliquez.
- a. Comparez la bande dessinée au récit de Jules Renard : quelles différences repérez-vous ? b. Comment le dessinateur a-t-il exprimé les relations entre Poil de Carotte et sa mère, son frère et sa sœur ?

20 / Chapitre 1 • Grandir avec les autres / 21

Fonte: Bertagna e Carrier (2022, p. 20 e 21).

³⁷ O ciclo 4 é composto de três anos. No Brasil, esses três anos correspondem do sétimo ao nono ano do ensino fundamental.

Podemos observar no currículo francês do ciclo 4 (France, 2020, p.205) o uso dos quadrinhos na disciplina de História das Artes aplicada ao estudo de figuras de heróis e heroínas.

No Brasil, observamos as histórias em quadrinhos como indicação para a educação básica na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), inclusive para o sétimo ano do ensino fundamental, série que estamos realizando esta pesquisa. Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no campo artístico-literário, destaca-se o papel das HQs para o desenvolvimento da leitura e para a produção de textos, ao mesmo tempo para preparar o aluno para leituras de textos mais densos. Observamos na BNCC para o sexto e sétimo ano que as histórias em quadrinhos aparecem nas habilidades para a leitura e interpretação (habilidade EF67LP28) como também na produção de textos (habilidade EF67LP30).

As histórias em quadrinhos exigem leituras diferentes para crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Logo é importante que os docentes estejam capacitados para acompanharem esse estudo, particularizando cada faixa etária. Para se valorizar e incentivar uma cultura das HQs faz-se necessário uma organização, planejamento, elaboração e reconhecimento que esse gênero textual tem para o ensino não só de língua e literatura, mas nas artes e em outras disciplinas.

Na disciplina de Língua Portuguesa, na escola em que foi realizada esta pesquisa e na qual trabalhamos, a proposta com o uso das HQs foi implementada várias vezes usando o apoio do livro didático e a produção desse gênero textual foi realizada de forma manuscrita e desenhada. Observamos nessas aulas que esse gênero textual desperta nos estudantes interesse, prazer e curiosidade. Um outro aspecto é quando trabalhamos nos projetos interdisciplinares que incentivam a construção de textos para campanhas de conscientização pela escola, tais como: a preservação do meio ambiente, como evitar o bullying, anúncios publicitários com o objetivo de conscientização de diferentes temas, entre outros.

Podemos também perceber o uso das HQ em livros didáticos de língua portuguesa no Brasil. No livro para o sétimo ano do ensino fundamental produzido por Oliveira e Araújo (2018), pudemos observar o uso das HQs em diversas atividades como exemplificamos na Figura 6, em que essa HQ utiliza o recurso da intertextualidade (que é quando um texto remete a outros textos) fazendo uma alusão histórica ao romance de Romeu e Julieta de William Shakespeare.

Figura 6 – História em quadrinhos do livro de Oliveira e Araújo (2018) para o sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental.



Fonte: Oliveira e Araujo (2018, p.124-125).

No DPTH utilizamos os gêneros textuais HSD e HQ dentro de um processo de retextualização de gêneros escritos que teve como um dos objetivos o desenvolvimento de competências em escrita. Sabendo que a língua não é um produto, mas um processo, o ensino da Língua Portuguesa não deve ser de memorização, mas de construção de sentidos (Suassuna, 2020).

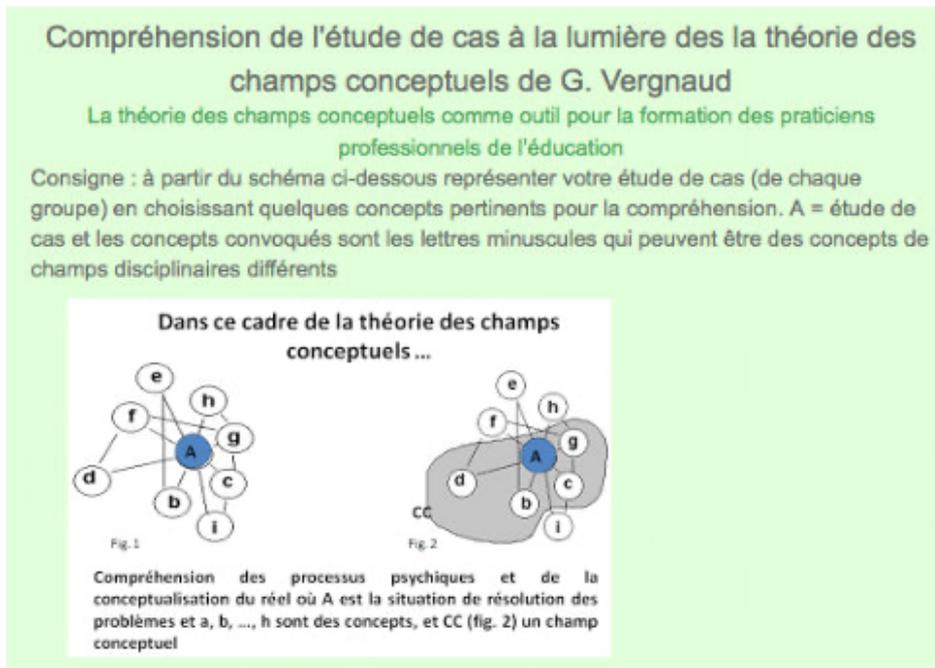
Abordaremos a seguir o último gênero textual explorado pelos estudantes.

3.7 GÊNERO TEXTUAL ESQUEMA COM A FUNÇÃO DE REPRESENTAR CONCEITOS DE HISTÓRIAS DE SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES (EHSD)

Em nossa pesquisa de mestrado na França utilizamos o gênero textual *esquema* com a função de representar um estudo de caso trazido pelos estudantes de Master 1. Nele, tínhamos os conceitos interligados e associados a cada estudo de caso. Na Figura 7, temos um esquema de conceitos apresentados por Acioly-Régner no Blogger® criado por ela. A Figura 7 ilustra esse gênero textual para representar a Teoria dos Campos Conceituais desenvolvida por Gérard

Vergnaud (1990, 1994, 2009). A partir desse exemplo, solicitamos, na pesquisa desenvolvida na França, que os estudantes representassem os conceitos utilizados para tratar o estudo de caso trabalhado por eles na disciplina do curso.

Figura 7 – Esquema para representar os conceitos interligados sobre o estudo de caso de cada grupo de estudante de Master 1 na França.



Fonte: Andrade (2013, p. 51)

Na Figura 7, a letra **A** representa a situação trabalhada no estudo de caso e as demais letras minúsculas representam os conceitos utilizados para a compreensão dessa situação que se encontram em estreita interconexão. A Figura 1 (à esquerda no interior da Figura 7) mostra um conjunto de conceitos suscetíveis de serem utilizados à análise da situação **A**. Na Figura 2 (à direita no interior da Figura 7), delimitada pela cor cinza, encontram-se em letras minúsculas, os conceitos necessários para a compreensão dessa situação **A**. Esse campo cinza representa nesse esquema um campo conceitual. Relembrando Gérard Vergnaud, sabe-se que uma situação não pode ser compreendida por um único conceito e que nem todos os conceitos são necessários à compreensão de uma situação. Na ocasião, esse esquema tinha a função de

[...] expor os conceitos que estão associados a um estudo de caso. O esquema criado com esse nome possui algumas características das quais a linguagem é mista (imagem e texto). Esse gênero é formado por palavras que podem ser demarcadas por formas geométricas como retângulos. São interligados por conectores indicando relação entre eles. Existe uma palavra-chave que designa o estudo de caso e que ocupa uma posição central no esquema com uma letra maiúscula e os demais conceitos ligados a essa, formando uma rede. Também se pode usar um elemento gráfico para delimitar os conceitos associados a este estudo (Andrade, 2013, p. 52).

Nesta pesquisa de doutorado, o gênero textual *esquema* foi utilizado para representar os conceitos empregados nas histórias de superação de dificuldades (EHSD). Esses conceitos foram pesquisados na web pelos discentes desta pesquisa. Como características do gênero textual esquema com a função proposta, temos: 1) Função de expor conceitos; 2) Utiliza uma linguagem verbo-visual (texto e imagem); 3) Apresenta conceitos dentro de formas geométricas como retângulo que se interligam por meio de setas.

Na próxima seção, abordaremos o desenvolvimento de competências em escrita. Para isso utilizamos alguns critérios propostos e que foram utilizados nesta pesquisa.

3.8 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA

No processo de interação comunicativa consideramos que os estudantes precisam ter o que dizer, para quem dizer e para que dizer. Precisam ter um sentido para a escrita e nesse sentido é que a escrita pode ser algo prazeroso para os discentes possibilitando que eles desenvolvam competências na escrita.

3.8.1 Construção de uma escrita prazerosa

Consideramos que o trabalho com a leitura e a escrita, visto que ambas são indissociáveis (Freire, 2017), deve ser algo prazeroso para o estudante. Conforme Ferreira et. al. (2018) com a falta de uma formação nas escolas para uma leitura prazerosa, uma leitura que fale mais da realidade dos discentes, muitos ficam desmotivados para ler e percebem a leitura como algo obrigatório. Os textos devem ter temas instigadores e que estejam relacionados com as idades dos adolescentes. Alguns deles não veem sentido para tal. Os jovens percebem que alguns livros os excluem, trazendo imagens estereotipadas.

A leitura precisa ser enaltecida, pois para se ter o interesse pela produção de textos, o aluno ou aluna precisa se interessar em descortinar um “outro mundo” que o leve para o encontro de livros que despertam a imaginação e/ou temas do cotidiano.

Dessa forma, o foco da nossa pesquisa foi com as histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios. Esse tema pode aguçar a curiosidade dos estudantes e pode proporcionar produções de histórias de vida muito próximas às suas realidades tornando a escrita algo prazeroso, uma vez que eles podem falar de seu cotidiano, assim como de seus familiares e amigos ou criar algo da imaginação que lhes inspirassem.

Suassuna (2010, p.45) esclarece o quão é importante que o estudante experimente o prazer de escrever e para tanto a escrita deve ter um sentido para ele. Ela reflete e questiona:

Como, então levar o aluno a experimentar o prazer da escrita? Ele deve se perguntar seguidas vezes por que e para que escreve tanto... Seria fundamental, na tentativa de reversão desse quadro, fazer com que o aluno entendesse que seu texto resulta de uma necessidade que ele viveu de se exprimir, se contar, contar ao outro; ou mesmo de viver uma outra forma de interação social [...] Na verdade não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões. Para se garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto escrito, é preciso que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social.

Observamos nos autores citados que não basta apenas escrever, mas ter o prazer pela escrita e ter textos que mobilizem as práticas sociais dos discentes. Para isso, Suassuna (2010) ressalta que se faz necessário que os estudantes produzam textos com um propósito comunicativo, ou seja, resultantes de uma ação da língua como forma de interação social. Apoiando-se em Suassuna, consideramos que o estudante ao escrever uma história que fale de seu cotidiano, de si mesmo, de alguém da sua comunidade ou ainda alguém que lhe inspira, a escrita passa a ter um outro sentido para ele que é o da necessidade de se expressar e de compartilhar suas vivências ou a sua forma de ver o mundo. A escrita nesse sentido deixa de ser meramente resultado de uma tarefa escolar, mas passa a ter uma finalidade social definida.

Antunes (2023) destaca um conjunto de competências que são requisitadas pelos avanços da teoria da linguística textual e se traduz em concepções recentes sobre as competências em escrita. Dentre elas destacamos: competências para autoria; competências para a funcionalidade comunicativa; competências para a adequação contextual; competências para a escrita de textos; competências ligadas à escrita como atividade multimodal; competências ligadas à escrita do mundo virtual.

No desenvolvimento de competências em escrita um recurso relevante é o uso da intertextualidade. Esse recurso vem enriquecer a construção do texto, pois aponta diferentes perspectivas de leituras prévias que o autor do texto traz para contribuir com ampliação dos temas apresentados no texto. Caetano (2014) destaca que o texto que apresenta intertextualidade vem a contribuir com um grau maior de informação e expressividade.

No Quadro 3, elencamos alguns critérios relevantes para o desenvolvimento de competências em escrita, assim como os autores que fundamentam essas competências.

Quadro 3 – Competências em escrita.

N.	Competências em escrita	Fonte
1	Construção de uma escrita prazerosa	Suassuna (2010), Freire (2017), Ferreira et al. (2018)
2	Competências em escrita para autoria	Antunes (2023)
3	Competências em escrita para a funcionalidade comunicativa	Antunes (2023)
4	Competências em escrita para a adequação contextual	Antunes (2023)
5	Competências para a escrita com coesão e coerência	Antunes (2023)
6	Competências ligadas à escrita como atividade multimodal e do mundo virtual	Antunes (2023)
7	Competências em escrita ligadas ao recurso da intertextualidade	Antunes (2010) e Caetano (2014)

Fonte: elaborada pela autora da tese.

Apresentamos a seguir a segunda competência em escrita.

3.8.2 Competências em escrita para autoria

A competência em escrita para autoria corresponde ao enunciador que quer dizer algo para alguém. Esse autor ocupa um dos lados da interlocução. Do outro lado, temos o leitor que faz parte desse encontro. No DPTH, os estudantes assumem o papel de autor(a) de um dizer e também de leitor(a) das produções publicadas no DPTH. Cada discente teve um estilo próprio de autoria para dizer o que desejou comunicar nas produções textuais criadas, cujo tema era sobre histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios. Cada aluno(a) procurou dar sentido aos seus textos, particularizando as suas ideias sobre o tema gerador. Os estudantes tinham como leitor(a) a professora-pesquisadora e os demais colegas da pesquisa.

Mostramos a seguir a terceira competência em escrita.

3.8.3 Competências na escrita para a funcionalidade comunicativa

Nessa competência a atividade de escrita está voltada para se fazer comunicar. A importância do propósito comunicativo na produção textual é destacada por diversos pesquisadores, a exemplo de Blaser, Émery-Bruneau e Lanctôt (2019) e Geraldi (2003). Essa produção textual pode ser para “[...] informar, narrar, definir, explicar, comentar, suscitar reflexões, defender um ponto de vista, convencer, advertir, expor um tema, protestar, reivindicar e tantas outras coisas” (Antunes, 2023, p. 14-15), uma vez que não se escreve sem uma função específica, nunca se escreve para o nada, mas para comunicar algo a alguém. Em nossa pesquisa, os discentes narraram e descreveram alguns dramas vivenciados ou por uma família, ou para apresentar uma situação de angústia, perda ou separação dos pais, uma perseguição sofrida, bullying, racismo, medo de perdas, amizade, entre outros.

Apresentamos a seguir a quarta competência em escrita.

3.8.4 Competências na escrita para a adequação contextual

Antunes (2023) esclarece que a escrita é uma atividade contextualizada e inserida em uma prática social específica. Nesse sentido, ela está sujeita a um determinado gênero textual. No DPTH foram propostos quatro gêneros textuais: a autobiografia, as histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSDs), as histórias em quadrinhos (HQs) e os esquemas de conceitos de história de superação de dificuldades (EHSD). Cada um desses gêneros textuais têm suas características e dentro dessa competência cada discente deve conseguir se expressar de forma adequada às características de cada gênero. As características dos gêneros textuais foram apresentadas na fundamentação teórica.

Passamos a seguir à quinta competência em escrita

3.8.5 Competências para a escrita com coesão e coerência

Antunes (2023) esclarece que com os avanços da área da Pragmática dentro da Linguística temos o ato de escrever como um ato social, bem como a textualidade que envolve critérios necessários para o seu funcionamento. Nesse contexto, “cresce o interesse pela escrita como ação de textualização, regulada pelas propriedades da coesão e da coerência” (Antunes, 2023, p.14).

A coerência traz a interpretação que precisamos dar ao texto para se ter uma unidade de sentido. Para uma situação comunicativa coerente é necessário que vários fatores estejam interligados e não somente os linguísticos, mas os semânticos e pragmáticos. É necessário se fazer sentido e ter sentido em toda situação de comunicação.

Antunes (2010, p.35) esclarece que “[...] a coerência concerne [...] à convergência conceitual, aquela que confere ao texto interpretabilidade – local e global – e lhe dá unidade de sentido que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes ou pressupostos”.

Para Xavier (2006), para se estabelecer uma coerência textual é necessário que tenhamos em um texto uma convergência de sentidos estabelecendo ideias e conceitos que sejam compatíveis. Esse texto coerente deve possibilitar para o leitor acompanhar um raciocínio que se desenvolve de forma a dar uma continuidade a ele.

Antunes (2010, p.57) considera vários fatores relevantes para a coerência de um texto. Contudo, ela ressalta que “é quase impossível enumerar exaustivamente o que podemos analisar

nos textos”. Alguns textos oferecem uma maior variedade de elementos do que outros em função da composição dos textos.

Consideramos dois fatores relevantes para a coerência textual:

- Coerência com o tema ou ideia central (Antunes, 2010);
- Estabelecer um sentido para o texto, ou seja, termos uma compatibilidade entre ideias e conceitos levando o leitor(a) a acompanhar a progressão de um raciocínio em desenvolvimento (Xavier, 2006).

Além da coerência, é importante em muitos textos a presença da coesão. Para existir coesão é preciso que o texto tenha um elo que dê continuidade às ideias, assim como os modos e recursos (gramaticais e lexicais) que apresentem um encadeamento entre os segmentos do texto. Segundo Antunes (2010, p. 35),

A coesão concerne [...] a inter-relação, a ligação e o encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e ao mesmo tempo sinaliza, ou seja, pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade” (Antunes, 2010, p.35)

Dessa forma, para um texto ser coeso faz-se necessário que ele esteja interligado e encadeado. Para a junção das partes de um texto pode-se utilizar conectivos como preposições, conjunções, adjuntos adverbiais, entre outros.

Por outro lado, a coerência é responsável em dar um sentido ao texto, em não fugir do tema ou ideia central do que é apresentado. Enquanto a coesão é o elo que se estabelece no caminho do texto, uma tessitura que vai “costurando” as ideias com sentido. Segundo Koch e Travaglia:

A relação da coesão com a coerência existe porque a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos (Koch; Travaglia, 2009, p.49)

Dessa forma, são elementos fundamentais no texto a coesão e a coerência. Contudo, mais importante do que a coesão é a coerência. Podemos ter um texto sem coesão, mas é fundamental a coerência. No conto intitulado “Circuito fechado” de Ricardo Ramos (publicado no livro *Os melhores Contos Brasileiros*), temos um texto com coerência, mas sem coesão. Vejamos o texto abaixo:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforo. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo [...] (Koch; Travaglia, 2009, p. 73)

Nesse texto, os substantivos e adjetivos estão soltos, com a presença de pontos entre as palavras interligados com uma coerência. Mostra-se o cotidiano de uma pessoa do sexo masculino que fuma. Entre as palavras existentes no texto, percebemos o substantivo “cigarro”, “meias”, “cueca” etc. Observamos que a coesão está ausente, mas existe uma relação semântica de substantivos e adjetivos que estabelecem sentido. Dessa forma, apesar da importância da coesão, o elemento mais relevante em um texto é a coerência que deve ser avaliado na produção textual.

Observamos que a coesão é importante, mas nem sempre ela precisa fazer parte de um texto. Para Koch e Travaglia (2009, p. 50), “Como a coesão não é necessária, há muitas sequências linguísticas com poucos ou nenhum elemento coesivo, mas que constituem um texto porque são coerentes e por isso têm o que se chama de textualidade”. Os fatores da textualidade

[...] configuram o texto como uma unidade semântico-interacional [...] A coerência e coesão são vistos como a sequência e ordenação dos elementos linguísticos e à lógica interna do texto. Dessa forma, são elementos fundamentais para a análise do texto. [...] Os mecanismos que asseguram a coesão e a coerência textual são fundamentais para a abordagem da produção escrita na escola (Suassuna, 2006, p.76).

Em nossa pesquisa, vamos analisar a coerência e a coesão procurando observar se os textos produzidos pelos estudantes possuem sentido e encadeamento, principalmente sentido.

Apresentamos a seguir a sexta competência em escrita.

3.8.6 Competências ligadas à escrita como atividade multimodal e a escrita do mundo virtual

A escrita do mundo virtual possibilita novas formas de se produzir textos de diversas naturezas. Esses textos trazem um novo formato, incluindo recursos como o uso de pictogramas, algumas abreviações, letras diferentes e aspectos inovadores para chamar a atenção do leitor. Os pictogramas são signos de utilização muito antigos que remetem às pinturas rupestres. Atualmente são muito utilizados em um sistema de sinalização e comunicação presentes nas tecnologias digitais. Dentre os pictogramas, destacamos os emoticons, emojis e ícones. Moro (2016) esclarece que os emoticons utilizavam os caracteres do próprio texto. Depois foram incorporando imagens gráficas em sua representação se diversificando em diferentes aspectos. Como exemplo de emoticon temos: :-) que foi depois transformado no emoji: 😊. O termo

emojis, segundo Moro (2016) foi criado pelo japonês Shigetaka Kurita e é resultante do uso da junção dos termos em japonês de “e” (com o significado de imagem) com “moji” (com o significado de letra).

Destacamos entre os recursos multimodais a história em quadrinhos (HQ). Nessa escrita encontramos algumas figuras de linguagem que trazem efeitos de sentido, tais como: humor, sarcasmo, ambiguidade, gradação e contraste. Também podemos observar nas HQs as “metáforas visuais” e as onomatopeias. Segundo Calil e Del Re (2009, p.21) as “[...] metáforas visuais são elementos icônicos na composição gráfico-visual da história em quadrinhos que representam sentimentos”. As metáforas visuais dependem também do contexto situacional na visão de Ramos (2022, p.112). Um exemplo que esse autor nos traz é a utilização das metáforas visuais em situações agressivas. Segundo Ramos (2022, p.112), podemos utilizar pregos, raio, estrela, bomba e outros signos que representam pensamentos agressivos. Além de recursos gráficos como: aspas, diferentes cores e tamanhos e disposição das letras e figuras. As atribuições do mundo contemporâneo passam a valorizar “[...] textos que incorporam, em seu aparato gráfico, outros modos e recursos visuais de significar ou a escrita que conjuga o verbal e o não-verbal” (Antunes, 2023, p. 15). Já as onomatopeias são formas linguísticas utilizadas na representação de sons, ruídos de objetos, vozes ou de ações dos personagens (Calil; Del Re, 2009). Como exemplo de ações de personagem podemos ter a imitação do som de uma batida em uma porta. No caso dos quadrinhos o ruído é visual (Ramos, 2022). Ramos esclarece que as onomatopeias estão associadas nos quadrinhos ao idioma do país, como exemplo ele cita o canto do galo em francês como sendo “ki-ki-ri-ki-ki” e no português teríamos “có-có-ró-có”. Podemos também nos quadrinhos ter situações que imitam o som como a expressão “SOCO” para indicar o som do murro (Ramos, 2022).

Os usos de recursos multimodais conduzem também a outras questões ligadas ao uso das tecnologias e da internet. As competências ligadas a essa escrita ultrapassam os “muros” da escrita formal e contemplam outros itens importantes nessa nova “roupagem” da internet e para a internet. Para essa competência, a escrita saiu “dos limites convencionais do papel ou dos suportes ligados à imprensa para fazer jus ao rótulo de mundo virtual”.

Além dessas competências elencadas, consideramos o uso da intertextualidade como uma competência importante na escrita. Abordamos a seguir a sétima competência em escrita.

3.8.7 Competências em escrita ligadas ao recurso da intertextualidade

A intertextualidade é quando temos vários textos que remetem a outros textos. Todo texto é um intertexto, pois traz referências que remetem a vários temas, textos produzidos por

outros autores ou pelo próprio autor, fazendo alusões a temas históricos etc. Ela é muito utilizada nos textos argumentativos, a exemplo das dissertações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no Brasil³⁸. A intertextualidade é um elemento importante da coerência, pois isso ocorre “na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos” (Koch; Travaglia, 2009, p. 93).

Para Antunes (2010, p.75) a relação com outros textos é um problema existente, pois ela

não ocupa lugares privilegiados nos programas de ensino nem nas faculdades de Letras. Além disso, não são muitos os livros didáticos que reservam espaço para esses tipos de conteúdos linguísticos [...]. Os conteúdos gramaticais têm monopolizado os estudos de língua, seja ela materna ou estrangeira. Parece que basta saber gramática, ou, pior ainda, basta saber a que classe gramatical uma palavra pertence ou que função sintática um termo preenche, para ter a competência textual e discursiva sob cujas regularidades nossas ações verbais acontecem (Antunes, 2010, p.75).

Para Antunes (2014), a relação entre textos é o recurso em que um texto particular sofre a intromissão de outros textos já em circulação. Para a autora, todo texto é um “intertexto”, pois ele sempre remete a textos já existentes, com conceitos, crenças e outras interações já veiculadas.

Nos textos sempre temos outros textos com ideias já existentes, textos prévios que já nos dizem algo ou fazem um recorte de temas já mencionados. Podemos perceber que a intertextualidade é vista de forma dinâmica, pois ela vai muito além do que a voz do outro texto, ela faz com que seu texto se torne mais forte e tenha mais credibilidade diante de um novo olhar perante o outro texto em que foi feita a alusão. Observamos que esse recurso é importante para ser utilizado fazendo alusão às questões históricas, sociais etc ou outras disciplinas enriquecendo o vocabulário e trazendo credibilidade para o texto. Antunes (2010, p. 76) ainda considera que

A noção mais ampla de intertextualidade, aquela que diz respeito à ideia de que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda a experiência humana da interação verbal e, portanto, pertence a uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo [...] situamos a intertextualidade ampla, aquela que é, portanto, constitutiva de qualquer atividade de linguagem, ou seja, nenhum texto é original, nem pertence por inteiro à autoria de quem o disse ou escreveu. Nossa voz carrega necessariamente as vozes de todos que nos antecederam, tenhamos consciência disso ou não [...] A intertextualidade explícita – aparece expressa na superfície – podemos enumerar: as alusões, as remissões – mais ou menos diretas e, as mais óbvias delas, as paráfrases e as citações (Antunes, 2010, p.76).

³⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame nacional brasileiro que dá acesso à educação superior e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

Buscamos a palavra do outro para corroborar com a nossa. Isso se trata de uma produção científica ou para divulgar algum conhecimento científico. Geralmente se apoiar em outro texto é comum para darmos credibilidade ao nosso. Segundo Antunes (2010, p.77):

O recurso à intertextualidade é rotina, pois, para a definição de qualquer objeto de pesquisa, sempre partimos de um corpo de princípios já definidos para esse objeto. Não há saída: nossos textos estão ancorados em outros textos prévios, textos científicos, literários ou do saber comum [...] Fazer da intertextualidade objeto de análise é, pois exercitar a exploração da linguagem naquilo que ela tem de mais constitutivo e relevante, como expressão da inexorável condição humana dos seus agentes (Antunes, 2010, p.77).

Koch e Travaglia (2009) classificam a intertextualidade em intertextualidade de forma e intertextualidade de conteúdo. A intertextualidade de forma é quando temos um texto que repete expressões, enunciados e trechos de outros textos. Como exemplo esses pesquisadores citam o Hino Nacional Brasileiro e o poema Canção do Exílio de Gonçalves Dias. No Quadro 4, comparamos dois trechos em que a intertextualidade ocorre:

Quadro 4 – Exemplo de intertextualidade de forma.

Hino Nacional Brasileiro	Poema Canção do Exílio
Nossos bosques têm mais vidas Nossa vida em teu seio mais amores	Nossos bosques têm mais vidas, Nossa vida mais amores.

Fonte: Hino Nacional Brasileiro (Koch; Travaglia, 2009, p. 93); Canção do Exílio (Martins, 2021, p. 11).

Temos também a intertextualidade tipológica (um subtipo da intertextualidade de forma). Koch e Travaglia (2009) esclarecem que a intertextualidade tipológica remete a histórias que estão armazenadas em nossa mente sob formas de fragmentos e que fazem parte de nossos conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo. Para Koch e Travaglia,

[...] os conhecimentos de mundo são armazenados em nossa memória sob forma de blocos – os modelos cognitivos globais, entre os quais estão as superestruturas ou esquemas textuais, que são conjuntos de conhecimentos que vão se acumulando quanto aos diversos tipos de textos utilizados em dada cultura. Assim, de tanto ouvir contar histórias, a criança constrói seu “modelo de história”, que lhes permite reconhecer e produzir histórias, e será o ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa (Koch;Travaglia 2009, p.93)

A intertextualidade de conteúdo pode ser observada em textos de uma mesma cultura, de uma mesma época, de um mesmo grupo social ou nos textos de uma mesma área de conhecimento. A intertextualidade de conteúdo pode ocorrer de forma explícita ou de forma implícita. Como exemplo de forma explícita temos nos artigos científicos a citação de um determinado autor usado pelo pesquisador. No caso da implícita pode ocorrer, por exemplo, em uma ironia ou ainda em uma paródia. Nem sempre o leitor terá conhecimentos para captar o significado que se quer passar com a paráfrase implícita (Koch; Travaglia, 2009).

Caetano (2014) realizou uma pesquisa com estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Nessa pesquisa é constatado que o trabalho da leitura e da escrita com diferentes gêneros textuais (fábulas e provérbios), baseados na intertextualidade, oportunizou produções textuais com níveis mais elevados de informatividade e expressividade.

Para Antunes (2009) é importante que a escola proponha trabalhar textos que se tenha o que dizer a alguém e que se invista no processo da intertextualidade para que os discentes possam levar mais informatividade para seus textos. Ela ressalta que o insucesso da escrita de um texto escolar começa muito antes do que a elaboração de um trabalho escrito, pois ele

Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer. Ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada (Antunes 2009, p. 167).

Tanto nas análises do desenvolvimento de competências em escrita como nos processos de construção de resiliência diversos conceitos podem aparecer das situações propostas pelos estudantes. Isso nos remete à Teoria dos Campos Conceituais que abordaremos no próximo capítulo.

4 TEORIA DO CAMPOS CONCEITUAIS

No DPTH foi proposta a criação de histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios. Na análise de cada história de superação de dificuldades diversos conceitos podem ser evocados. Para a compreensão de um conceito se faz necessário o conhecimento de outros conceitos que estão interligados e que formam um campo conceitual, o que nos remete à Teoria dos Campos Conceituais. A Teoria dos Campos Conceituais foi desenvolvida por Gérard Vergnaud (1990; 1994; 2009).

4.1 ALGUMAS REFERÊNCIAS DA TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS

Para Vergnaud (2009) o significado de um conceito não provém de uma situação apenas, mas de uma variedade de situações. Da mesma forma que uma situação não pode ser analisada com apenas um conceito, mas sim com vários conceitos que formam sistemas.

Nesta pesquisa, quando um estudante cria uma história de superação de dificuldades que envolve o conceito de bullying, esse conceito pode remeter a outros conceitos como os de violência física, violência verbal, humilhação, discriminação, preconceito etc. Esses diferentes conceitos permitem uma melhor compreensão da história de superação de dificuldades. Dessa forma, uma dada situação não pode ser analisada apenas com um conceito, mas com vários conceitos que estão interligados à situação. Por outro lado, o conjunto de situações narradas em uma história de superação de dificuldades possibilita o entendimento de como o autor(a)/estudante apresenta os acontecimentos que remetem ao conceito de bullying.

A Teoria dos Campos Conceituais desenvolvida por Vergnaud (1990) tem por objeto fornecer um quadro teórico aos pesquisadores sobre atividades cognitivas complexas, em particular, à aprendizagem. Trata-se de uma teoria psicológica da conceptualização. Nesse caso, nós recordamos que um conceito adquire significado às crianças através dos problemas e das situações das quais devem ser resolvidos.

Vergnaud distingue duas classes de situações:

- 1) Das classes de situações pelas quais o sujeito tem em seu repertório, em determinado momento dado de seu desenvolvimento e em determinadas circunstâncias, das competências necessárias ao tratamento relativamente imediato da situação;
- 2) Das classes de situações para as quais o sujeito não possui todas as competências necessárias, o que exige um tempo de reflexão e de exploração, a hesitações, a

tentativas abortadas, e o conduz eventualmente ao sucesso, eventualmente ao fracasso. (Vergnaud, 1990, p.136, tradução nossa)³⁹.

No primeiro caso, pode-se recorrer a condutas automatizadas e organizadas por meio de um esquema único. No segundo caso, pode-se tentar diferentes esquemas que entram em competição com o objetivo de solucionar um problema proposto. Esses esquemas podem ser “acomodados, descombinados e recombinados” (Vergnaud, 1990, p.136) em um processo que acompanha descobertas.

Mas, o que seria então um esquema? Para Vergnaud (1990, p.136) um esquema seria “a organização invariante da conduta por uma classe de situações dadas”. Nesta pesquisa de doutorado, as histórias criadas pelos estudantes partem de um problema inicial vivenciado pelo personagem principal (protagonista) que demandam uma solução para a superação de dificuldades. Essas podem ser de diferentes naturezas, como por exemplo, dificuldades financeiras e/ou psicológicas. Essas narrativas podem ser: a) baseadas em histórias reais de pessoas próximas em que os discentes se inspiraram; b) histórias reais pesquisadas; c) histórias fictícias. Baseada em alguma dessas opções, eles desenvolvem as narrativas e propõem uma solução para elas. Tomando por base Vergnaud (1990), para propor uma solução à narrativa criada poderíamos ter:

- Os discentes que se apoiaram em um repertório já conhecido para eles, no qual já tinham competências necessárias para tratar a situação, fornecendo imediatamente uma solução pertinente. Como exemplo, poderíamos ter uma possível solução baseada em algum fato marcante da vida do estudante ou de algum familiar;
- Os estudantes não dispõem de todas as competências necessárias para a solução imediata ao problema da narrativa criada, isso demanda um tempo de reflexão, amadurecimento, combinação e recombinação de antigos esquemas para propor uma solução à narrativa. O estudante também pode pesquisar na web soluções para o problema vivenciado pelo personagem principal que pode servir de inspiração para o desfecho da história.

³⁹ No original:

1) des classes de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement relativement immédiat de la situation;

2) des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec.

Ao criar uma narrativa o estudante pode se inspirar em sua própria história de vida. Nesse caso, consideramos que os esquemas que serão propostos pelos discentes para o protagonista das histórias criadas podem ajudá-los a superar as dificuldades reais que eles podem estar vivenciando. Essas dificuldades podem também ser advindas de questões pessoais no período sindêmico. Ao criar uma história, no qual o personagem principal vivencia problemas similares ao do estudante, o discente pode refletir sobre soluções possíveis para esse personagem, soluções que à primeira vista ele não consegue identificar para a sua vida. Cyrulnik (2015) destaca que uma pessoa que passa por uma situação de trauma e se esforça para compartilhar essa situação, pode voltar a ser a protagonista da própria história e não vítima dela. Ressaltamos que as histórias produzidas pelos adolescentes participantes desta pesquisa foram compartilhadas entre eles e a professora-pesquisadora no DPTH. As soluções propostas por um estudante na sua história podem também ajudar outros discentes participantes da pesquisa que passam por situações similares a desenvolverem esquemas para solucionar os seus problemas.

Conforme esclarece Vergnaud (1990, p.145, tradução nossa), na Teoria dos Campos Conceituais um conceito é formado por um tripé de três conjuntos:

- S: o conjunto de situações que dão sentido aos conceitos (a referência);
- I: o conjunto das invariantes nas quais se apoia a operacionalidade dos esquemas (o significado);
- \mathcal{P} : o conjunto de formas linguísticas e não linguísticas que permitem representar simbolicamente o conceito, suas propriedades, as situações e os procedimentos de tratamento (o significante)⁴⁰.

Um conjunto de situações (S) que dão sentido a um conceito pode ser representado pela linguagem verbal e não-verbal (\mathcal{P}). Na Figura 8, temos uma imagem com sete quadrinhos que faz parte de uma HQ produzida por um estudante de Master 1⁴¹ na França. Esse futuro professor em formação procurou retratar um conjunto de situações vivenciadas no estágio que foi realizado em uma escola primária na França. Nessa Figura, Andrade e Acioly-Régner (2016) observaram diferentes conceitos associados ao conjunto de situações presentes na HQ, como os conceitos de agressão física, isolamento e discriminação. Essas situações foram representadas tanto por meio da linguagem verbal (texto) como por meio da linguagem não-verbal (imagens). No terceiro quadrinho, por exemplo, temos uma situação representada por uma linguagem não-

⁴⁰ S: l'ensemble des situations qui donnent du sens au concept (la référence)

I: l'ensemble des invariants sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes (le signifié)

\mathcal{P} : l'ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement (le signifiant).

⁴¹ Na introdução explicamos com mais detalhes o significado de Master 1 que equivale a uma especialização e corresponde ao primeiro ano do mestrado na França.

verbal. Nessa imagem temos uma bola de papel arremessada na cabeça de um aluno. Essa imagem reporta ao conceito de agressão física. Dependendo do contexto dessa agressão física, ela pode também remeter ao conceito de bullying⁴². O conjunto de situações narradas ao longo dos quadrinhos é que pode dar sentido ou não ao conceito de bullying. A Figura 8 é parte de uma HQ produzida após a narrativa (relato de estudo de caso) dessa mesma história. Na pesquisa de mestrado (Master 2 Recherche) analisada por Andrade (2013) foi observado, no processo de retextualização⁴³ de gêneros escritos, novos significantes e uma nova forma de expressão dos significados. Os significados foram ampliados por meio de novas formas de representação da situação do aluno isolado e discriminado pelos colegas (Figura 8). Tal como no DPTH realizado na França (Andrade; Acioly-Régner, 2016), nesta pesquisa de doutorado os estudantes também passarão pelo processo de retextualização de gêneros escritos⁴⁴ com o propósito de mudanças nos significantes a fim de ampliar os significados das histórias desenvolvidas.

⁴² Segundo Almeida, Silva e Campos (2008, p.9) o termo bullying pode ser definido como “[...] uma agressão física e/ ou psicológica praticada por crianças e adolescentes, geralmente nas escolas ou suas proximidades, intencionada a causar dor ou desconforto repetido ao longo do tempo e com nítido desequilíbrio de poder, real ou percebido, entre o agressor e a vítima”.

⁴³ Na pesquisa de mestrado (Master 2 Recherche) houve uma retextualização com a mudança do gênero textual relato de estudo de caso para o gênero textual história em quadrinhos.

⁴⁴ Nesta pesquisa de doutorado, a retextualização de gênero escrito foi da HSD inicial para a HQ inicial e da HQ final para a HSD final.

Figura 8 – História em quadrinhos produzida por um estudante de Master 1.



Fonte: Andrade e Acioly-Régner (2016, p. 125).

Nessa narrativa visual (HQ) temos diversos conceitos que podem ser representados pelo tripé proposto por Vergnaud (1990) formado por significantes, situações e significados. Os significantes presentes na HQ nos remetem a diferentes situações presentes na escola primária que possibilitam ao leitor(a) refletir sobre os significados dessas situações.

As situações propostas no DPTH podem envolver tanto o contexto escolar como o contexto extraescolar. A seguir, procuramos abordar as diferentes relações entre esses contextos.

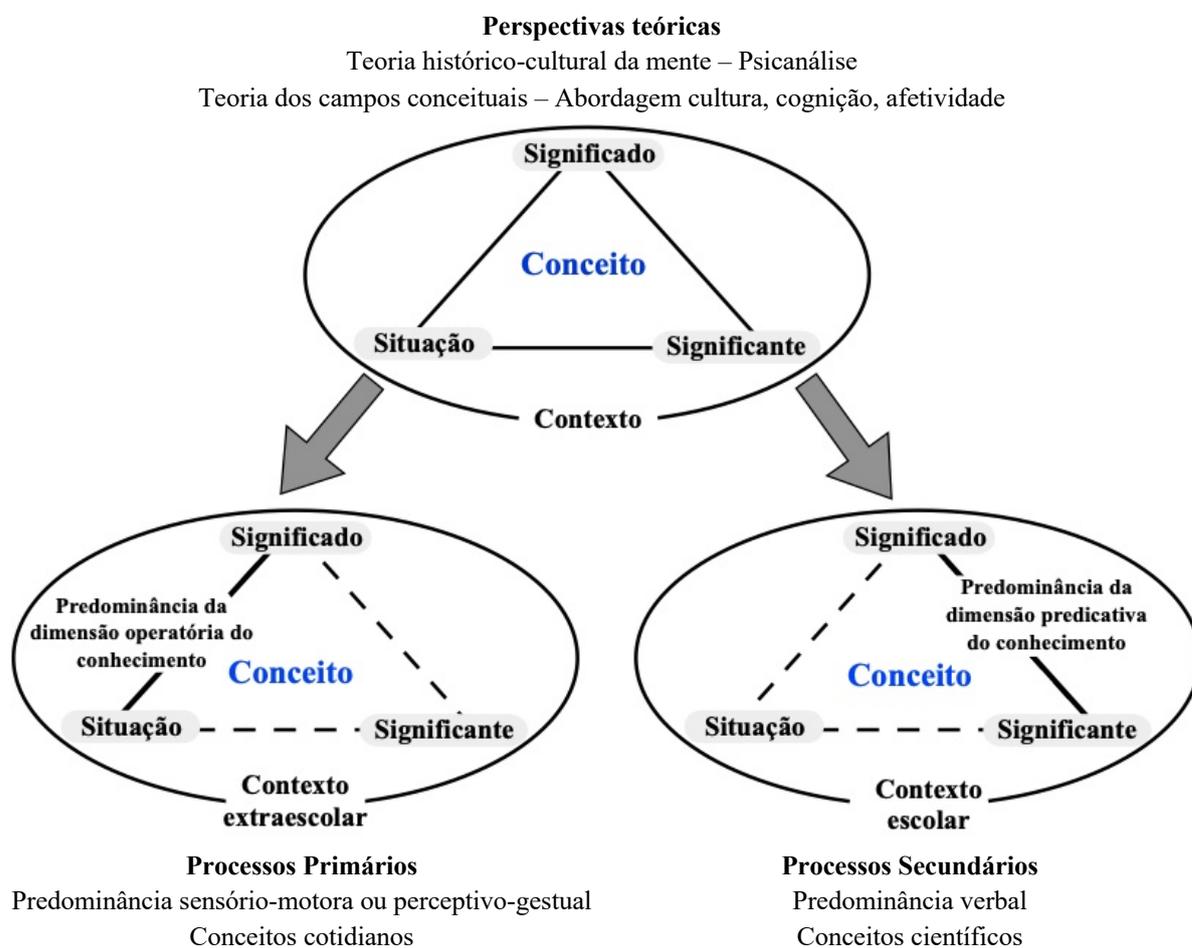
4.2 CONTEXTO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR NO DPTH

Acioly-Régner (2019, p.33) levando em consideração as perspectivas teóricas de Vergnaud e de Vygotsky propõe uma abordagem que procura “desconstruir algumas dicotomias presentes na literatura sobre conceitos científicos e cotidianos, sobre o caráter de consciência ou não consciência desses conceitos e sobre seu caráter universal ou local, características que estão sempre associadas com os contextos de aprendizagem”. Nessa proposta, a autora parte da

concepção tripolar de Vergnaud na qual um conceito é formado por um tripé: situação, significante e significado.

Na Figura 9, temos o sistema tripolar proposto por Vergnaud (1990) que envolve um conceito em um dado contexto. Acioly-Régnier propõe uma diferenciação de dois contextos: o contexto extraescolar e o contexto escolar. No contexto extraescolar em relação ao status do conhecimento, temos uma predominância da dimensão operatória (saber-fazer). Essa dimensão é apoiada “por processos primários do pensamento e por esquemas sensório-motores ou perceptivo-gestuais” (Acioly-Régnier, 2019, p. 34). No contexto escolar, temos uma dimensão predicativa do conhecimento (saber-dizer) que se apoia por processos secundários do pensamento e por esquemas discursivos/linguísticos.

Figura 9 – Diferentes concepções da construção do conhecimento e conceitos associados.



Fonte: Acioly-Régnier (2019, p. 34)

As experiências do contexto extraescolar dos estudantes desta pesquisa podem ser trazidas para o contexto escolar por meio das histórias de superação de dificuldades produzidas por eles e publicadas no DPTH. As experiências extraescolares se desenvolvem predominantemente nas relações entre o significado e as situações. Essas experiências de

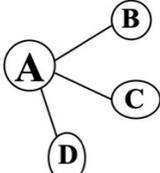
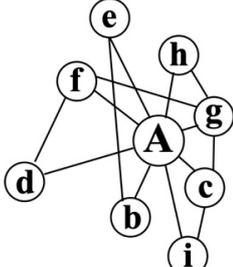
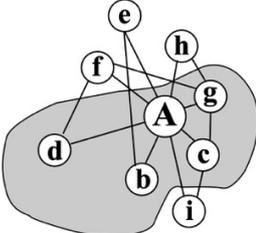
aprendizagem por meio de atividades concretas podem ser trazidas à escola, quando esse ambiente escolar cria oportunidades para que isso se realize. No caso desta pesquisa, tivemos no DPTH um ambiente virtual que possibilitou a construção de produções textuais em diferentes gêneros textuais. Nessas produções, os discentes podiam criar personagens reais ou fictícios. Em caso dos personagens reais, esses poderiam ser trazidos do cotidiano dos estudantes. Como exemplo, um familiar ou alguém da comunidade que os inspirou. Nesse caso, os adolescentes da nossa pesquisa passariam da dimensão operatória do conhecimento para a dimensão predicativa, ou seja, de um processo primário para um secundário, estabelecendo uma relação entre o significante e o significado apoiado em situações conhecidas.

Um outro aspecto que consideramos pertinente nesta pesquisa é o fato de que o objeto de estudo não permite a utilização dos conceitos relativos a um único campo disciplinar, o que conduz a um quadro teórico pluridisciplinar.

4.3 O USO DE DIFERENTES CAMPOS DISCIPLINARES PARA ANALISAR O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DPTH

Acioly-Régner (2007) aponta para diferentes maneiras de compreensão de uma situação (Quadro 5). Em um primeiro momento temos três perspectivas para o entendimento do fracasso escolar e dos distúrbios de comportamento ligados à psicologia clínica, à psicologia cognitiva e à psicologia social. Em um segundo momento, diante da complexidade do tema, temos a ligação de conceitos da Psicologia e de outras áreas disciplinares. No terceiro momento, Acioly-Régner (2007) destaca que para o entendimento de uma situação não se faz necessário a mobilização de todos os conceitos da Psicologia e de outras áreas, mas a observação de que conceitos podem ser mobilizados para o entendimento da situação.

Quadro 5 – Perspectivas diferentes da compreensão de uma situação

Situação específica (A: fracasso escolar + distúrbios de comportamento) ⁴⁵	
<p>Perspectiva “tradicional” de compreensão do problema B: Psicologia clínica (distúrbios afetivos da personalidade)⁴⁶</p> <p>C: Psicologia cognitiva (disfunções cognitivas da personalidade)</p> <p>D: Psicologia social (grupos, liderança)</p>	
<p>Relação da situação com vários conceitos da Psicologia e de outros campos disciplinares, necessários à sua compreensão. Aqui nos ocuparemos da Psicologia. Exemplos: ⁴⁷</p> <p>b: distúrbio de cálculo f: atenção c: distúrbio de linguagem g: dependência cultural d: identidade h: angústia e: violência i: memória</p>	
<p>Esta situação só pode ser compreendida a partir de vários campos conceituais: nem todos os conceitos de uma disciplina são necessários para compreender uma situação; uma situação não pode ser compreendida por um único conceito ou campo disciplinar; o domínio de um conceito implica reconhecê-lo e aplicá-lo em diferentes situações. ⁴⁸</p>	

Fonte: Acioly-Régner (2007, p.503, tradução nossa). Esse modelo foi inspirado em da Rocha Falcão - comunicação pessoal.

Apoiamo-nos em Acioly-Régner (2007) em que para analisar uma situação específica nem todos os conceitos e campos disciplinares precisam ser mobilizados. Como exemplo, temos a Figura 10 em que observamos diferentes categorias que nos remetem ao campo disciplinar da resiliência. Temos também diferentes conceitos que podem ser associados às categorias que foram construídas para análise de processos de construção de resiliência e que podem estar interligados à HSD inicial de um estudante hipotético Lucas. Nessa HSD inicial nem todos as categorias que propomos para analisar os processos de construção de resiliência foram observadas. Dessa forma, marcamos com um fundo amarelo os conceitos e/ou categorias que foram identificados.

⁴⁵ No original: Situation spécifique (A: échec scolaire + troubles de comportement)

⁴⁶ No original: Perspective "traditionnelle" de compréhension du problème

B : Psychologie clinique (troubles affectifs de la personnalité)

C : Psychologie Cognitive (dysfonctionnements cognitifs de la personnalité) D : Psychologie sociale (groupes, leadership)

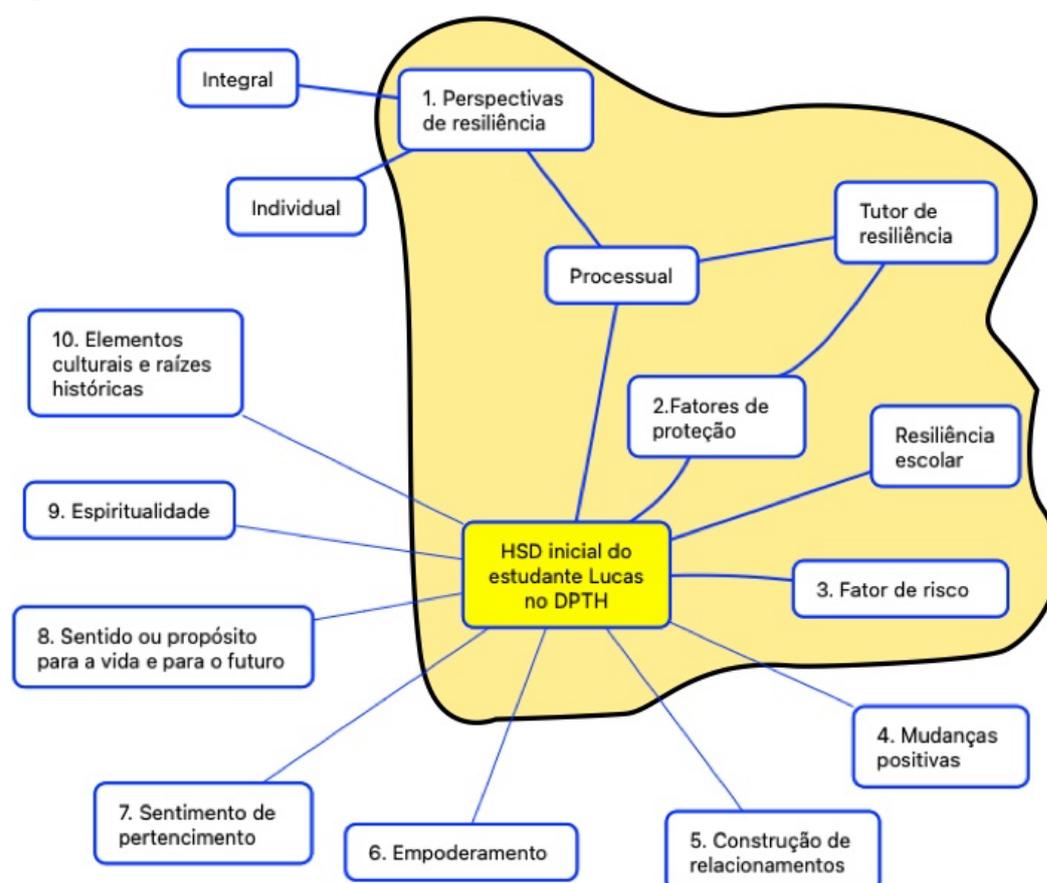
⁴⁷ No original: Relation de la situation avec plusieurs concepts de la psychologie et d'autres champs disciplinares, nécessaires à sa compréhension. Ici nous nous occuperons de la psychologie. Exemples : b : troubles de calcul ; c : troubles du langage ; d : identité ; e : violence ; f : attention; g : appartenance culturelle h : angoisse; i : mémoire.

⁴⁸ No original: Cette situation ne peut être comprise qu'à partir de plusieurs champs conceptuels: tous les concepts d'une discipline ne sont pas nécessaires à la compréhension d'une situation, une situation ne peut pas être comprise par un seul concept ou champ disciplinaire; la maîtrise d'un concept implique la reconnaissance et la mise en œuvre de celui-ci dans des situations différentes.

Como se trata de histórias de superação de dificuldades pode aparecer na produção textual de Lucas alguém que auxilia o personagem principal a superar as adversidades. Esse alguém traz implícita a ideia de que precisamos da ajuda de outras pessoas para essa superação, o que nos remete ao conceito de resiliência enquanto processo. Essa pessoa, objeto ou ambiente que ampara o protagonista pode remeter ao conceito de tutor de resiliência, que seria outro conceito interligado ao de resiliência. O tutor nos remete também ao conceito de fator de proteção. O protagonista dessa história sofreu bullying na escola (conceito de fator de risco), o que nos pode remeter ao conceito de resiliência escolar.

Por outro lado, podemos ter uma outra narrativa em que o personagem principal consegue sozinho superar as adversidades. Esta situação criada na história pode estar associada ao conceito de resiliência individual.

Figura 10 – Diferentes conceitos evocados no conjunto de situações propostas na HSD inicial do estudante hipotético Lucas no DPTH.



Fonte: elaborada pela autora da tese utilizando o *software* Graphic® e MindNode Pro.

O estudante hipotético Lucas, nesse processo de criação de uma narrativa, consegue mobilizar alguns aspectos de construção de resiliência trazendo alguns conceitos implícitos. Em outra produção textual criada no DPTH, como a história em quadrinhos, esse mesmo estudante pode utilizar outros conceitos como os elementos culturais e raízes históricas. Esse mesmo

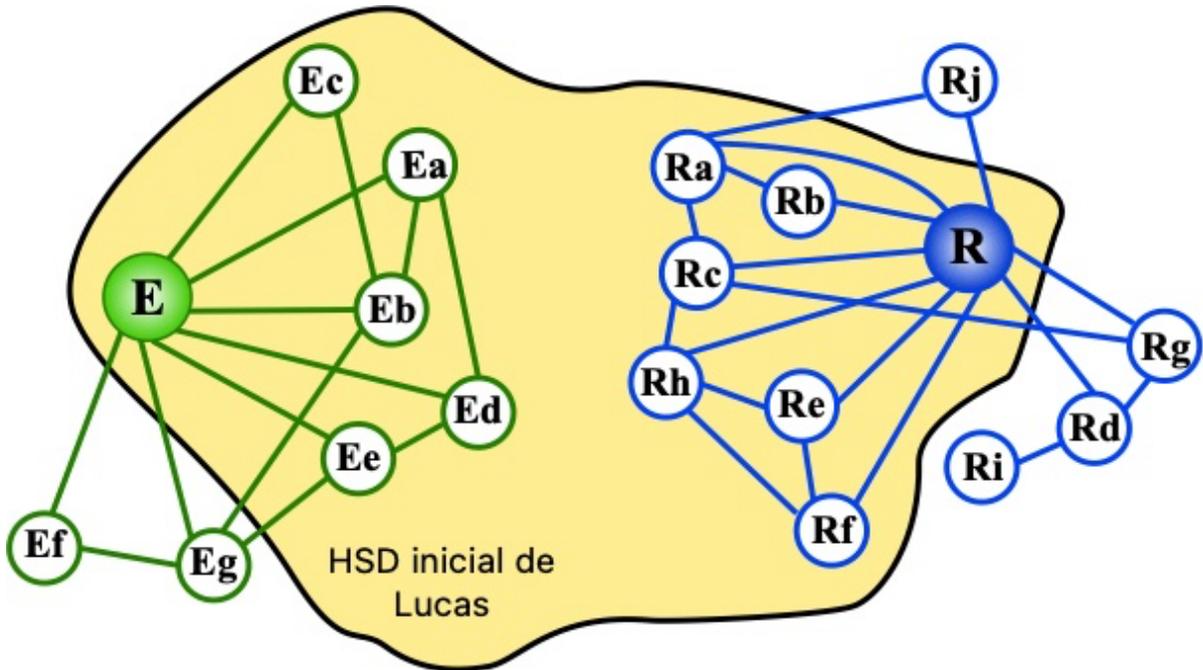
estudante, em seus depoimentos e postagens, pode também apresentar outros conceitos que não estão associados à HSD inicial, como o conceito de empoderamento.

Uma outra estudante hipotética Sofia, na sua autobiografia, pode trazer o conceito de espiritualidade. Assim, ao longo do DPTH diferentes estudantes podem mobilizar diversos conceitos associados à resiliência, enriquecendo através das diferentes experiências compartilhadas o desenvolvimento do grupo.

Em cada gênero criado no DPTH, como também nas postagens, as produções textuais devem estar claras para a compreensão leitora. Para tanto, vários conceitos da escrita precisarão ser acionados. Para isso deverá ser necessário mobilizar competências em escrita, como a coesão, a coerência entre outras. Contudo, nem todas as sete competências em escrita categorizadas nesta pesquisa poderão ser utilizadas, pois cada gênero textual poderá acionar diferentes competências em escrita. Como exemplo, temos o esquema de história de superação de dificuldades (EHSD) no qual não fará sentido ter coesão e coerência, uma vez que utilizamos apenas palavras-chave, dentro de um retângulo, conectadas por setas. Além da influência do gênero textual na competência em escrita que será mobilizada, temos a forma como a história será narrada. Assim, por exemplo, a intertextualidade explícita pode aparecer em uma produção textual de um estudante e não aparecer em outra.

Nesta pesquisa temos elementos de dois campos disciplinares diferentes: a resiliência e a linguística textual (a escrita). Cada produção textual de um estudante pode evocar alguns conceitos desses dois campos disciplinares de formas diferentes de outra produção textual postada por outro discente no DPTH. Na Figura 11, procuramos exemplificar isso tomando por referência a HSD inicial de um aluno hipotético Lucas. Nessa HSD foram mobilizados alguns conceitos da escrita (que nomeamos como Ea, Eb, Ec, Ed e Ee) e alguns conceitos da resiliência (Ra, Rb, Rc, Rh, Re, Rf). Esses conceitos são ligados ao campo disciplinar da escrita (E) e da resiliência (R). Contudo, na Figura 11 pode-se observar que nem todos os conceitos desses dois campos disciplinares foram mobilizados. Nesse contexto, a Teoria dos Campos Conceituais esclarece que o significado de um conceito depende de um conjunto de situações. Assim, em uma dada história, as diversas situações apresentadas vão nos remeter a um determinado conceito. Essa teoria também esclarece que uma situação não pode ser analisada com apenas um conceito. Dessa forma, cada situação em cada história pode evocar diferentes conceitos de resiliência e da escrita para analisar a situação. Como também, nem todos os conceitos da escrita e da resiliência vão ser necessariamente observados em uma dada história criada por um estudante. Não é porque temos vários conceitos de campos disciplinares diferentes que os observaremos em uma dada situação.

Figura 11 – Diferentes conceitos associados à escrita (E) e à resiliência (R) evocados no conjunto de situações propostas na HSD inicial do estudante hipotético Lucas no DPTH.



Fonte: elaborada pela autora da tese utilizando o *software* Graphic® e MindNode Pro.

Destacamos que a Teoria dos Campos Conceituais vem ampliar e enriquecer esta pesquisa de doutorado na medida em que essa teoria considera que para a compreensão de uma dada situação diferentes conceitos podem ser evocados, assim como diferentes campos disciplinares.

No próximo capítulo, abordaremos o dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) que foi utilizado em algumas pesquisas na França, assim como nesta pesquisa de doutorado no Brasil.

5 DISPOSITIVO PEDAGÓGICO TÉCNICO HÍBRIDO (DPTH)

Durante um semestre letivo da disciplina *Analyse du Travail et de Polyvalence* (que acompanhamos como parte da pesquisa de Master 2, que realizamos na época em 2012 na França) foi criado um blog no qual os estudantes postavam e comentavam as atividades realizadas que foram solicitadas pela professora Nadja Acioly-Régner. Os estudantes poderiam fazer isso em horário fora da sala de aula (momento assíncrono), bem como durante as aulas realizadas na sala de informática. Os estudantes deveriam trazer situações vividas durante o seu estágio nas escolas na França e apresentá-las utilizando para isso diferentes gêneros textuais. Além disso, pesquisar soluções para os problemas observados nos estágios. Tudo era compartilhado no ambiente virtual Blogger®. No blog tínhamos debates interdisciplinares que envolviam também conhecimentos provenientes de áreas como a Sociologia e a Psicologia. A complexidade das situações vividas em sala de aula demandava uma ampliação das discussões para diferentes disciplinas e conceitos que emergiam nos debates. Na ocasião denominamos esse dispositivo pedagógico como Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido (DPTH) (Andrade, 2013).

O DPTH surgiu no processo de desenvolvimento de pesquisas com o uso de tecnologias na área de Educação, na França, na qual Acioly-Régner participou enquanto pesquisadora/orientadora (Acioly-Régner; Baraud, 2012; Backes; Acioly-Régner, 2012).

Na pesquisa desenvolvida por Backes e Acioly-Régner (2012) observa-se a importância de se trabalhar com o uso das TIC no ensino. Essas pesquisadoras apresentaram o dispositivo pedagógico em que esse pode melhorar a adaptação dos seres humanos no processo de ensino-aprendizagem. O dispositivo desenvolvido por essas pesquisadoras foi aplicado na formação de professores e utilizava um blog e metaverso⁴⁹. Enquanto na pesquisa realizada por Acioly-Régner e Baraud (2012) foi utilizado um *software* para criação de histórias em quadrinhos (Pixton®). Esse *software* permitia a criação de HQs sem ter um domínio da representação gráfica, bastando clicar e arrastar. Essa ferramenta lúdica favorecia acender a uma outra dimensão do psiquismo do sujeito, transformando um instrumento técnico em psicológico.

Na pesquisa realizada por Andrade (2013) foi investigada a aplicação de um dispositivo que utilizava um blog e HQs como ferramentas. Nessa pesquisa de mestrado, tivemos o processo de retextualização de gêneros escritos (quando mudamos de um gênero textual escrito

⁴⁹ O metaverso se refere a um mundo virtual que procura simular a realidade por meio de dispositivos digitais. Trata-se de um espaço coletivo compartilhado.

para outro). Nesse caso, quando o futuro professor mudava de um gênero textual para outro, ele apresentava características próprias de cada gênero, assim desenvolvendo competências de diversas naturezas. Ao escrever uma história nem sempre o sujeito retrata elementos da sua vida pessoal em função de mecanismo de defesa (para não se expor). Contudo, Acioly-Régner e Baraud (2012) esclarecem que:

As resistências e os mecanismos de defesa mobilizados pela produção de uma história em quadrinhos não são os mesmos mobilizados pela linguagem oral, essa história de vida permite, portanto, o acesso a outra dimensão do psiquismo dos sujeitos. O conceito subjacente a esta aplicação é o conceito de projeção (Acioly-Régner; Baraud, 2012, p. 204, tradução nossa).

Observamos também em Cyrulnik (2015) o papel que tem a construção e compartilhamento de histórias por pessoas traumatizadas como forma de superar um trauma. Nesse sentido a criação de autobiografias, narrativas e HQs no DPTH possibilitou que os estudantes compartilhassem histórias criadas que poderiam refletir situações e experiências difíceis vivenciadas.

Bruner (2010) ao abordar a autobiografia esclarece que a escrita autobiográfica possibilita uma mudança de perspectiva, o encontro de outros pontos de vista descobrindo aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, consideramos que não apenas a autobiografia, mas toda história narrada possibilita uma reflexão sobre sua vida que reflete nos personagens e enredos construídos ao longo da história. Isso reforça a ideia desenvolvida nessa proposta do DPTH aplicado no Brasil no qual os estudantes produziram narrativas e HQs.

5.1 A SINDEMIA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO E NA REFORMULAÇÃO DO DPTH NO BRASIL

Durante a sindemia da Covid-19 houve uma necessidade de mudanças no ensino presencial. Muitos países para a preservação da vida resolveram adotar medidas sanitárias que afetaram diversos setores da sociedade, inclusive as escolas. Para exemplificar esse impacto nas escolas, no dia 2 de abril de 2020 em um levantamento da UNESCO (UNESCO, 2020) tínhamos 173 países com estabelecimentos de ensinos fechados. Isso afetou 1.484.715.875 estudantes que correspondeu a 84,8% do total dos estudantes. Essa mudança era necessária para a continuação das aulas face à necessidade do isolamento por causa da sindemia, que no Brasil levou à morte de mais de meio milhão de pessoas. Conforme esclarece a UNESCO (2020, s. n., tradução nossa), “O fechamento, mesmo temporário, de escolas acarreta altos custos sociais e

econômicos. A perturbação que induz afeta todas as comunidades, mas as consequências são particularmente graves para as crianças desfavorecidas e suas famílias”. Em nossa pesquisa, tivemos que reformular a aplicação do DPTH face às mudanças do ensino presencial para o ensino remoto.

Em muitas famílias, o celular também é uma forma de acesso aos trabalhos, uma forma de renda, pois muitas pessoas dependem dele para um contato de trabalho. Assim, o compartilhamento do celular para que esse fosse usado no ensino também era um problema a mais. A capacidade de uso por longo tempo nas aulas, bem como o uso para outras funções pela família, restringia o uso do celular. O aparelho móvel também possui uma tela bem menor do que um computador, o que dificultou mais ainda as aulas no sistema remoto. Essas questões foram levadas em conta na implementação do dispositivo pedagógico. O que poderia ter diminuído esse impacto era se no início da pandemia da Covid-19 as políticas públicas tivessem um papel ativo de fornecimento de banda larga e computadores para a família dos estudantes brasileiros. No uso de tecnologias devemos considerar processos que envolvem esse uso. Isso é o que abordaremos na seção a seguir.

5.2 PROCESSO DE INSTRUMENTALIZAÇÃO E INSTRUMENTAÇÃO

Apesar das dificuldades existentes e relatadas pelos discentes em seu cotidiano, percebemos que o telefone celular que era utilizado habitualmente para jogos eletrônicos ou ainda redes sociais tiveram que ser modificados para novas funções, enriquecendo o instrumento e conduzindo-o à necessidade de novos esquemas de utilização nas aulas remotas (Rabardel, 1995). Nesse sentido, destacamos que dentro da abordagem instrumental proposta por Rabardel (1995, p.4), temos dois elementos que são fundamentais: o artefato e o instrumento. Um instrumento pode ser:

- Um artefato material ou simbólico produzido por usuários ou por terceiros;
- Um ou mais padrões de esquemas de utilização associados resultantes de uma construção própria ou da apropriação de esquemas sociais preexistentes⁵⁰ (Rabardel, 1995, p.4, tradução nossa).

Como exemplos, podemos ter um artefato material como uma enxada, um computador, um celular ou uma tesoura e um artefato simbólico, como uma equação do segundo grau. Observamos que a maioria dos alunos usava o artefato “celular” para jogos ou redes sociais e

⁵⁰ • un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres ;

• un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants.

apenas um aluno utilizava também o “computador”. Para o uso das redes sociais, os alunos podiam ter esquemas de uso próprios ou esquemas sociais preexistentes.

No ensino remoto, observamos que as mudanças nos instrumentos deveriam ser acompanhadas de escolhas em relação às antigas funções do instrumento. Era necessário que o estudante abdicasse do uso do celular para jogos e passasse a utilizá-lo nas aulas remotas. O tempo que os alunos tinham para os jogos com o auxílio da internet precisou passar por uma escolha em que alguns pais também exigiam que os filhos (as) assistissem às aulas. Nesse processo nós temos a instrumentação e instrumentalização:

A instrumentação consiste a atribuir novas propriedades, funções e significações ao instrumento que não foram previstas na sua concepção. Nesse processo há um enriquecimento do instrumento. A instrumentalização consiste na transformação do ser humano na medida na qual ele adapta-se, modifica-se, atualiza-se e cria novos esquemas mentais na utilização do instrumento. Nesse processo há um enriquecimento do ser humano⁵¹ (Backes; Acioly-Régnier, 2012, p.4-5, tradução nossa).

Para exemplificar o uso do instrumento, podemos ter um aluno que tem facilidade em utilizar o celular para jogos eletrônicos, mas tem alguma dificuldade em utilizar o ambiente virtual de aprendizagem que é algo mais formal e necessita de compreensão e interpretação de texto, assim como outros atributos. O discente em uma sala de aula virtual, à medida em que começa a descobrir o novo material, a nova forma de agir e interagir na plataforma, ele necessita de criar situações de uso do dispositivo pedagógico. Dessa forma, ele começa a desenvolver e agregar ao artefato esquemas de como ele vai utilizar. Então, nesse caso, o artefato foi transformado em instrumento. Para isso, percebemos que esse discente precisou desenvolver novos esquemas, apesar de já ter antigos esquemas de como utilizar o celular.

Um artefato só se tornará um instrumento para o aluno quando ele o utiliza em suas atividades e para o professor só se tornará um instrumento quando o docente utilizar em sua prática com os estudantes nas atividades (Bittar, 2011). O instrumento é um processo e não um produto. Ele pode ser criado e recriado pelo sujeito (que pode ser o professor e/ou aluno) durante as atividades realizadas com o artefato que passou a ser um instrumento, visto que sofreu a ação do sujeito.

Segundo Bittar (2011, p. 162), “No centro da teoria da atividade instrumentada está o conceito de gênese instrumental, que consiste no processo de elaboração do instrumento pelo sujeito”. Para Rabardel (1995), a gênese instrumental está associada às atividades dos

⁵¹ L'instrumentation consiste à attribuer de nouvelles propriétés, fonctions et significations à l'instrument, non prévues lors de sa conception. Dans ce processus il y a un enrichissement de l'instrument. L'instrumentalisation consiste dans la transformation de l'être humain dans la mesure où il adapte, modifie, actualise et crée de nouveaux schèmes mentaux dans l'utilisation de l'instrument. Dans ce processus il y a un enrichissement de l'être humain.

indivíduos que no uso das atuais tecnologias tem um espaço flexível para o desenvolvimento das atividades dos seres humanos. Um celular, por exemplo, oferece diferentes possibilidades de uso (que vão muito além do canivete suíço). Esse uso também está associado às necessidades/conhecimento do usuário.

5.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A pandemia da Covid-19 teve graves consequências sociais, econômicas em diversas áreas como a Educação. Nesse caso, será que podemos falar em inovação pedagógica?

Tricot (2017) destaca a necessidade das instituições e dos sistemas educativos terem a inovação, pois fazem parte de ambientes vivos e como tal devem se adaptar. Na perspectiva trazida por Tricot, temos tal como nos seres vivos, a necessidade de os sistemas educativos realizarem inovações pedagógicas para sobreviverem. Para tanto, eles devem ter uma função social necessária à sua existência. Ao falarmos de inovação deve-se ficar atento para o risco da inovação pedagógica fazer passar por ideias antigas como novas (Tricot, 2017), o que nos faz refletirmos sobre o uso de um projetor de multimídia em uma aula expositiva e tradicional. Será que ao utilizarmos essa ferramenta estamos inovando ou ela apenas está sendo usada como pretexto em relação à tecnologia?

No contexto da pandemia da Covid-19, como continuarmos as aulas diante da necessidade de isolamento social dos estudantes, de suas famílias e dos professores? Como garantir a segurança individual e coletiva diante de tantas mortes? Será que só utilizando alguns protocolos sanitários isso seria possível? As crianças e adolescentes, em agosto de 2021, ainda não tinham se vacinado no estado de Pernambuco (Brasil) e somente com o esquema de vacinação completa é que se poderia pensar em aulas totalmente presenciais. As crianças seriam as últimas a se vacinarem e isso era muito difícil para elas num momento atípico. Nesse sentido, tivemos profundas mudanças na forma de realização das aulas. Essas passaram de um sistema presencial para um sistema chamado no Brasil de ensino remoto. No sistema de ensino remoto implantado em um curto espaço de tempo, tivemos a necessidade de adaptação dos professores e alunos ambientados em um sistema que era presencial. Esse sistema remoto é realizado totalmente a distância, sem nenhum contato presencial entre o professor e o aluno, e foi implantado de forma emergencial durante a pandemia da Covid-19.

Diferentemente do sistema de ensino remoto, no Brasil temos a Educação a Distância (EaD), no qual temos um sistema misto com aulas a distância e momentos presenciais, com uma estrutura organizacional diferente.

A partir desse contexto, poderíamos retomar à ideia de Tricot (2017) que enfatiza que a inovação educacional muitas vezes aparece em oposição à chamada pedagogia tradicional, se aceitarmos sob essa denominação as formas de ensino presencial. Nesse caso, a mudança já consistiu num deslocamento geográfico: do ensino realizado na escola para o ensino realizado na residência do estudante. Na primeira situação, o ensino se passava entre as paredes e o teto de uma sala de aula de uma escola onde os estudantes podem se cumprimentar e interagir face a face. Na segunda situação os discentes se limitavam a assistir às aulas e se comunicar com o professor(a) e outros estudantes por meio de uma sala de aula virtual dentro de casa. A mudança, então, consistiu em uma espécie de transferência tecnológica da atividade docente por meio do uso de dispositivos educacionais digitais. Consideramos que essas duas dimensões de mudanças geraram uma grande ruptura na forma de ensinar e de aprender. É então que nos questionamos sobre os efeitos dessas mudanças sobre alunos(as) e professores confrontados com essas novas condições restritivas para situações de ensino e aprendizagem nos aspectos psicológico, social e econômico. Podemos pensar em inovação no sentido de mudanças. Destacamos, contudo, que essa inovação poderia ser tão eficiente com o que tínhamos antes? Ou será que no local da eficiência poderíamos dizer que as mudanças possibilitaram, embora com grandes exclusões em função da evasão e falta de equipamentos e internet para todos os estudantes, uma solução possível para evitar a suspensão completa nas atividades de ensino-aprendizagem? Nesse sentido, será que constituiu uma solução tecnológica não possível em outros períodos pandêmicos, como os que ocorreram com a gripe espanhola entre 1918 e 1919? Sabemos que mesmo na síndrome da Covid-19, com o (des)uso das tecnologias digitais, houve algum avanço para uns, mas e os que ficaram excluídos desse panorama, como buscar uma possível solução para esse desgaste educacional ocorrido?

Ao planejarmos inicialmente a implementação do dispositivo pedagógico (DPTH) no Brasil, pensávamos na sua utilização nas aulas presenciais de Língua Portuguesa com o auxílio de computadores da escola. Contudo, a síndrome da Covid-19 conduziu a uma grande mudança para o formato do ensino remoto que tem implicações na forma como o dispositivo foi de fato implementado no Brasil.

5.4 ADAPTAÇÃO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO TÉCNICO HÍBRIDO (DPTH) CRIADO NA FRANÇA PARA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE SINDEMIA DA COVID-19.

No Quadro 6, fizemos uma comparação entre o que foi implantado na França no DPTH e as mudanças pelas quais o DPTH passou para ser implementado no Brasil. A comparação está foi realizada com o objetivo de entendermos as diferenças existentes em ambos os países, uma vez que devemos levar em consideração a cultura de cada país, as suas peculiaridades e os participantes da pesquisa. Não queremos comparar para saber se uma forma foi melhor do que outra, mas o que aconteceu em ambas as situações e como concebemos o DPTH para uso educacional no Brasil, particularmente na Região Nordeste numa escola pública municipal da periferia da cidade do Recife com o objetivo de desenvolver competências em escrita e contribuir na construção de processos de resiliência. Por outro lado, na França, o DPTH foi utilizado na formação de professores polivalentes no mestrado profissional.

O DPTH realizado na França foi aplicado com estudantes do primeiro ano do mestrado profissional⁵² habituados a utilizar o e-mail nas comunicações na universidade combinado com as aulas presenciais. Para o Brasil, não tínhamos uma cultura de uso do e-mail entre os adolescentes. Por outro lado, a rede social WhatsApp®, que surgiu em 2009 e foi concebido por Brian Acton e Jan Koum (Lima et al., 2022), se difundiu no Brasil e vem sendo utilizado por diferentes classes sociais, muitas vezes substituindo até a função das chamadas telefônicas. O WhatsApp agrupa diversas funções: 1) como rede social; 2) na comunicação síncrona por voz ou vídeo com uma ou mais pessoas substituindo as ligações telefônicas; 3) na comunicação assíncrona por mensagens de texto, de voz e vídeo; 4) no compartilhamento de textos, mensagens de áudio e vídeos, vídeos e imagens. O WhatsApp é uma multiplataforma e pela facilidade de uso se difundiu rapidamente. Pela sua ampla utilização, no Brasil ele também vem sendo utilizado como ferramenta pedagógica (Lima et al., 2022). Na escola na qual foi realizada a pesquisa, ele vem sendo utilizado na comunicação interna/externa entre professores, entre professores e a direção e na comunicação entre os discentes e as famílias dos estudantes. Durante a sindemia ele foi muito usado em diversas escolas. Os estudantes que utilizavam smartphones já tinham o WhatsApp instalados e utilizados nas aulas se constituindo em ferramenta no ensino. A necessidade de ferramentas de fácil utilização era uma necessidade para evitar exclusão de estudantes por barreiras tecnológicas.

⁵² Esse primeiro ano denominado Master 1 profissional dá um título equivalente a uma especialização no Brasil. Ao final do segundo ano, no Master 2 profissional temos o título de mestrado profissional.

Quadro 6 – Comparação entre o DPTH aplicado na França e sua implementação para o Brasil.

	Criação do DPTH na França por Acioly-Régner (Andrade, 2013)	Implementação do DPTH no Brasil no quadro desta pesquisa de doutorado.
Participantes da pesquisa	Professores e professoras em formação da escola primária na França (Master 1 profissional – Equivalente a uma especialização)	Estudantes do 7º ano do ensino fundamental no Brasil
Número de participantes	14 estudantes (12 do sexo feminino e dois do sexo masculino)	13 estudantes (8 do sexo masculino e 5 do sexo feminino)
Idade	22 anos ou mais	12-13 anos
Ano	2012-2013	2021
Plataforma utilizada	Blogger®	Padlet®
Forma de utilização da plataforma	Privada	Privada
Instituição	Universidade Claude Bernard Lyon 1, Lyon na França.	Escola pública municipal da periferia da cidade do Recife no Brasil.
Ambiente de comunicação e utilização do DPTH	Sala de aula de informática. Ambiente virtual do Blogger®, Pixton® e e-mail.	Ambiente virtual do DPTH (Google Meet), além dos recursos como o Padlet®, <i>software</i> Pixton® e WhatsApp.
Material de apoio disponibilizado no blog como suporte	Links para livros e filmes; Artigos para consultas; Enquetes sobre a pesquisa.	Documentários sobre histórias de superação de dificuldades baseadas em histórias reais (textos e vídeos); biografias, link para o <i>software</i> Pixton® e tutorial do Pixton®; poemas; mensagens, tiras em quadrinhos; slides da autobiografia.
Produções textuais dos estudantes	Relatos de estudo de caso (inicial e final) observados durante o estágio nas escolas.	Autobiografias Histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD) inicial e final
	Postagens	Postagens
	História em quadrinhos (HQ) inicial, continuidade e em grupo.	História em quadrinhos (HQ) inicial e final
	Esquema de estudo de caso	Esquema de conceitos de histórias de superação de dificuldades (EHSD)
	Retextualização de gêneros escritos	Retextualização de gêneros escritos
	Questionário de avaliação	Postagens com respostas aos questionamentos sobre a utilização do dispositivo pedagógico.
	Slides referentes aos seminários apresentados na disciplina.	—
Didática das professoras-pesquisadora	Atividades individuais e em grupos	Atividades individuais e alguns fizeram o esquema de conceitos em dupla.
Tempo de utilização do DPTH	12 encontros presenciais de 1h45 mais o tempo de postagens e produções de forma assíncrona.	Final de maio de 2021 a meados de setembro de 2021 (com intervalo de 20 dias para o recesso escolar).

Fonte: elaborada pela autora da tese.

No DPTH utilizado na França com estudantes de Master 1 profissional (Andrade, 2013) foi utilizado o Blogger® como ferramenta com a função de blog. O termo blog é uma abreviação de weblog que significa “arquivo na rede”. Surgiu em meados de 1999 com o *software* Blogger®. Existiu como uma opção popular para publicar textos on-line. É de uma

utilização de fácil compreensão e possibilita editar, atualizar e manter os textos em rede e é uma ferramenta chamada de autoexpressão (Komesu, 2010). Essa ferramenta que pode ser pedagógica ampliou a possibilidade com várias semioses: textos da escrita, imagens (fotos, desenhos) e animações.

Como destaca Komesu (2010), o blog é um suporte que possibilita uma interação maior entre as pessoas. Para isso, a prática da leitura e da escrita fica bem evidente nesse suporte, uma vez que atualmente, no século XXI, lemos bastante de forma digital, nas redes sociais e cada vez menos consultamos os livros impressos. O blog também permite que as pessoas opinem sobre os diferentes comentários, diferente de outros suportes tais como: o jornal eletrônico, a revista eletrônica e o e-mail.

O blog é um hipertexto que abriga vários gêneros textuais, cuja função é de ser híbrido, heterogêneo e dinâmico. Para Xavier (2010, p.208) hipertexto “é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Para esta pesquisa de doutorado, fizemos uma análise de diversas ferramentas para utilização e observamos que para utilizar novamente o Blogger® seria necessário que os estudantes tivessem um e-mail, uma conta e fazer um login o que iria dificultar o acesso dos discentes em nossa pesquisa. Na tela do Blogger®, no celular testado, tem uma sobreposição de telas e dificulta o uso. Não temos como comparar os estudantes do ensino fundamental no Brasil com estudantes universitários na França por conta da diferença de idade, do nível de escolaridade e dos recursos ofertados na França (equipamentos e internet), assim como a questão cultural.

No lugar de utilizar o Blogger®, foram testadas outras ferramentas de fácil acesso e que funcionassem bem em um celular pequeno. Com base nas análises, foi selecionada a ferramenta do Padlet® com a função de um blog privado. Na nossa pesquisa, o objetivo principal do Padlet® foi para fins educacionais e o seu emprego na disciplina de Língua Portuguesa numa sala de aula virtual.

O Padlet® tem vários recursos que permitem interagir de forma mais acentuada, além de possuir vários murais interativos, apresentando novas possibilidades de construir outros padlets (criar novo Padlet) ou “entrar num padlet” e “galeria”. Esses recursos permitem aos alunos(as) utilizarem a sua imaginação para escrever mais textos e postar comentários. O Padlet® possibilita também a procura de imagens nas redes sociais, consultar URL, inserir fotografias de si mesmo, outras fotografias ou imagens nos quadros, editar cores e textos, copiar publicações, tem uma gama de recursos disponíveis para criar possibilidades. Criamos um

Padlet para a turma do sétimo ano do ensino fundamental. Essa ferramenta é flexível para outras criações, passando a ter novas funções de acordo com a necessidade dos estudantes. Fuchs (2014) destaca que o Padlet® funciona com uma variedade de dispositivos diferentes e não é necessário que os participantes criem contas e não exige um conhecimento técnico especial.

Para as aulas remotas foi definido como padrão para as escolas públicas municipais do Recife o uso da ferramenta de vídeo conferência Google Meet, o que possibilitou a comunicação síncrona entre professores e alunos. Nessa ferramenta, também é possível digitar textos, enviar links, personalizar o fundo da tela e compartilhar apresentações (pode-se utilizar o PowerPoint ou outro aplicativo de apresentação nas aulas).

Outra ferramenta utilizada nesta pesquisa foi o *software* de criação para história em quadrinhos chamado Pixton®. Ele foi utilizado na França na aplicação do DPTH (Andrade, 2013) e na pesquisa realizada por Acioly-Régnier e Baraud (2012).

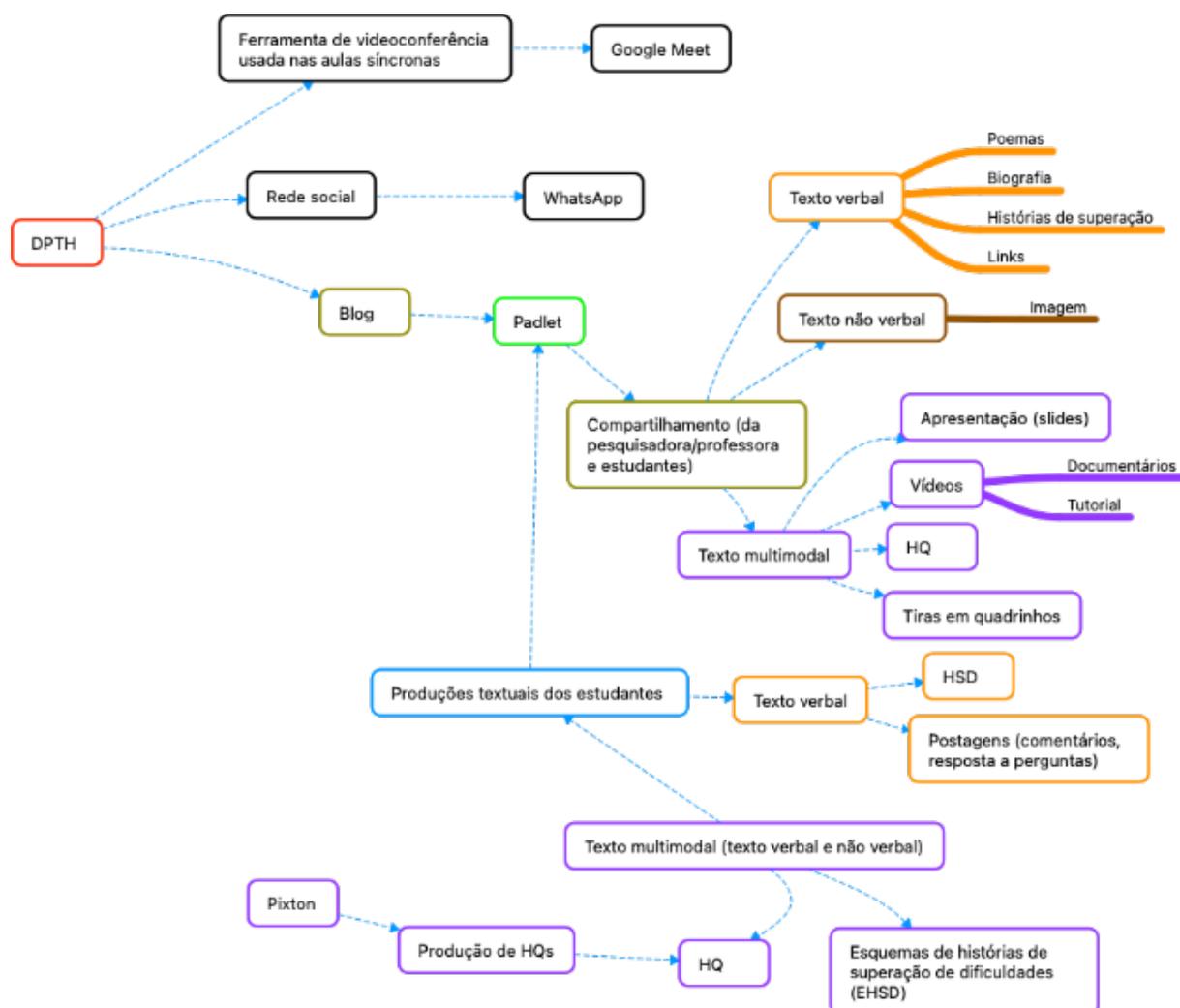
Para Backes (2015), na combinação entre o ser humano, a técnica e a máquina temos um processo de socialização das tecnologias digitais (TD) que irá possibilitar uma nova forma de visão, percepção e vivência da realidade. Nesse contexto, temos o termo hibridismo tecnológico digital⁵³. Segundo Backes (2015),

o hibridismo consiste em misturar objetos de tal forma, que não podem ser explicados separadamente. Na compreensão de hibridismo, os seres humanos vêm utilizando as diferentes TD no seu cotidiano, compondo e recompondo o que podemos chamar de hibridismo tecnológico digital (Backes, 2015, p. 436).

Na Figura 12, procuramos sintetizar as ferramentas digitais utilizadas no DPTH que comentamos. Essa combinação de diferentes ferramentas digitais de comunicação de forma híbrida nos remete ao conceito de hibridismo tecnológico digital.

⁵³ O termo hibridismo tecnológico digital foi criado em pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Educação Digital-UNISINOS/CNPq (Backes, 2015) e foi aplicado por Backes e Acioly-Régnier (2012)

Figura 12 – Conjunto de ferramentas digitais utilizadas no DPTH



Fonte: elaborada pela autora da tese utilizando o *software* MindNode Pro.

Apresentamos no próximo capítulo o percurso metodológico para a implementação do DPTH em uma escola pública municipal da periferia de uma cidade do Nordeste do Brasil.

6 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo em vista os objetivos e hipóteses desta pesquisa, abordamos neste capítulo o percurso metodológico.

6.1 DESENHO DA PESQUISA E AMOSTRAGEM

Para implementação desta pesquisa tomamos como referência uma pesquisa que realizamos durante o nosso mestrado na França (Andrade, 2013; Andrade; Acioly-Régner, 2016) para investigar um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido (DPTH) desenvolvido por Acioly-Régner. Esse dispositivo foi aplicado com professores polivalentes em formação inicial na França e tinha por objetivo o desenvolvimento de competências profissionais através de uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio na sala de aula. Nesta pesquisa de doutorado, a implementação desse dispositivo foi aplicada no Brasil na disciplina de Língua Portuguesa tendo como objetivos a construção de processos de resiliência e o desenvolvimento de competências em escrita. Consideramos que a implementação do DPTH pode ser realizada e que trará benefícios para atingir esses objetivos citados. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal em tempo integral da cidade do Recife em que a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, a professora-pesquisadora implementou um dispositivo pedagógico que foi aplicado com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa. Stake (2011) aborda diversas características especiais do estudo qualitativo. Nesta pesquisa, nos apoiaremos em duas delas: o estudo qualitativo é interpretativo e é situacional. Como situacional temos que “[...] cada local e momento possuem características específicas que se opõem à generalização” e “seus contextos são descritos em detalhes” (Stake, 2011, p. 25). Em relação a ser interpretativo “[...] as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos” (Stake, 2011, p. 25). Consideramos em nossa pesquisa o papel da interpretação do que vai sendo construído ao longo da aplicação do DPTH, ou seja, o processo e não o produto, levando em consideração que cada discente tem a sua particularidade e uma história de vida que influencia a sua atuação como sujeito da pesquisa. Nesse sentido, não vamos avaliar os estados *antes e depois* da implementação do DPTH como um produto, mas os resultados obtidos durante esse processo, como as respostas dos estudantes e o que foi construído pelos participantes desta pesquisa. Destacamos que os processos de construção de resiliência, assim como os de

desenvolvimento de competências em escrita são desenvolvidos ao longo da vida e a pesquisa que realizamos é pontual, ou seja, foi realizada em um curto período. No entanto, os dados construídos podem apontar para certos direcionamentos orientados pelos objetivos da pesquisa.

Entre diversos métodos de pesquisa, temos a pesquisa-ação. Para a valorização da pesquisa-ação, a Haute École de Travail Social Fribourg (Escola Superior de Trabalho Social Fribourg) em colaboração com pesquisadores de outras universidades e em especial a HES Romandes, criaram um site suíço especializado em pesquisa-ação (HETS-FR, 2022).

Existem diferentes modalidades de pesquisa-ação desenvolvidas na Suíça, tais como: a pesquisa de intervenção, a pesquisa de parceria participativa, a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa colaborativa entre outras (HETS-FR, 2022). Constatamos igualmente que ela se desenvolve em diferentes áreas de conhecimentos e com diferentes métodos. Entre diversas áreas de conhecimento que utilizam a pesquisa-ação temos as áreas: social, saúde, educação, desenvolvimento, economia social e solidária, cultura, planejamento urbano e desenvolvimento sustentável (HETS-FR, 2022). Na nossa pesquisa, vamos utilizá-la na área de Educação diferenciando-se de outras abordagens de pesquisa-ação aplicadas em outras áreas.

Segundo o pesquisador da Universidade de Fribourg Pierre-François (Coen, 2022), existem diferentes abordagens conceituais e metodológicas ligadas à pesquisa-ação na área educacional. Dentre essas, podemos encontrar pesquisas como as desenvolvidas por Lewin nos anos 40 (do século XX) com uma abordagem positivista, passando por outras abordagens ao longo do século XX e XXI (Coen, 2022). Dessa forma, faz-se necessário definirmos a abordagem na qual iremos ancorar nossa pesquisa. Para tanto, apoiamo-nos na definição da pesquisa-ação apresentada por Malheiros (2011).

A estrutura apresentada por Malheiros (2011) à pesquisa-ação se divide em:

1. Identificar o problema;
2. Realizar o diagnóstico;
3. Construir o referencial teórico;
4. Estruturar a intervenção (período, espaço, sujeitos envolvidos e forma de avaliação);
5. Identificar os resultados;
6. Realizar as análises dos dados e conclusão.

As três primeiras fases apresentamos ao longo da introdução e fundamentação teórica desta pesquisa. Na quarta fase, apresentamos a estrutura da intervenção que consta nesta abordagem metodológica. Na quinta fase, temos a identificação dos resultados e na sexta fase realizamos a análise dos dados construídos e a formulação da conclusão.

Malheiros (2011) acrescenta que na pesquisa-ação o método é planejado por quem faz a investigação, no nosso caso, a pesquisadora-professora. Enquanto na pesquisa participante, o método é desenvolvido em conjunto com os objetos de estudo que não é o caso da nossa pesquisa. Consideramos também necessário distinguir a pesquisa-ação do estudo de caso, uma vez que:

A pesquisa-ação também não é um estudo de caso. Ambos têm em comum a delimitação do espaço, do tempo e do objeto de estudo. Mas o estudo de caso não é essencialmente intervencionista. Enquanto a pesquisa-ação interfere no evento no sentido de medir os resultados, o estudo de caso analisa uma situação tal qual ela é (Malheiros, 2011, p.109).

Nesta pesquisa-ação consideramos que a pesquisadora-professora deve promover uma escuta sensível num contexto histórico fortemente marcado pela pandemia da Covid-19 no qual se faz necessário ter características resilientes. Consideramos que por meio dessa escuta, os estudantes podem expressar os seus sentimentos, anseios, sonhos e descobertas além de suas experiências vivenciadas no DPTH. As narrativas podem envolver o imaginário e criatividade dos discentes e por meio delas eles podem expressar fatos do seu cotidiano. Para isso, eles podem se inspirar em familiares, pessoas da escola, da comunidade ou personalidades que admiram. Conforme Barbier

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa (Barbier, 2002, p.14).

Dessa forma, a ação da pesquisadora nesta pesquisa está implicada na construção de processos de resiliência e no desenvolvimento de competências em escrita, assim possibilitando a transformação dos estudantes.

Embora a natureza da nossa pesquisa seja qualitativa, nos apoiamos em Régnier e Crouzier (2013) que ressaltam a complementariedade da pesquisa qualitativa e quantitativa. Em nossa pesquisa tivemos alguns dados quantitativos que complementaram a análise qualitativa, sem, contudo, ter um enfoque no quantitativo e nem tampouco nos métodos mistos, pois não buscamos generalizar com uma amostra representativa e significativa do ponto de vista estatístico, mas compreender e interpretar um fenômeno situado.

6.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na disciplina de língua portuguesa dentro de um contexto de uma sala virtual de uma escola pública municipal em tempo integral da periferia da cidade do Recife. Essa instituição escolar recebe discentes de vários bairros/comunidades como Detran, Casa Amarela, Monteiro, Apipucos, Alto Santa Isabel, Sítio dos Pintos, Casa Forte, Poço da Panela etc. Em função da sindemia da Covid-19 as aulas presenciais nas escolas da Prefeitura Municipal do Recife foram suspensas desde 18 de março de 2020. Os professores precisaram se adaptar às mudanças pedagógicas participando de reuniões remotas com a gestão/professores, assim como realizar formação online para lecionar no ensino remoto⁵⁴. Apenas no final de agosto de 2020 tivemos a retomada das aulas no ensino remoto. Para realizar a aplicação desta pesquisa de doutorado, em 2021, utilizamos um conjunto de ferramentas digitais abordado na seção 5.4.

6.3 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com treze estudantes do 7º ano dos anos finais do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto de aula virtuais em uma escola municipal da cidade do Recife.

Para que os estudantes pudessem participar desta pesquisa de forma voluntária, primeiramente os pais/responsáveis precisavam concordar através do TCLE⁵⁵. Uma vez com a concordância dos pais/responsáveis, se os alunos aceitassem de forma voluntária eles também assinariam o TALE⁵⁶. A sala de aula era composta por 28 alunos. Em função da sindemia, as aulas eram remotas, tendo a participação de 18 alunos que tinham acesso à internet. Desses, 13 concordaram em participar desta pesquisa de doutorado. O estudo foi aplicado em uma escola que atende famílias de baixa renda e consideramos que a nossa proposta pode incentivar o envolvimento dos alunos nas atividades da escola e o desenvolvimento de processos de construção de resiliência. Pode também ter estimulado para o engajamento dos discentes nas atividades de escrita (fundamental para a formação dos estudantes). Consideramos que cada

⁵⁴ Descrevemos com detalhes o que é o ensino remoto, também chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), na seção 2.3 que abordamos os impactos da sindemia da Covid-19.

⁵⁵ Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) trata-se de um documento em linguagem acessível aos participantes com os métodos e objetivos da pesquisa. Esse documento autoriza a participação na pesquisa e é assinado por pessoas acima dos 18 anos, incluindo pais/responsáveis.

⁵⁶ Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) trata-se de um termo de consentimento em linguagem acessível assinado por menores de 7 a 18 anos.

sala de aula é única e possui características próprias. O estudo realizado com essa sala de aula é insuficiente para sua generalização, mas é fundamental para compreender as possibilidades resultantes e a viabilidade de continuação em outras salas de aula e escolas, de modo a promover a melhoria no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, e mais particularmente no que toca à competência em escrita. No Quadro 7, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Perfil dos participantes.

Nome fictício	Idade dos participantes	Gênero autodeclarado
Amélia	12	Feminino
André	12	Masculino
Betânia	11	Feminino
Dorival	12	Masculino
Damião	12	Masculino
Erasmus	13	Masculino
Eduardo	12	Masculino
Luiz	12	Masculino
Lúcia	12	Feminino
Sara	12	Feminino
Joana	12	Feminino
Petrúcio	12	Masculino
Rafael	12	Masculino

Fonte: elaborada pela autora da tese.

6.3.1 Critérios de inclusão e exclusão

Apresentamos a seguir os critérios que foram adotados para inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.

6.3.1.1 Critérios de inclusão

Participaram da pesquisa 13 estudantes que estavam cursando a disciplina Língua Portuguesa no 7º ano dos anos finais do ensino fundamental. Na ocasião da aplicação da pesquisa tínhamos três turmas de 7º ano (A, B e C). Em cada turma, tínhamos uma média de 28 alunos matriculados. Porém, só analisamos uma turma do 7º ano. Observamos uma grande evasão durante a pandemia. Dessa forma, como critério de seleção da turma, foi escolhida a turma do 7º ano com menor evasão escolar, de modo a beneficiar um maior número de estudantes, além de ter uma amostra mais representativa. Os discentes que não quiseram participar da pesquisa pela assinatura do TALE ou que os pais ou responsáveis não autorizaram através do TCLE, continuaram tendo aulas de Língua Portuguesa com a professora que estava substituindo a pesquisadora durante a realização do afastamento para o doutorado. Dessa forma, nenhum estudante do 7º ano deixou de assistir as aulas de Língua Portuguesa, não sendo

prejudicado pelas escolhas que fizeram. Para isso, foi autorizado pela Gerência Geral de Desenvolvimento da Educação (Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife), através de uma carta de anuência, a aplicação desta pesquisa na escola pública municipal da cidade do Recife. Quaisquer dúvidas dos pais/responsáveis, a pesquisadora se comunicaria para tirar as dúvidas, se porventura surgissem. A escolha do 7º ano do ensino fundamental se justificou, uma vez que se faz necessário no ensino fundamental o desenvolvimento de competências na escrita, respeitando as situações de adequação dos gêneros textuais e suas funções na sociedade.

6.3.1.2 Critérios de exclusão

Para esta pesquisa, foram selecionados apenas estudantes do 7º ano. Então, como critério de exclusão, foram excluídas todas as outras turmas que não eram do 7º ano da escola em que foi realizada a pesquisa. Na turma escolhida do sétimo ano, foram excluídos apenas os estudantes em que os pais não autorizaram a participar da pesquisa de forma voluntária. Também foram excluídos os alunos e alunas em que os pais autorizaram, mas que eles não quiseram participar.

6.3.2 Recrutamento dos participantes

Uma vez definida a sala de aula em que foi realizada a pesquisa, todos os estudantes daquela turma poderiam participar. A pesquisadora enviou e explicou o documento com as informações da pesquisa solicitando autorização aos pais/responsáveis (TCLE). Havendo necessidade, a pesquisadora entraria em contato com os pais/responsáveis para explicitar as características da pesquisa, os riscos e benefícios dela. Também foi apresentado o TALE para os estudantes e foi feita a leitura desse, tirando as dúvidas sobre o documento. O encontro com os estudantes e com os pais/responsáveis em maio de 2021 foi realizado via Google Meet.

6.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

No lugar de usarmos o termo coleta de dados, optamos por usar construção dos dados. Nos apoiamos em Régnier e Andrade (2023) que esclarecem que:

Utilizamos o termo construção e não coleta de dados por uma postura epistemológica. A ideia de coleta está mais associada a uma certa neutralidade do pesquisador, a uma certa “objetividade”, numa postura naturalista. Consideramos que a construção é um processo escolhido pelo pesquisador, baseada em uma dimensão social diferente da ideia de coleta (Régnier; Andrade, 2023, p. 45).

Dessa forma, consideramos que os dados são construídos pelo pesquisador. O termo coleta pressupõe que os dados já estão prontos para o pesquisador coletar. O termo coleta pode

dar a ideia de que o observador consegue observar a “realidade” tal como ela é. Consideramos que existe a limitação dos sentidos para a percepção do mundo, por exemplo, a nossa visão é limitada à determinada faixa de onda, das influências culturais, psicológicas, dos paradigmas adotados pela comunidade científica em uma determinada época, da área de conhecimento (considerando os mesmos participantes, podemos ter uma pesquisa realizada por sociólogos, psicólogos, educadores etc.). Ressaltamos que a forma como os dados foram construídos é resultante das escolhas que foram realizadas pela pesquisadora durante o processo de elaboração e planejamento da pesquisa. Dessa forma, consideramos mais adequado a utilização do termo construção dos dados e não coleta dos dados.

Durante a aplicação desta pesquisa nas aulas virtuais de Língua Portuguesa, utilizamos os seguintes instrumentos de construção de dados:

- Postagens e produções textuais dos estudantes (autobiografia, HSD, HQ e EHSD) no ambiente virtual do Padlet®;
- Anotações da pesquisadora no seu diário de campo durante as aulas remotas.

6.5 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NO DPTH

Para construção das ferramentas tecnológicas foi necessária uma adequação dessas ao contexto em que se insere a pesquisa. As ferramentas tecnológicas podiam ser divididas em:

- A) Ferramenta de videoconferências (Google Meet®);
- B) Ferramenta de redes sociais (WhatsApp®);
- C) *Software* de criação de HQs (Pixton®);
- D) Blog (Padlet®)

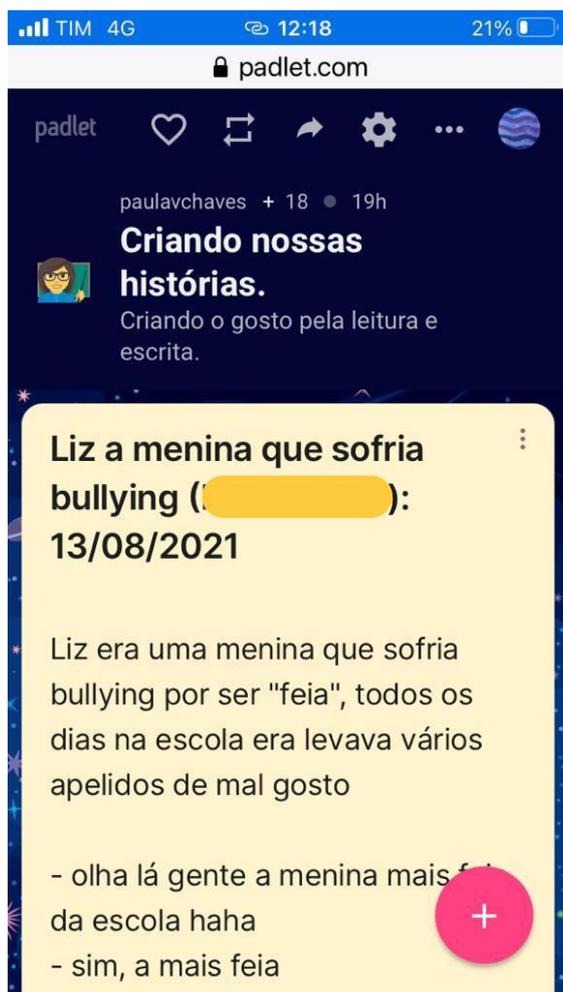
Como *ferramenta de videoconferências*, na qual aconteceram as aulas síncronas, a Prefeitura da Cidade do Recife definiu que as aulas de todas as disciplinas do 6º ao 9º ano deveriam ser pelo Google Meet.

Como *ferramenta de redes sociais*, utilizamos o WhatsApp pela facilidade de uso no Brasil e pela grande difusão em todas as classes sociais. A maioria dos usuários de celulares no Brasil tem essa ferramenta instalada, o que facilitou a comunicação com os estudantes. Em nossa pesquisa, criamos um grupo no WhatsApp que serviu para uma comunicação rápida entre a pesquisadora e os discentes, possibilitando fazer perguntas e esclarecer dúvidas e ambiguidades. Esse era mais um canal de comunicação.

Para a criação das histórias em quadrinhos (HQs), usamos o *software de criação de HQs* (Pixton®). Esse *software* foi utilizado no DPTH na França (Andrade, 2013), possui muitos cenários e vários recursos para expressar os sentimentos dos personagens. As imagens personalizáveis desse ambiente ampliam as potências de uso que fogem aos modelos convencionais do papel.

O ambiente virtual do Padlet® foi utilizado para implementação de um blog. A maioria dos estudantes do sétimo ano não tinha um e-mail durante a pandemia e não tinha facilidade de acesso. Uma grande parte dos discentes que participou desta pesquisa tinha apenas uma pequena tela de celular como interface. Inicialmente pensamos em usar a ferramenta Blogger® utilizada no DPTH na França. Nele todas as produções eram compartilhadas. Contudo, fizemos uma avaliação da usabilidade do mesmo em celulares e observamos uma maior dificuldade de uso (na França ele era usado por estudantes universitários com computador). No celular tínhamos uma sobreposição de telas que poderia dificultar o uso. Também se faz necessário para ter acesso ao Blogger® um e-mail e senha cadastrada. Dentre as diversas opções, a que achamos com maior facilidade de acesso foi o Padlet®. No Padlet®, basta o link para acessar e começar a postar, pode-se solicitar login e senha, mas não é obrigatório, ou seja, os fatores que poderiam dificultar o acesso foram previstos. Na Figura 13, apresentamos a tela com o blog do Padlet® que criamos e uma postagem de um dos alunos que faz parte dessa pesquisa (cobrimos o nome para não identificar o discente). Observe que ele ocupa a tela toda, não tendo desperdício de espaço com menus e outros elementos. Trata-se de um celular com uma tela de apenas 4 polegadas. A tela da Figura 13 pode ser rolada para acessar todos os conteúdos postados no Padlet®.

Figura 13 – Tela do Padlet® em um celular de 4”.



Fonte: Imagem produzida no Padlet® durante esta pesquisa.

6.6 PROCESSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS

Apresentamos as etapas da pesquisa e os passos necessários para a construção dos dados. Dividimos os procedimentos em duas etapas da pesquisa.

6.6.1 ETAPA A: construção dos dados durante a aplicação da pesquisa na sala de aula virtual de Língua Portuguesa.

Apoiamo-nos no DPTH (Andrade, 2013) implementando-o à nova proposta de utilização desse dispositivo. Dessa forma, esse dispositivo pedagógico foi organizado em sete etapas.

6.6.1.1 Etapa A.01: autobiografia

A pesquisadora fez uma pequena apresentação com slides do gênero textual autobiografia e cada estudante escreveu a sua autobiografia que foi postada no Padlet®.

Procuramos com isso, através do uso da escrita para contar a sua própria história, conhecer os anseios e sonhos dos discentes que podiam contribuir para a pesquisadora compreender a construção de processos de resiliência, assim como o desenvolvimento de competências em escrita.

6.6.1.2 Etapa A.02: estudo de histórias de superação de dificuldades (resiliência)

Nessa etapa, selecionamos e disponibilizamos para os alunos e alunas, no blog, histórias de superação de dificuldades. Essas histórias foram apresentadas tanto em vídeos, como em outros gêneros textuais, tais como: mensagens, poemas, reportagens, documentários, biografias, tiras em quadrinhos etc. Apresentamos esses gêneros textuais para os discentes e propomos que eles elencassem os elementos que contribuíram para essas pessoas superarem as adversidades. Os estudantes postaram suas opiniões no Padlet®. Por exemplo: humildade, resiliência, dedicação, vontade de superação, colaboração, solidariedade e espiritualidade.

6.6.1.3 Etapa A.03: criação de história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD inicial)

Dando continuidade à etapa anterior, foi solicitado aos estudantes que criassem uma história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios, na qual o personagem principal poderia superar algumas dificuldades.

6.6.1.4 Etapa A.04: criação de história em quadrinhos de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HQ inicial)

Tomando por base as histórias de superação de dificuldades criadas (Etapa A.03), cada aluno(a) recriou sua HQ a partir da sua HSD. Para isso, o estudante fez uma retextualização de gêneros escritos (Dell'Isola, 2007), ou seja, mudou o gênero textual HSD para o gênero textual história em quadrinhos (HQs). Para isso, foi utilizado o *software* Pixton® que tem muitos recursos, tais como: criação de diferentes cenários, personagens com características distintas e estilos etc. Esse *software* foi o mesmo utilizado em nossa pesquisa de mestrado na França. O material produzido poderia ser compartilhado com os demais colegas e com a professora-pesquisadora através do blog privado (Padlet®). As histórias em quadrinhos podem servir também como uma projeção do perfil psicológico dos estudantes (Andrade; Acioly-Régner, 2016). Acreditamos que as atitudes de solidariedade, de resiliência e de confiança na possibilidade de superar os desafios que se apresentam na vida podem ter um impacto sobre o desenvolvimento da escrita.

6.6.1.5 *Etapa A.05: criação de esquema de conceitos de histórias de superação de dificuldades (EHSD)*

Nesta etapa, foi solicitado aos discentes que escolhessem na web uma história de superação de dificuldades, elencassem algumas palavras-chave associadas a alguns conceitos dessa história e postassem no Padlet®. Essas palavras deveriam ser colocadas dentro de um retângulo com setas interligando-as. A atividade poderia ser em dupla ou individual.

Na próxima etapa A.06 (HQ final), foi proposto uma inversão no processo de retextualização de gênero escrito. Nas etapas 03 e 04, tivemos o processo de retextualização: da HSD inicial para a HQ inicial. E nas etapas 06 e 07, tivemos o processo invertido: da HQ final para a HSD final.

6.6.1.6 *Etapa A.06: criação de história em quadrinhos de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HQ final)*

Nesta sexta etapa, foi demandado aos aprendizes que criassem uma HQ final de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios. Esta nova HQ poderia ser baseada em narrativas antigas ou novas.

6.6.1.7 *Etapa A.07: criação de história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios (HSD final)*

Nesta sétima fase, cada discente se baseou na HQ final criada, que poderia ter a mesma história de superação de dificuldades ou não e fez a retextualização para a HSD final.

6.6.2 **Etapa B: Análise do DPTH**

Para análise do processo do dispositivo, tivemos alguns instrumentos internos:

- Produções textuais (Autobiografia, HSD, HQ e EHSD) dos estudantes no DPTH;
- Postagens dos estudantes no DPTH;
- Anotações da pesquisadora em seu diário de campo.

6.7 ASPECTOS ÉTICOS

A realização da presente pesquisa obedece aos preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa foi aprovada no dia 30 de abril de 2021 pelo Comitê

de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE), cujo protocolo é CAAE: 43992821.2.0000.5208.

6.7.1 Riscos

Os possíveis riscos para os voluntários da pesquisa foram desconforto e/ou constrangimento no: 1) preenchimento do questionário; 2) durante a entrevista (caso tenha entrevista); 3) durante a aula virtual; 4) para escrever um texto; 5) ser identificado na pesquisa; 6) vazamento dos dados da pesquisa pela internet.

Para amenizar os riscos foram previstos em nossa proposta: 1) Assegurar sigilo de todos os participantes/voluntários (estudantes) da pesquisa; 2) Os voluntários poderiam solicitar a saída da pesquisa em qualquer momento durante a realização da pesquisa; 3) Após a realização da pesquisa, os voluntários poderiam solicitar a desvinculação da pesquisa com o prazo de até 6 (seis) meses após a assinatura dos termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) e de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esse prazo foi necessário para a realização das primeiras publicações científicas envolvendo os dados coletados. 4) Para evitar os riscos virtuais de vazamento de dados aos quais a pesquisa está exposta, os limites tecnológicos da pesquisadora e uma potencial quebra de confidencialidade, serão tomadas algumas precauções: a) Foi solicitado que os alunos e alunas participantes não tirassem fotos para compartilhar as atividades desenvolvidas na aplicação do dispositivo com outras pessoas e nem compartilhassem textos, visto que as atividades foram privadas; b) Os dados coletados foram, depois de finalizadas as análises, guardados em um HD privado da pesquisadora.

Observação 1: Destacamos que as vídeo-gravações no Google Meet de todas as disciplinas, de todas as escolas da Prefeitura do Recife foram gravadas e arquivadas na conta do Google da Prefeitura do Recife, não podendo a pesquisadora remover esses dados das nuvens.

Observação 2: Informamos no TALE e TCLE que as produções em duplas não poderiam ser retiradas da pesquisa, caso um aluno ou aluna desista, pois dessa forma comprometeria as produções dos estudantes que permaneceram.

6.7.2 Benefícios

A pesquisa tratou de um experimento e os benefícios diretos ocorreram apenas para os participantes que conseguiram realizar as atividades propostas. O DPTH foi elaborado com o objetivo de desenvolver competências em escrita e contribuir para a construção de processos

de resiliência. O desenvolvimento de competências em escrita pode possibilitar que os estudantes tenham um bom desempenho, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas nas demais disciplinas, assim como também ao longo da vida. O desenvolvimento de processos de resiliência também amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes ajudando-os a superar possíveis traumas da vida. Dessa forma, consideramos que os benefícios podem superar os riscos. Destacamos também que as atividades de escrita desenvolvidas nesta pesquisa foram atividades que já eram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, mas, o diferencial é que o dispositivo pedagógico técnico híbrido trouxe muitas atividades lúdicas e que motivaram os estudantes a escreverem mais, com autonomia, desenvoltura e criticidade, ao contrário das aulas tradicionais. Houve bastante reflexão sobre as diferentes etapas, diferentes gêneros textuais e o processo de retextualização de gêneros escritos. Houve debates nos momentos síncronos, assim como postagens no Padlet®. Assim, os alunos que participaram do projeto não deixaram de realizar atividades que eles fariam sem o projeto. O que observamos é se o projeto acrescentou um diferencial em relação às aulas regulares.

6.7.3 Retorno social

Consideramos que os benefícios resultantes desta pesquisa puderam trazer uma melhoria no desenvolvimento de competências em escrita, assim como a construção de processos de resiliência. Destacamos também que os resultados positivos desta pesquisa serão divulgados para que outros pesquisadores possam utilizar e ampliar a pesquisa em outras escolas, bem como professores e especialistas possam aplicar na melhoria das aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, dando um retorno desta pesquisa à sociedade.

6.7.4 Armazenamento dos dados coletados/construídos

A pesquisadora declara que os dados construídos (postagens dos alunos, videografações das aulas, questionários aplicados etc.) nesta pesquisa ficarão armazenados no arquivo do computador pessoal da pesquisadora em sua residência, pelo período de cinco anos após o término da pesquisa. As gravações das aulas na conta do Google da Prefeitura do Recife são de controle da Prefeitura e realizadas em todas as aulas de todas as escolas públicas municipais do Recife.

6.7.5 Sigilo dos participantes

A pesquisadora preservará o sigilo e a privacidade dos voluntários e voluntárias, cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los.

6.7.6 Início e término da pesquisa

A pesquisa-ação teve o início da sua aplicação no dia 24 de maio de 2021, após a avaliação, aprovação e liberação, no dia 30/04/2021, pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE). A aplicação da pesquisa em campo (sala virtual de Língua Portuguesa) foi finalizada no dia 20 de setembro de 2021 (sendo 20 dias⁵⁷ para o recesso escolar, no período de 06 a 26 de julho de 2021). A pesquisadora assegura que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil sob a forma de relatório final da pesquisa.

6.8 PROCESSOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Retomando ao objetivo geral da pesquisa:

“Implementar e analisar um dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) na construção de processos de resiliência, bem como no desenvolvimento de competências em escrita de estudantes de uma escola pública municipal da cidade do Recife”.

Esses objetivos nos remetem às duas hipóteses desta pesquisa:

H1: Podemos utilizar o DPTH para a construção de processos de resiliência nos discentes do sétimo ano de uma escola pública municipal da cidade do Recife.

H2: O dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) pode ser implementado para o desenvolvimento de competências em escrita dos estudantes do sétimo ano de uma escola pública municipal da cidade do Recife;

A análise dos dados possibilitou testar essas duas hipóteses. Considerando a escrita como uma competência que pode ser desenvolvida, surge a questão: como avaliar essa competência? Consideramos que ela não pode ser dissociada da construção de processos de resiliência, mas podem se complementar. A construção de processos de resiliência pode auxiliar os estudantes a superarem as dificuldades que passam, que possibilitam também avançar nos

⁵⁷ O recesso escolar é de 15 dias. Na retomada das aulas, em um período sindêmico, tivemos uma volta gradual. Assim, a turma do sétimo ano na qual foi realizada a pesquisa retomou somente as aulas no dia 26 de julho de 2021, tendo assim um recesso de 20 dias.

estudos e na escrita. Por outro lado, a escrita pode desenvolver o empoderamento, o sentimento de pertencimento na escola, além de outros conceitos ligados aos processos de resiliência auxiliando no desenvolvimento desses.

Para analisar a construção de processos de resiliência, apoiados no referencial teórico, elencamos dez categorias para serem analisadas. Dentre essas dez categorias, consideramos nove como promotoras de construção de resiliência. Incluímos como uma das categorias os fatores de risco, que embora não sejam promotores de construção de resiliência, julgamos importante para avaliar esses fatores geradores de dificuldades na vida dos estudantes ou das narrativas criadas por eles. Além de Bouteyre (2008), Delage (2012), Ferreira (2007, 2011, 2012) e Ferreira et al. (2018), tomamos como uma das principais referências, Ungar (2018a, 2018b, 2021) que elabora “*A Manual for Designing Programs that Build Resilience*” (um manual para projetar programas que constroem resiliência) e Cyrulnik (2007; 2012; 2015). Nesse manual (Ungar, 2018b) temos propostas para construção de resiliência em comunidades com situações de risco. Nessa proposta, temos alguns “ingredientes” para construir processos de resiliência. Apresentamos no Quadro 8 as categorias propostas adaptadas para as análises dos processos de construção de resiliência junto com as questões norteadoras (descritas com detalhe na fundamentação teórica).

Destacamos que os processos de construção de resiliência não são desenvolvidos em um curto período e são necessários alguns ingredientes que extrapolam os propósitos desta pesquisa. Este estudo se limitou a uma sala de aula virtual de Língua Portuguesa e um momento de isolamento social provocado pela sindemia da Covid-19. Entre esses elementos, faz-se necessária a criação de uma rede de apoio que possa assistir aos adolescentes e sua família e o apoio material para as famílias de baixa renda, entre outros. Contudo, consideramos que apesar dessa limitação, a presença das nove categorias promotoras de resiliência no DPTH é um indicador positivo do DPTH no desenvolvimento desses processos de resiliência.

Analisamos no DPTH as diferentes produções textuais, desde a primeira produção à última, considerando as transformações pelas quais passaram essas produções, as retextualizações de gêneros escritos e as interações em que os estudantes se envolveram. O que mudou de uma etapa para outra, de um gênero textual para outro? Que tipos de questionamentos foram feitos pelos estudantes? Quais as dificuldades que foram apresentadas por eles?

Quadro 8– Categorias propostas para a análise da construção de processos de resiliência.

N	Categorias relacionadas ao processo de construção de resiliência	Questão norteadora
1	Perspectivas de resiliência que foram observadas no DPTH	Que perspectivas de resiliência foram observadas no DPTH?
2	Fatores de proteção (tutor de resiliência)	Como os fatores de proteção aparecem no DPTH?
3	Fatores de risco (para avaliar os fatores protetivos consideramos relevante os fatores de riscos)	Quais os fatores de risco que foram observados no DPTH?
4	Mudanças positivas	Que tipo de mudanças positivas foram observadas nas produções textuais dos estudantes no DPTH?
5	Construção de relacionamentos	Como os relacionamentos foram construídos no DPTH?
6	Empoderamento	Como o empoderamento aparece no DPTH?
7	Sentimento de pertencimento	Como aparece o sentimento de pertencimento nos depoimentos e produções textuais dos estudantes?
8	Espiritualidade	O tema sobre a espiritualidade estava presente nas produções textuais e/ou depoimentos dos estudantes no DPTH?
9	Sentido ou propósito para a vida e para o futuro	Como nas produções dos alunos (as) “o sentido ou propósito para a vida e o futuro” aparecem?
10	Elementos culturais e raízes históricas	Que elementos culturais e raízes históricas foram incorporados no DPTH?

Fonte: elaborado pela autora da tese.

Consideramos que cada estudante é único e tem uma história de vida própria (na escola em que estudamos/pesquisamos temos muitos estudantes que vivem situações familiares difíceis que não podem ser desconsideradas no contexto). Dessa forma, não podemos comparar um discente com o outro, mas as postagens de cada um deles, as produções textuais que possibilitaram verificar em que medida os objetivos da pesquisa foram alcançados e as hipóteses confirmadas ou refutadas. Destacamos que fizemos uma análise qualitativa, como ressalta (Stake, 2011). Essa análise possui como características: ser interpretativa e situacional.

Em relação ao desenvolvimento de competências em escrita foram considerados sete critérios (apresentados na fundamentação teórica). Esses foram transformados em categorias de análises que apresentamos no Quadro 9. Para cada critério, apresentamos questões norteadoras à investigação.

Quadro 9 – Categorias consideradas relevantes para a análise do desenvolvimento de competências em escrita.

N	Categorias referentes ao desenvolvimento de competências em escrita	Questão norteadora
1	Construção de uma escrita prazerosa	As produções textuais no DPTH eram prazerosas para os estudantes?
2	Competências em escrita para autoria	Qual o dizer dos textos produzidos pelos discentes no DPTH?
3	Competências em escrita para a funcionalidade comunicativa	Qual a finalidade ou propósito comunicativo das produções textuais dos estudantes no DPTH?
4	Competências em escrita para a adequação contextual	As produções textuais estavam adequadas aos gêneros textuais?
5	Competências para a escrita com coesão e coerência	As produções textuais atenderam as propriedades da coesão e coerência no DPTH?
6	Competências ligadas à escrita como atividade multimodal e do mundo virtual	Que recursos multimodais foram mobilizados pelos estudantes em suas produções textuais no DPTH?
7	Competências em escrita ligadas ao recurso da intertextualidade	Como os discentes mobilizaram no DPTH o recurso da intertextualidade em seus textos?

Fonte: elaborado pela autora da tese.

Os campos disciplinares da resiliência e da linguística textual foram utilizados para analisar as situações propostas no DPTH no processo de construção de resiliência e no desenvolvimento de competências em escrita. Como ressalta Acioly-Régner (2007), podemos observar uma situação específica por meio de conceitos vindos de campos disciplinares diferentes. Contudo, nem todos os conceitos de uma disciplina são necessários para analisar uma dada situação. Dessa forma, na análise das produções textuais no DPTH nem todos os conceitos e as categorias criadas envolveram uma produção textual ou um estudante. Com base nisso, apresentamos algumas questões que foram consideradas na análise dos dados e que se apoiam na Teoria dos Campos Conceituais:

1. Como as classes de situações apresentadas nas produções textuais dos estudantes ampliaram os conceitos de superação de dificuldades?
2. Como os campos disciplinares diferentes (resiliência e linguística textual) contribuíram na análise das situações propostas pelos estudantes?

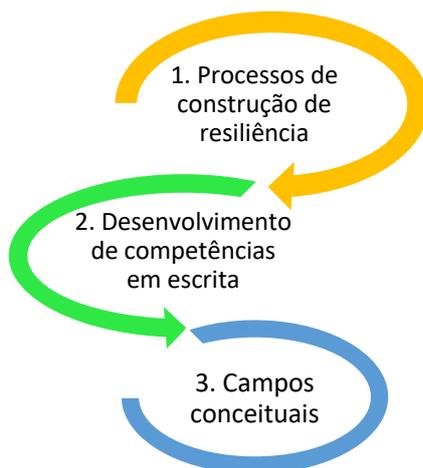
Ressaltamos que a resiliência e a linguística textual (que investiga o desenvolvimento de competências em escrita) são campos disciplinares diferentes e que podem enriquecer as análises.

Nesta pesquisa, foram propostas histórias de superação de dificuldades que podem vir do ambiente extraescolar e do escolar. Isso nos leva a um terceiro questionamento:

3. Qual o papel do ambiente extraescolar nas produções textuais que fazem parte do ambiente escolar no DPTH?

Com base nas categorias e questões de pesquisa, as análises foram divididas em três partes indicadas na Figura 14.

Figura 14 – Etapas do processo de análise dos resultados.



Fonte: elaborada pela autora da tese.

6.9 Desfecho primário

Esperamos que através do dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) os estudantes possam ter desenvolvido competências em escrita, assim como apresentaram elementos que indicassem construção de processos de resiliência, com um maior envolvimento na escola, com a melhoria da autoestima e o engajamento nas atividades escolares. As limitações observadas na pesquisa constituíram também informações importantes que podiam orientar melhorias no DPTH e para futuras pesquisas na área de Educação.

No ensino de Língua Portuguesa são desenvolvidas atividades de produção textual que muitas vezes são descontextualizadas. Na nossa pesquisa de doutorado as atividades de produção textual e o processo de retextualização de gêneros escritos foram organizados e planejados de modo que os estudantes da periferia pudessem dar sentido aos seus textos com uma função comunicativa de acordo com as situações de interação social da língua.

Contudo, observamos que muitos estudantes têm forte resistência para ler e escrever. Procuramos observar no dispositivo como os adolescentes se engajaram na leitura, interpretação e sobretudo na escrita que é o foco desta pesquisa. O diferencial foi a forma de implementação do DPTH que acreditamos que surtiu mais efeito do que apenas a produção textual sem o uso

do dispositivo. As atividades de escrita e leitura são atividades regulares que já fazem parte da disciplina Língua Portuguesa. Assim, pudemos observar se os efeitos do dispositivo foram os que normalmente alcançam em uma aula regular de Língua Portuguesa ou se tiveram um melhor desempenho. Além das produções textuais e retextualizações de gêneros escritos tivemos as postagens dos discentes que puderam nos falar sobre as suas experiências e sobre o que estavam vivenciando no DPTH.

7 RESULTADOS E ANÁLISES

Antes das análises dos resultados, contextualizamos as ocorrências durante esta pesquisa no qual o sistema de ensino remoto em que foi planejado inicialmente sofreu mudanças que impactaram nas produções textuais dos estudantes no DPTH.

Em função da síndrome da Covid-19, o Governo do Estado de Pernambuco suspendeu as aulas no dia 18 de março de 2020 em todas as escolas públicas e privadas. Em agosto de 2020 tivemos autorização para uma retomada progressiva das aulas exclusivamente no ensino remoto.

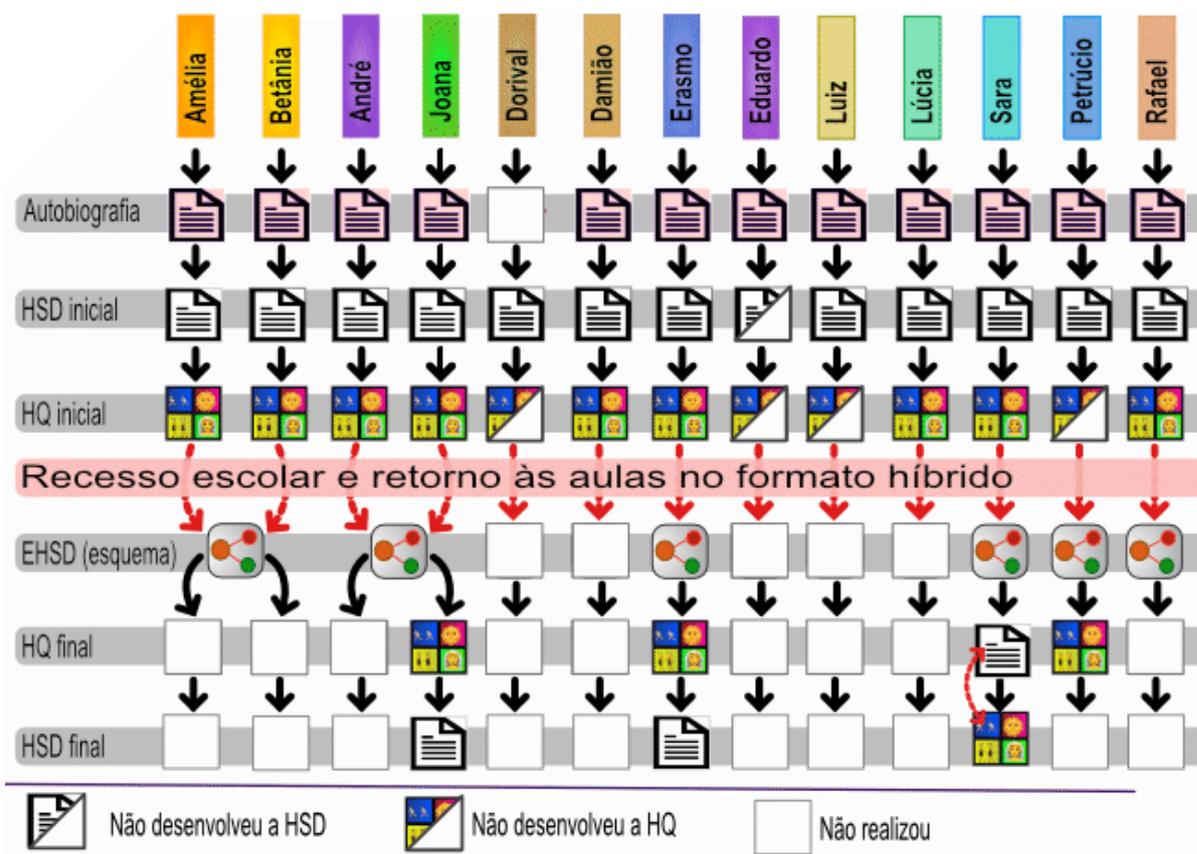
Para o início desta pesquisa de doutorado, tivemos a autorização da Prefeitura da cidade do Recife através de uma carta de anuência e da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/UFPE). Iniciamos a aplicação desta pesquisa em uma sala de aula virtual de Língua Portuguesa em 24 de maio de 2021 sendo concluída no dia 20 de setembro de 2021.

As atividades com os estudantes no DPTH foram no sistema remoto de ensino até o dia 05 de julho de 2021. A partir dessa data, iniciamos o recesso escolar da Prefeitura do Recife (de 06/07/2021 até 26/07/2021). Dentro do calendário acadêmico da Prefeitura Municipal do Recife tivemos um período de 15 dias de recesso escolar. Contudo, tivemos uma retomada gradual por turma, sendo que os 7º anos começaram em 26/07/2021. O recesso escolar no Brasil é o período intermediário entre o final de um semestre letivo e o início de outro semestre letivo. É quando temos uma pausa nos estudos para descanso. Geralmente o recesso escolar divide o ano letivo ao meio em dois semestres.

Os estudantes dos 7º anos retornaram às aulas no sistema híbrido de ensino (ensino presencial e ensino remoto) a partir do dia 26/07/2021, após o recesso escolar. Para evitar um número grande de alunos em sala de aula, em função dos protocolos de segurança e para reduzir a contaminação por Covid-19, a sala de aula foi dividida em dois grupos. O grupo que assistia as aulas presenciais na escola, no dia seguinte assistia em casa. Cada professor usava um notebook que transmitia as aulas presenciais para quem ficava em casa. Assim, todos assistiam as mesmas aulas. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP/UFPE para atividades remotas. Assim, prosseguimos as aulas no DPTH no horário da tarde com atividades no sistema remoto.

Na Figura 15, temos todas as produções textuais dos treze estudantes participantes desta pesquisa.

Figura 15 – Produções textuais realizadas pelos estudantes no DPTH.



Fonte: elaborada pela autora da tese utilizando o *software* Graphic®.

Todas as atividades antes do recesso escolar foram realizadas de forma individual. Na autobiografia, apenas o aluno Dorival não produziu esse gênero. Na história de superação de dificuldades (HSD inicial) todos os estudantes realizaram suas produções textuais. Na história em quadrinhos inicial (HQ inicial) apenas os estudantes Dorival, Eduardo, Luiz e Petrócio desenvolveram de dois a cinco quadrinhos. As HQs ficaram incompletas, sem desenvolvimento, e por isso não pudemos considerá-las nas análises.

Percebemos que antes do recesso escolar houve empenho na realização das atividades das produções textuais no DPTH. Após o recesso, na volta às aulas para o sistema híbrido (presencial e remoto), houve um desinteresse por parte dos discentes em relação às atividades propostas no DPTH, pois eles estavam mais interessados em realizar as atividades de forma presencial. Esse problema foi observado por outros professores/professoras em outras disciplinas. Os estudantes informavam que estavam cansados no horário da tarde e não tinham disposição para realizar as atividades. Durante a pandemia da Covid-19 alguns pais precisaram emprestar os seus celulares aos seus filhos e filhas, pois muitos só tinham um único aparelho e era a única forma de assistir às aulas. Com a volta às aulas no sistema híbrido, supomos que como os estudantes retornaram às aulas presenciais, os pais talvez não tenham sentido a

necessidade de deixar seus celulares com os filhos por conta do contexto presencial. Tivemos também o caso do estudante Rafael, que criou uma HQ inicial com 50 quadrinhos e nos informou que pegou Chikungunya⁵⁸ e dessa forma não conseguiu terminar a HSD final e a HQ final, pois na ocasião ele estava se recuperando com muitas dores no corpo e nas juntas.

Após o recesso escolar, iniciamos a produção do esquema de conceitos de histórias de superação de dificuldades (EHSD) que podia ser em dupla ou individual. Dos treze estudantes, oito fizeram os esquemas. Houve apenas duas duplas e os outros quatro discentes que realizaram de forma individual.

Após a realização dos esquemas, tivemos a etapa de produção da HQ final. Essa HQ podia ser com uma nova história ou uma continuação das HQs criadas pelos estudantes. Todos os discentes que fizeram optaram pela criação de uma nova história. Apenas Joana, Erasmo, Sara e Petrócio fizeram a HQ final. Após essa etapa, foi solicitada a realização da HSD final. Apenas os estudantes Joana, Erasmo e Sara realizaram essa produção textual.

Propomos que o processo de retextualização de gêneros escritos (mudança de gênero textual) fosse diferente das etapas 2 e 3 (da HSD inicial para a HQ inicial). Esse processo foi inverso (da HQ final para a HSD final). Apenas a estudante Sara preferiu manter a ordem das etapas 2 e 3, ou seja, realizar primeiro a HSD final e depois a HQ final. A aluna justificou que já estava com “a história na cabeça” e preferiu fazer inicialmente o texto escrito para depois criar a HQ final. A pesquisadora respeitou a sua decisão. Acreditamos que alguns estudantes preferem criar primeiro uma narrativa com palavras (linguagem verbal) do que a história em quadrinhos com imagens e palavras (linguagem verbal e não-verbal).

Ressaltamos que o desenvolvimento de competências em escrita e os processos de construção de resiliência se desenvolvem em longo período e que as análises realizadas em nossa pesquisa focalizaram em como o DPTH pôde contribuir nesse processo, fugindo à lógica de um produto com o antes e o depois.

Esta pesquisa teve como primeiro objetivo específico implementar o DPTH no sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da periferia do Recife e esse objetivo foi atingido. Associado a essa implementação, tivemos o segundo e o terceiro objetivo específico que visam analisar os impactos do DPTH na construção de processos de resiliência e no desenvolvimento de competências em escrita.

⁵⁸ Trata-se de uma arbovirose que é causada pelo vírus Chikungunya que é transmitida pelos mosquitos *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus* (os mesmos que transmitem a dengue e a febre amarela). O significado do nome do vírus é “aqueles que se dobram” (no idioma swahili) em função da forma curvada dos pacientes atendidos na Tanzânia na África entre 1952 e 1953. Ele causa febre e intensas dores nas articulações dos pés e das mãos (Brasil, 2024).

Conforme descrito na metodologia, organizamos as análises em duas partes: a análise dos aspectos envolvidos na construção de processos de resiliência e a análise do desenvolvimento de competências em escrita.

7.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO DPTH

Apresentamos nesta seção uma análise qualitativa exploratória do DPTH nos apoiando no segundo objetivo desta pesquisa que é:

- Analisar os impactos do uso do DPTH na construção de processos de resiliência junto a estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia da cidade do Recife.

Para essa análise, nos apoiamos em dez categorias que propomos na fundamentação teórica e na metodologia. Essas dez categorias podem ter contribuído para os processos de construção de resiliência. Sabemos que a resiliência é um processo e não um produto. Ela é construída ao longo dos anos e pode ser observada em pesquisas longitudinais, ao contrário da nossa pesquisa, no qual o DPTH foi aplicado em um curto período, no contexto da pandemia da Covid-19 e numa sala de aula virtual de Língua Portuguesa. Assim, o nosso enfoque é qualitativo e exploratório.

7.1.1 Perspectivas de resiliência

Procuramos observar nesse item que perspectiva de resiliência encontramos no DPTH. Abordamos na fundamentação teórica três perspectivas de resiliência: a resiliência individual, a resiliência enquanto processo e a resiliência integral. Andrade, Ferreira, Acioly-Régner e Andrade (2021, p.3) consideram que a resiliência individual é uma “[...] perspectiva limitada, pois coloca sobre os indivíduos como únicos responsáveis pelo processo de superação das adversidades”. Essa perspectiva é associada por Brandão e Nascimento (2019) à primeira fase ou geração de estudos sobre resiliência. Consideramos que para um indivíduo que não procura a ajuda do outro como auxílio ou ainda para compartilhar, esse terá muito mais dificuldades de superar as adversidades da vida. Qualquer dispositivo que busque desenvolver processos de construção de resiliência deve possibilitar que os envolvidos saiam das limitações dessa perspectiva.

Uma segunda perspectiva de resiliência, chamada de resiliência como processo (Brandão, 2009; Brandão e Nascimento, 2019) considera que o relacionamento dos sujeitos com a família, com a comunidade e com a escola são elementos promotores de resiliência (Rutter, 1987, 1993; Grotberg, 2005, Ferreira, 2007). Segundo Brandão e Nascimento (2019, p. 4-5), nessa perspectiva temos um fenômeno e um processo complexo no qual temos um sistema composto de “[...] indivíduos (e suas características intrínsecas e relacionais, neurológicas, genéticas e epigenéticas), famílias, comunidades, cultura, sociedade, apoio social, crenças [...]”. Devendo-se considerar que não se pode reduzir esse sistema ou ainda tê-lo definido a um desses âmbitos de forma isolada. Consideramos que avançar nesse tipo de perspectiva possibilita maiores chances de desenvolvimento de processos de resiliência. Para Ferreira (2007), os apoios podem promover aspectos da resiliência potencializando os processos de formação do ser humano.

Uma terceira vertente seria a perspectiva integral. Ela “[...] toma o humano como um ser integral, multidimensional, processual, histórico, imerso em uma rede de relacionamentos complexa de fatores socioculturais que o habilita a possibilidades de modificações constantes (Silva, 2019, p. 89). Essa perspectiva avança nas possibilidades de resiliência e segundo Silva (2019) se alinha com a perspectiva ecológica e social de Ungar (2015) que envolve também a capacidade da coletividade mobilizar recursos relevantes para superar as adversidades e de negociar por esses recursos.

No DPTH fizemos uma pergunta aos estudantes para verificarmos que perspectiva de resiliência eles tinham. A pergunta que fizemos foi: “Será que sozinhos (as) conseguiremos ultrapassar os obstáculos, dificuldades? Apresentamos as respostas no Quadro 10.

Em todas as respostas postadas percebemos que os estudantes remeteram ao apoio da família, dos amigos e de alguém para superar as adversidades. Nesse caso, temos uma perspectiva de resiliência enquanto processo. Observamos que apenas em três postagens eles informam que sozinhos conseguem superar as adversidades, mas que o apoio do outro é necessário. A perspectiva de resiliência como processo integra tanto a visão individual como a necessidade de ajuda do(s) outro(s).

Quadro 10 – Respostas postadas no DPTH sobre a questão: Será que sozinho(as) conseguiremos ultrapassar os obstáculos, dificuldades?

Estudante	Respostas postadas	Tipo de tutor(a)
Petrúcio	“Sim, porque a gente é capaz de vencer sozinho, mas precisamos também da ajuda de outras pessoas”.	Pessoas indefinidas.
Damião	“Sim, mas em alguns momentos precisamos de mãe e pai para darem força pra gente conseguir”.	Mãe e pai (pessoas definidas).
Joana	“Precisamos sempre de apoio do próximo. O pai, a mãe, a irmã e a nossa família. Os amigos também e os professores”.	Pai, mãe, irmã, família, amigos e professores (pessoas definidas).
André	“Acho que não! Precisamos da ajuda dos amigos, da família”.	Amigos e família (pessoas definidas).
Rafael	“Sempre temos que ter alguém para fortalecer. Como exemplo a família, um amigo”.	Família e amigo (pessoas definidas).
Luiz	“Não, precisamos da ajuda de alguém”.	Pessoas indefinidas.
Amélia	“Não, porque sempre precisamos de apoio”.	Pessoas indefinidas.
Sara	“Depende, porque temos algumas coisas que conseguimos sozinhas e outras que precisamos de apoio”.	Pessoas indefinidas.
Betânia	“Não conseguimos”.	Pessoas indefinidas.

Fonte: elaborada pela autora da tese.

Observamos nas produções textuais elementos que apontam para diferentes perspectivas de resiliência. Nas autobiografias encontramos características, gostos (pessoas, animais, ambientes, passatempos), sentimentos, aspirações profissionais, pessoas com quem mora, saudades da escola, entre outros. Apenas o estudante Erasmo deixou claro o tema da espiritualidade como forma de superar seus obstáculos. Na afirmação “EU ACREDITO MUITO EM DEUS E QUANDO EU ESTOU COM PROBLEMAS EU REZO PRA ELE ME AJUDAR [*sic*]⁵⁹”. Percebemos que a crença em Deus aparece como uma força que pode ajudá-lo em momentos de dificuldades e isso pode nos remeter à perspectiva de resiliência integral que incorpora a perspectiva individual e de processo, mas também amplia para outros elementos como a questão da espiritualidade. Existem diversas formas de descrever o que seria a espiritualidade. Considerando a espiritualidade como sendo “[...] crença particular, uma fé, na qual a pessoa que está vivenciando uma situação de adversidade recorre com o desejo de continuar vivendo, atribuindo um sentido e um significado à vida favorecendo o processo de resiliência” (Silva, 2019, p. 83). Podemos observar que na autobiografia de Erasmo a

⁵⁹ Em todas as produções textuais e postagens no Padlet® de todos os estudantes, ao fazermos as transcrições, mantivemos o formato do texto (maiúsculas/minúsculas) apresentado por eles. Vamos observar, como exemplo, que o estudante Erasmo ora escreve com todas as letras maiúsculas, ora escreve com todas as letras minúsculas, ora com letras maiúsculas e minúsculas. No caso da escrita com todas as letras maiúsculas, não sabemos ao certo se, ao utilizar apenas letras maiúsculas, o estudante queria chamar atenção para a sua produção textual ou era alguma dificuldade com o teclado no celular ou ainda dificuldades com a escrita. Quando os estudantes não seguiram a norma padrão da língua portuguesa, utilizamos a expressão latina [*sic*] ao lado de seus textos ou depoimentos postados no DPTH.

espiritualidade aparece como uma crença e como uma força que pode favorecer o processo de construção de resiliência.

Na Tabela 4, apresentamos que tipos de resiliência foram encontrados nas demais produções textuais. Nessas histórias criadas com personagens reais ou fictícios no DPTH, os estudantes conseguiram criar personagens que tinham duas perspectivas de resiliência. Ora mostravam o protagonista (personagem principal) na perspectiva individual, ora na perspectiva como processo. Na perspectiva individual, aquela que indica que os personagens criados poderiam sozinhos resolver ou “contornar” suas dificuldades sem a ajuda de alguém, tivemos na história de superação de dificuldades inicial (HSD inicial) a produção textual de quatro alunos (30,77%) e na história em quadrinhos inicial (HQ inicial) tivemos a produção de dois alunos (22,22%). Enquanto na perspectiva como processo, em que os personagens criados precisam de algum tipo de ajuda, por parte da família, dos amigos, de um membro da escola e da comunidade, tivemos um número mais expressivo. Na HSD inicial 69,23% das produções traziam a ideia da resiliência enquanto processo. Enquanto na HQ inicial tivemos 77,78% como processo. Da HSD inicial para a HQ inicial tivemos 4 alunos que não desenvolveram a história em quadrinhos, o que não permitiu definir a perspectiva de resiliência. Após o recesso escolar, com a ruptura do ensino remoto para o ensino híbrido, tivemos uma queda nas produções textuais (HQ final e HSD final) no DPTH. Dessas produções que permaneceram, 100% trouxeram implícita a ideia da perspectiva da resiliência como processo.

Tabela 4 – Tipo de resiliência nas produções textuais no DPTH.

Produções textuais	Resiliência individual		Resiliência como processo		Total	
	N	%	N	%	N	%
HSD inicial	4	30,77	9	69,23	13	100,00
HQ inicial	2	22,22	7	77,78	9	100,00
HQ final	0	0,00	4	100,00	4	100,00
HSD final	0	0,00	3	100,00	3	100,00

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Os estudantes em suas produções textuais e nos depoimentos apontam a necessidade da ajuda de alguém para conseguirem ultrapassar as dificuldades em várias áreas da vida. Apesar de não utilizar a palavra resiliência, a perspectiva de resiliência como processo aparece de forma espontânea. Essa preocupação dos estudantes reforça a importância de se ter uma rede de apoio. Essa rede de apoio deve estar presente para obtermos bons ambientes favoráveis à construção de processos de resiliência, conforme destaca Ungar (2018b) em suas pesquisas. Essa perspectiva da resiliência enquanto processo é importante no sentido de indicar na percepção

dos adolescentes a necessidade de buscar amparo junto ao outro, o que pode auxiliar na superação de dificuldades.

Procuramos no Quadro 11 observar que tipos de perspectiva de resiliência foram identificadas nas produções textuais dos estudantes no DPTH: a perspectiva de resiliência individual ou perspectiva de resiliência enquanto processo. Também apresentamos nesse quadro o tipo de resiliência definido com base na resposta ao questionamento: Será que sozinho(as) conseguiremos ultrapassar os obstáculos, dificuldades? Esse questionamento foi realizado após as primeiras produções dos gêneros textuais: HSD inicial e HQ final. Procuramos com isso verificar os efeitos dessas primeiras produções compartilhadas no DPTH e verificar se houve alguma mudança de concepção das perspectivas de resiliência dos estudantes.

Observamos que todos os discentes que iniciaram as produções textuais e que a classificamos como perspectiva de resiliência como processo mantiveram essa mesma perspectiva como processo nas demais produções textuais (HSD e HQ). Da mesma forma, observamos que os que iniciaram na perspectiva de resiliência individual mantiveram também essa perspectiva nas demais produções (Betânia e Damião). Contudo, Betânia e Damião apresentaram nas suas respostas ao questionamento uma mudança de perspectiva de resiliência passando de individual para processo. Esse questionamento foi feito após as produções dos gêneros textuais HSD inicial e HQ inicial. No caso dos estudantes Dorival e Eduardo, que só fizeram uma HSD inicial completa e a HQ inicial parcial, ambos tiveram uma concepção de resiliência individual e não responderam ao questionamento. Enquanto os discentes Erasmo e Lúcia que não responderam também ao questionamento, tiveram uma concepção de resiliência enquanto processo. Dos treze estudantes, observamos que onze deles ou mudaram ou mantiveram a perspectiva de resiliência enquanto processo. Isso mostra que houve um impacto do DPTH nas diferentes perspectivas de resiliência. Apenas dois estudantes que não avançaram em suas produções textuais permaneceram na perspectiva de resiliência individual.

Quadro 11 - Tipos de perspectivas de resiliência observadas nas produções textuais no DPTH e nas postagens de cada estudante.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial	Postagens (resposta ao questionamento)	HQ final	HSD final
Amélia	Processo	Processo	Processo		
André	Processo	Processo	Processo		
Betânia	Individual	Individual	Processo		
Dorival	Individual				
Damião	Individual	Individual	Processo		
Erasmoo	Processo	Processo		Processo	Processo
Eduardo	Individual				
Luiz	Processo		Processo		
Lúcia	Processo	Processo			
Sara	Processo	Processo	Processo	Processo	Processo
Joana	Processo	Processo	Processo	Processo	Processo
Petrúcio	Processo		Processo	Processo	
Rafael	Processo	Processo	Processo		

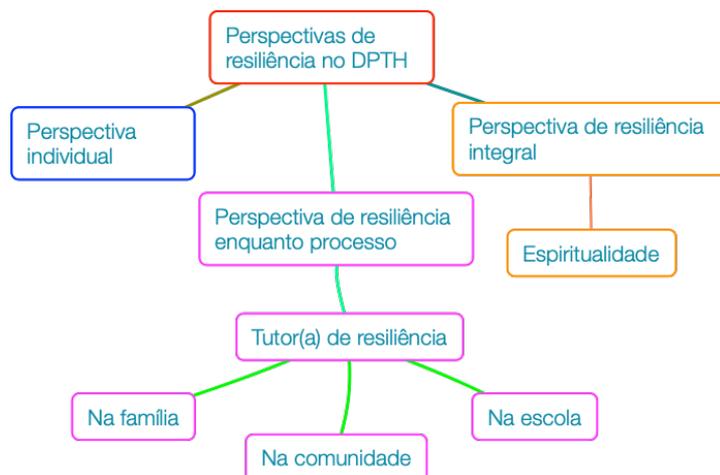
Observação 1: Amarelo: não desenvolveu a produção textual; Linha inclinada: não realizou a produção textual.

Observação 2: As produções dos gêneros textuais dos estudantes, assim como a resposta ao questionamento estão na ordem cronológica da esquerda (primeira atividade: HSD inicial) para a direita (última atividade: HSD final).

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Na Figura 16, apresentamos diferentes perspectivas de resiliência associadas ao conceito de resiliência presente no DPTH. Apareceram também diferentes conceitos associados a essas perspectivas como o conceito de tutores de resiliência e de espiritualidade. Como ressalta Vergnaud (2009), para a compreensão de um conceito se faz necessário uma variedade de situações, bem como uma situação não pode ser analisada com apenas um conceito. Nesse sentido, o conceito de resiliência foi ampliado ao longo do tempo e das variedades de situações que indicaram uma limitação das primeiras concepções de resiliência. Por outro lado, novos conceitos como o de tutores de resiliência vão sendo ampliados na medida que temos novas situações como um tutor na família, um tutor na escola ou na comunidade. Outro fator é quando o conceito de espiritualidade aparece como perspectiva da resiliência integral.

Figura 16 – Conceitos associados às diferentes perspectivas de resiliência observados no DPTH.



Fonte: elaborada pela autora da tese utilizando o software MindNode Pro®.

Tivemos um menor número de produções textuais a perspectiva de resiliência individual. Nessa perspectiva, os discentes ao produzirem suas narrativas deixaram transparecer a ideia de que sozinhos(as) os personagens principais conseguiam resolver as dificuldades e que não precisariam de ninguém para pedir apoio.

Outra perspectiva observada nas produções dos discentes foi a perspectiva de resiliência enquanto processo. Identificamos essa perspectiva pela presença de tutores de resiliência. O conceito de tutor de resiliência é ampliado com as situações trazidas nas produções textuais na qual apareceram diferentes tutores de resiliência que podem estar associados à família, à comunidade ou à escola. Essas diferentes situações ampliam o conceito de tutores de resiliência.

Observamos também que houve elementos que podem ser associados à perspectiva de resiliência integral que foi quando tivemos em uma produção textual a presença do conceito de espiritualidade. Esse conceito pode ampliar a condição do ser humano para se ter uma crença, assim como a espiritualidade pode ser um fator que aumenta as chances de conseguirmos ter uma visão melhor de mundo sobre as adversidades. Bouteyre (2008) aborda a resiliência escolar. Essa autora ressalta que a fé religiosa pode trazer coragem, esperança e apaziguamento, assim, pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades da vida. Destacamos que o conceito de espiritualidade é mais amplo do que o da fé religiosa. A espiritualidade também é citada por Ungar (2018b) como promotora de resiliência.

Observamos que na maioria das respostas e produções textuais dos estudantes no DPTH a ideia da presença do outro como apoio estava bem “desenhada”. Esse outro que poderá vir da família, da comunidade ou da escola é o tutor (a) de resiliência. Dessa forma, iremos verificar como esses possíveis tutores apareceram no DPTH ao analisarmos os fatores de proteção.

7.1.2 Fatores de proteção

Os tutores de resiliência fazem parte dos fatores de proteção. Abordaremos a seguir os resultados que envolveram os tutores de resiliência.

7.1.2.1 Tutores de resiliência nas postagens no DPTH

No Padlet® (no ambiente virtual do DPTH) apresentamos a seguinte questão: Será que sozinhos (as) conseguimos superar os obstáculos, dificuldades? Apresentamos no Quadro 10 (indicado ao abordar as perspectivas de resiliência) as respostas para essa questão.

Verificamos nessas postagens a indicação de diferentes tutores de resiliência encontrados na família (pai, mãe, irmã) e na escola (professor). Além da escola e da família foram utilizados termos que não permitem identificar o ambiente (escola, comunidade ou outro ambiente): “outras pessoas”, amigos, alguém. Ou ainda a informação de que “precisamos de apoio”. Nove estudantes responderam essa questão e todos indicaram a necessidade de alguém.

7.1.2.2 Tutores de resiliência nas produções textuais no DPTH

Na autobiografia apenas identificamos na produção de Erasmo um tutor que seria Deus. No Quadro 12, apresentamos nas demais produções textuais os tipos de tutores ligados à família.

Quadro 12 – A família como tutora de resiliência nas produções textuais no DPTH.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
André	Pai e mãe	Prima		
Erasmo	Mãe e padrasto	Mãe e padrasto	Pai e mãe	Pai e mãe
Luiz	Tia			
Sara			Mãe	Mãe
Joana	Avó	Mãe	Mãe	Mãe
Rafael	Avô	Avô		

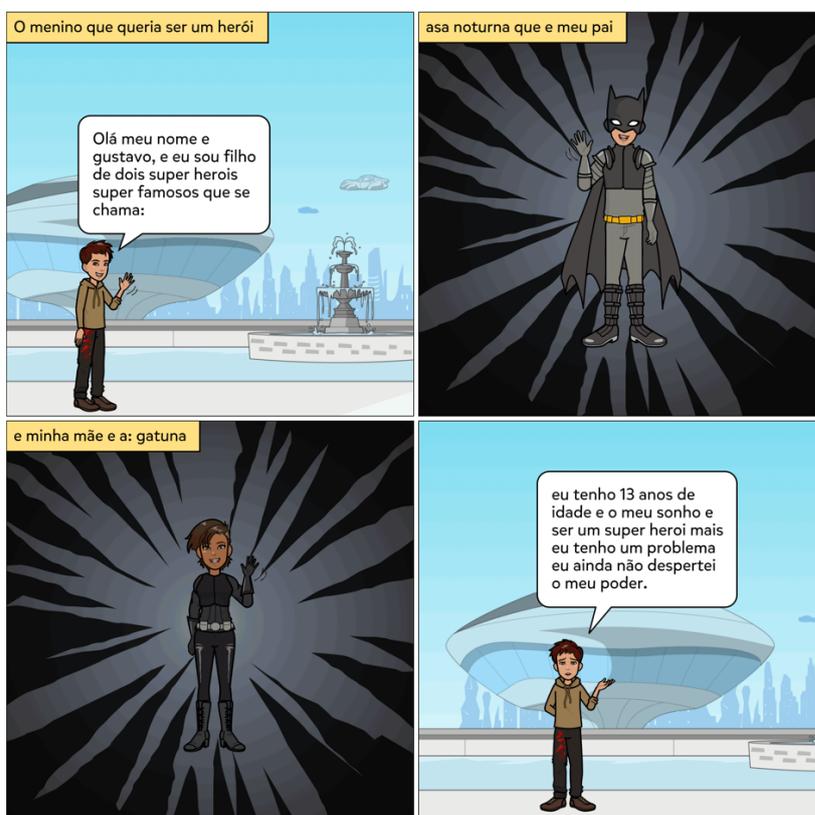
Observação: Cinza: não apresentou tutor(a); Amarelo: não desenvolveu a produção textual; Linha inclinada: não realizou a produção textual.

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Observamos que a família está presente em todas as etapas das produções textuais e que a figura da mãe é a que mais aparece (citada dez vezes). Os avós também têm um papel importante (citado três vezes) e os pais (citados três vezes, considerando o padrasto como pai teríamos a citação cinco vezes). Conforme a sua autobiografia, o aluno Erasmo tem um padrasto. Isso vai refletir nas duas primeiras produções textuais e nas duas seguintes não encontramos mais o nome “padrasto”, visto que foi substituído por “pai”. O discente na sua autobiografia afirma: “EU GOSTO MUITO DA MINHA FAMÍLIA, DOS MEU AMIGOS E PROFESSORES [sic]”. Essa relação afetiva com a família, com os amigos e os professores vai

se refletir em todas as suas produções textuais. Erasmo se inspirou na sua vida para escrever a HSD inicial e a HQ inicial, nas quais fez uma homenagem à sua mãe. Podemos ver essa descrição ao final da HSD inicial e da HQ inicial no qual ele escreve: “ESSA HISTÓRIA FOI INSPIRADA SOBRE A VIDA DA MINHA MÃE ANA QUE BATALHOU MUITO PARA VENCER NA VIDA E SAIR DA POBREZA. E AGORA ADULTA A VIDA DELA ESTA INCRÍVEL [sic]”. Observamos também que os pais de Erasmo são comparados a super-heróis na HQ final e na HSD final. Na Figura 17, apresentamos alguns quadrinhos da HQ final. No quarto quadrinho, observamos que Erasmo apresenta o sentimento de ser um super-herói como os pais dele, isso destaca o papel dos pais como fonte de inspiração e tutores do filho.

Figura 17 – HQ final de Erasmo.



Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

Outro exemplo foi o que mostrou o discente Rafael. Ele procurou em sua HSD inicial mostrar um personagem Severiano que sofria muita discriminação por parte da comunidade em que vivia no Sertão. Severiano tinha perdido o seu pai, Lampião⁶⁰, e passou a morar com seu

⁶⁰ Lampião foi o nome dado a Virgulino Ferreira da Silva (1898-1938) que foi o mais importante e famoso cangaceiro do sertão do Nordeste do Brasil, considerado o rei do cangaço. O cangaço surge na segunda metade do século XIX no Brasil. Em torno de um líder tínhamos um grupo de homens armados que circulavam no sertão, chamados de cangaceiros. Perseguidos pela polícia podiam ser também apoiados e servir aos interesses de proprietários de terras. Lampião era um cangaceiro ousado e destemido, era tido como bandido por uns e herói por outros. Ele entrou para o cangaço para se vingar da morte dos pais. Sua família foi perseguida por brigas de terras

avô. Esse sempre dava muita força a Severiano e o encorajava a não dar ouvidos ao que a comunidade falava. As pessoas o discriminavam, pois achavam que ele, por ter sido filho de Lampião, “líder do bando mais temido do Nordeste”, teria as mesmas atitudes que o seu pai. Os adultos e as crianças se afastavam do menino. Seu avô sempre o defendia e em seus últimos suspiros ele afirmou: “vc vai te que se forte agora e não se deixar levar pelo ódio eu lhe treinei todos esses anos pra vc ser um herói [...] não deicha que esse ódio fique no seu coração e mais uma coisa seja o herói que ninguém acredita que vc será”.

Podemos observar na Figura 18 as orientações do avô de Severiano:

Figura 18 – Quadrinho 30 da HQ inicial de Rafael no DPTH.



Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Rafael.

No Quadro 13, apresentamos as produções textuais nas quais os membros da escola aparecem como tutores de resiliência. Observamos um maior número de produções textuais (seis), nas quais estão os amigos da escola. Em segundo lugar, temos a figura do professor(a) que aparece em cinco produções. Tivemos também em terceiro lugar a diretora da escola que aparece em duas produções.

e seu pai foi morto pela polícia alagoana. Lampião e o seu bando faziam ataques e saques por onde passava causando medo entre moradores e coronéis. Até hoje sua memória é lembrada pelos nordestinos (Lima, 2008).

Quadro 13 – Membros da escola como tutores de resiliência nas produções textuais no DPTH.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
Amélia	Amiga da escola	Amiga da escola		
Erasmão	Professor de culinária e um amigo da escola.	Professor e amigo da escola	Professor de Ciências, professora de educação física e 6 amigos da escola.	Professor de Ciências e professora de educação física e 6 amigos da escola
			Diretora da escola	Diretora da escola
Petrúcio			Professora	

Observação: Cinza: não apresentou tutor(a); Amarelo: não desenvolveu a produção textual; Linha inclinada: não realizou a produção textual

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Observamos nas produções textuais de dois estudantes a presença dos amigos da escola. O papel da amizade está presente em seis produções textuais no Quadro 13. Ferreira et al. (2018, p. 162) afirmam que “Na linguagem dos adolescentes, a amizade permite-os aprender a viver juntos, estimulando a união e o apoio emocional”. Esses pesquisadores ressaltam que as amizades funcionam como um caminho para a socialização, podendo ser vistas como uma segunda família. A importância da amizade pode ser observada também em uma pesquisa realizada por Amparo et al (2008) com 852 adolescentes e jovens (entre 13 e 27 anos) que cursavam o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal. Nesta pesquisa observamos que 96,3% dos jovens afirmam ter amigos e que 92,8% consideram que os amigos devem dar apoio emocional. Eles também declaram que dão apoio emocional aos amigos (88%). Esses resultados desta pesquisa mostram a importância dos amigos para os adolescentes e jovens e pode ser evidenciado nessas narrativas.

Na HQ final da estudante Sara tivemos a criação de uma personagem que era a diretora da escola que contribuiu no combate ao bullying. Essa diretora teve um papel de tutora de resiliência promovendo uma campanha para evitar o bullying na escola.

Na HQ final do estudante Petrúcio, o tema do racismo estava presente e a professora da escola atuou no combate ao racismo.

No Quadro 14, apresentamos os tutores de resiliência observados na comunidade. A amizade foi o que mais apareceu em três produções textuais. Em segundo lugar temos um mendigo, o professor de artes e os garotos da comunidade. Na HSD inicial de Lúcia tínhamos a personagem principal que era insatisfeita com a própria vida, não valorizando o seu corpo, a sua casa e a sua comida. Ela precisou da orientação de um mendigo cadeirante que mostrou a ela como era importante valorizarmos o que somos e o que temos. Tivemos na HSD inicial de Petrúcio, um professor de artes e garotos da comunidade que criaram condições para o desenvolvimento do talento do personagem principal.

Quadro 14 – A comunidade como tutora de resiliência nas produções textuais no DPTH.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
André	Amigas			
Lúcia	Um mendigo			
Sara	Uma amiga	Uma amiga		
Petrúcio	Professor de arte e garotos da comunidade			

Observação 1: Cinza: não apresentou tutor(a); Amarelo: não desenvolveu a produção textual; Linha inclinada: não realizou a produção textual.

Observação 2: quando não temos a informação que o amigo(a) é da escola, consideramos que faz parte da comunidade.

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Observamos que tanto na escola quanto na comunidade a amizade se faz presente em nove produções textuais (seis na escola e três na comunidade). Como exemplo da importância da amizade tanto na HSD quanto na HQ inicial, criada por Sara, a protagonista se superou com a ajuda de uma amiga da comunidade. Nessa história, a superação não era para uma mudança financeira ou carreira, mas era para sair da depressão por conta da perda dos pais. Sair da depressão seria um ganho, seria para superar os problemas interiores e para tanto a amizade foi fundamental. Nesse caso a amiga desempenha o papel de tutora de resiliência. Na Figura 19, temos uma imagem da HQ inicial na qual o apoio da amiga foi de extrema importância.

Figura 19 – Quadrinhos 5 e 6 da HQ inicial de Sara no DPTH.

Fonte: produzido no *software* Pixton® pela estudante Sara.

Na Tabela 5, apresentamos uma comparação entre os tutores presentes nas produções textuais no DPTH.

Tabela 5 – Tutores de resiliência presentes no DPTH

	HSD inicial		HQ inicial		HQ final		HSD final	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tutores encontrados na família	5	45,46	4	57,14	3	50,00	3	60,00
Tutores na escola	2	18,18	2	28,57	3	50,00	2	40,00
Tutores na comunidade	4	36,36	1	14,29	0	0,00	0	0,00
Total das produções textuais	11	100,00	7	100,00	6	100,00	5	100,00

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

A importância da família e a presença de tutores e tutoras na família se torna evidente, sendo a família o tutor que mais aparece nas produções textuais. Para Bouteyre (2008), as ligações familiares podem propiciar uma evolução afetiva e emocional da criança. Segundo Cyrulnik (2015), para uma criança se desenvolver se faz necessário um nicho sensorial, esse vem desde a gestação e é estruturado pela história dos pais. Os resultados apontam para a percepção por parte dos estudantes da importância da família nas histórias produzidas. Esse pesquisador ressalta que a criança pode encontrar esse nicho em outros tutores como um amigo.

7.1.2.3 O DPTH como tutor de resiliência

O tutor de resiliência não se limita a pessoas, mas a ambientes ou coisas que possam proporcionar experiências enriquecedoras contribuindo nos processos de construção de resiliência. Percebemos nos extratos postados pelos estudantes no Padlet® (Quadro 15) que o DPTH funcionou como um tutor de resiliência durante a pandemia da Covid-19.

Quadro 15 – Depoimentos dos estudantes postados no DPTH

Estudante	Depoimentos postados no Padlet®	Tipo de tutor(a)
Rafael	“O padlet foi como um irmão pra mim, ele me motivou a continuar a escrever” “o Pixton e o padlet estão sendo meu passatempo”. “Pelo certo a história não acabou mais vou para por aqui meus dedos tão doendo tô desde de meia noite escrevendo esa história taives eu continue mais obrigado por ler [sic]”.	Ambiente: DPTH
Amélia	“Dá vontade de passar mais horas nesta aula e eu me sinto muito confortável”. “É uma coisa diferente e legal!”.	Ambiente: DPTH
Betânia	"Essa aula é muito boa, quero passar muito tempo nessa aula". “Mexe muito com os sentimentos da pessoa. É muito divertido!”	Ambiente: DPTH
Erasmus	“Eu gostei muito desse padlet, é muito divertido poder escrever livremente com se fosse um escritor. Quais as experiências que eu vivi, as coisas que eu falei que aconteceram comigo. Escrever mais, faz a gente aprender mais”. [sic]	Ambiente: DPTH
André	“Estou gostando muito porque adoro escrever”.	Ambiente: DPTH
Petrúcio	“Muito legal”. “É uma divertida e ótima forma de aprendizagem”.	Ambiente: DPTH
Joana	“Estou achando legal”.	Ambiente: DPTH
Eduardo	“Estou achando legal! Uma experiência nova!”	Ambiente: DPTH
Damião	“Eu estou amando o padlet”.	Ambiente: DPTH

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Durante o isolamento vivenciado pela sindemia da Covid-19, podemos observar como o Padlet® foi importante para os estudantes. O estudante Rafael afirma em uma postagem no ambiente virtual do Padlet®: “O padlet foi como um irmão pra mim, ele me motivou a continuar a escrever”. Observamos que nessa afirmação o ambiente do DPTH no qual tivemos como ferramenta o Padlet foi algo que acolheu o estudante e o motivou a realizar atividades de escrita e serviu de companhia para ele, tal como um irmão. Em outro trecho ele afirma que “O pixton e o Padlet estão sendo meu passatempo”. O Pixton® era utilizado para criar as histórias em quadrinhos e nesse depoimento observamos que a atividade de escrita deixou de ser uma atividade escolar obrigatória para ser algo prazeroso para o estudante. O estudante Rafael afirmou também que ficou até meia-noite escrevendo sem parar e que seus dedos estavam doendo de tanto escrever.

Observamos também nos demais depoimentos no Quadro 15 como o ambiente do DPTH foi prazeroso na realização das produções textuais. Considerando a sindemia com todas as consequências para saúde mental e emocional dos estudantes, esse ambiente prazeroso serviu de suporte para esses discentes servindo como tutor de resiliência. Segundo Ferreira et al. (2018, p. 113) “[...] a ausência de uma formação para uma leitura prazerosa conduz os adolescentes a perceber o ato de ler como um exercício penoso, doloroso e sem sentido, pois “os livros da escola não falam da vida” e não tratam dos modos de vida dos jovens da periferia”. Dessa forma, a produção de narrativas e histórias em quadrinhos realizada pelos estudantes da periferia se revelou como algo prazeroso, criativo, mesmo num período de sindemia, pois essas histórias falavam de suas vidas ou de personagens criados por eles.

Como expomos na fundamentação teórica sobre resiliência, podemos ter como tutor uma pessoa, um objeto ou um ambiente. Procuramos avaliar nessas análises como o DPTH serviu como tutor de resiliência. Tivemos várias produções textuais no DPTH nas quais os discentes criaram histórias de superação de personagens reais ou fictícios. Em algumas delas tivemos um tutor de resiliência que orientava ou auxiliava o personagem principal a superar as adversidades. Em outras histórias, o próprio personagem principal consegue sozinho, com muita determinação, ultrapassar as dificuldades. Consideramos que essas narrativas poderiam também funcionar como mecanismos de projeção, nos quais os estudantes apresentavam conflitos e procuravam soluções. Para exemplificarmos a forma como os estudantes se projetavam nas suas histórias apresentamos alguns exemplos. A estudante Sara estava passando por problemas pessoais e criou uma personagem principal na sua história que também passava por problemas dos quais ela passava. Essa estudante desenvolveu uma solução para o problema. Em outra narrativa, o estudante Luiz que perdera o seu pai, criou uma história na qual o seu

genitor é o personagem principal e conta as dificuldades que o pai passara na infância e como conseguiu superar. Na história do estudante Erasmo, ele faz uma homenagem à sua mãe que passou dificuldades e que ela conseguiu superar. Dessa forma, observamos situações nas quais os estudantes criaram histórias baseadas em fatos reais ligados à sua vida e/ou da sua família.

Segundo Cyrulnik (2015, p.18) “O esforço de construir uma história para compartilhá-la faz com que a pessoa afetada volte a ser o sujeito de sua história e não mais algo maltratado pelo trauma”. Nesse sentido, a construção das histórias no DPTH também é um fator que pode proporcionar aos estudantes novas formas de superação de dificuldades e traumas vivenciados. Logo, as produções textuais possibilitaram uma reflexão a partir dos conflitos encontrados nas histórias, apontando-se novos encaminhamentos e enriquecendo as situações vivenciadas.

Sabemos que num momento tão difícil que é a adolescência e principalmente durante a pandemia da Covid-19, os estudantes precisavam se expressar de alguma forma e o dispositivo pedagógico trouxe esse espaço. Apesar do Padlet ter sido privado, pudemos interagir com o grupo e com a professora/pesquisadora as produções textuais dos estudantes, pois cada um teve o tempo que fosse preciso e um espaço para apresentar suas produções e falar delas, assim como ouvir a dos colegas e participar esperando a sua vez. Podemos perceber que os adolescentes da periferia precisam ser ouvidos e vistos na sociedade que muitas vezes o deixam “invisíveis”. Para isso, Ferreira et al. afirmam que:

As adolescências periféricas inscrevem-se nos espaços de resistência a todas as formas de redução, abrem brechas nas estruturas dominantes que tomam as adolescências e juventudes como uma categoria substancial, a-histórica e capaz de responder a multiplicidade de modos de ser, não se limitando a uma forma predefinida que coloca a adolescência em um espaço patológico (Ferreira et al., 2018, p. 93).

De acordo com o depoimento de um adolescente do Coque⁶¹, Andrade, 13 anos, ele (ela) deixa claro que: “Adolescência no Coque não é se prostituir, engravidar, morrer... é VIVER” (Ferreira et. al., 2018, p. 93). Com esse depoimento tão verdadeiro e ao mesmo tempo profundo, percebemos como é importante que esses adolescentes tenham um espaço de visibilidade perante a sociedade que muitas vezes os discriminam.

Abordaremos a seguir a análise dos fatores de risco no DPTH.

⁶¹ O Coque é uma comunidade periférica situada na Região Metropolitana do Recife. Essa comunidade possui mais de 45.000 habitantes e é considerada uma das maiores comunidades periféricas da Região Metropolitana da Cidade do Recife (NEIMFA, 2024).

7.1.3 Fatores de risco

Organizamos os fatores de riscos em: fatores ligados à família, à escola e fatores externos. Os fatores de risco externos podem estar relacionados à comunidade e/ou outro ambiente/pessoa. No Quadro 16, apresentamos os fatores ligados à família nas produções no DPTH.

Quadro 16 – Fatores de riscos ligados à família encontrados nas produções textuais no DPTH.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
André	Dificuldade financeira	Dificuldade financeira		
Dorival	Dificuldade financeira	Dificuldade financeira		
Damião	Dificuldade financeira	Dificuldade financeira		
Erasmus	Dificuldade financeira	Dificuldade financeira	Inimigos dos pais.	Inimigos dos pais.
Luiz	Dificuldade financeira			
Sara	Medo de perda (perdeu os pais)	Medo de perda (perdeu os pais e teve depressão)	Problemas de saúde da protagonista	Problemas de saúde da protagonista
Joana	Descrença da mãe e rejeição do pai, da mãe e da madrasta.	Separação dos pais.		
Petrúcio	Dificuldade financeira	Dificuldade financeira	Dificuldade financeira	

Observação 1: Cinza: não apresentou fatores de risco ligado à família; Amarelo: não desenvolveu a produção textual (em alguns casos, temos a indicação do fator de risco, mas a narrativa não foi desenvolvida); Linha inclinada: não realizou a produção textual.

Observação 2: quando não temos a informação que o amigo(a) é da escola, consideramos que faz parte da comunidade.

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Nas produções textuais dos estudantes, o fator de risco mais citado ligado à família é a dificuldade financeira. Esse item foi o mais preocupante nas histórias criadas em relação à família, pois era um obstáculo à vida do estudante. Observamos que o estudante Petrúcio foi o que levou o tema da dificuldade financeira até o final de suas produções textuais, isso mostra a relevância que ele deu ao tema.

Em segundo lugar o fator “saúde” apareceu, pois tiveram “problemas de saúde da protagonista” em dois gêneros textuais. Os outros temas que tivemos foram: medo de perda dos pais, depressão, descrença da mãe, rejeição dos pais e madrasta, separação dos pais e inimigos dos pais. Pudemos verificar que os fatores de risco que envolviam questões pessoais apareceram em diversas produções textuais e podem impactar a vida dos estudantes refletindo no desenvolvimento do (da) adolescente.

No Quadro 17, apresentamos os fatores de risco ligados à escola presente nas produções textuais no DPTH.

Quadro 17 – Fatores de risco ligados à escola encontrados nas produções textuais no DPTH.

Estudante	Autobiografia	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
Amélia		“Amigas” da escola	“Amigas” da escola		
Erasmus		Bullying	Bullying		
Sara	Bullying			Bullying	Bullying
Petrúcio	Bullying			Racismo	

Observação 1: Cinza: não apresentou fatores de risco; Amarelo: não desenvolveu a produção textual; Linha inclinada: não realizou a produção textual.

Observação 2: quando não temos a informação que o amigo(a) é da escola, consideramos que faz parte da comunidade.

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Verificamos que o tema sobre o *bullying* estava presente nas produções textuais dos estudantes Erasmo, Sara e Petrúcio. Isso nos remete a uma preocupação que os adolescentes tiveram para com esse tema. Temos na autobiografia do estudante Petrúcio a seguinte informação: “Sobre a minha escola, eu acho uma escola boa, porém tem coisas muito ruins. Como exemplo, o bullying, brincadeiras de mau gosto”. Essa afirmação já indica que a escola neste caso não oferecia um fator protetivo para Petrúcio. Em relação a Erasmo, tanto na HSD inicial como na HQ inicial desse estudante observamos o bullying. Podemos constatar isso no quadrinho extraído da HQ de Erasmo que representamos na Figura 20.

Figura 20 – Quadrinho 8 da HQ inicial de Erasmo.

Fonte: produzido com o *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

Como terceiro exemplo tivemos a aluna Sara que mostrou o *bullying* em três produções dela. Selecionamos o bullying na autobiografia dessa aluna. Apresentamos alguns trechos da autobiografia:

[...] Gosto de ficar no meu cantinho, porque me sinto mais confortável. [...] A única coisa que eu não acho legal é o bullying, não só comigo, como para outras pessoas. Tenho problemas com autoestima, mas as vezes esqueço disso. Tenho problemas de expressar meus sentimentos, mas eu consigo lidar com isso (extrato da autobiografia de Sara).

A estudante Sara inicia sua autobiografia relatando os seus gostos. Retrata que o seu cantinho é onde ela gosta de ficar e se sente mais confortável. Ela apresenta alguns problemas, tais como: dificuldade em expressar os sentimentos, baixa autoestima e considera o bullying com algo não “legal” para ela e outras pessoas. Consideramos que o bullying pode estar relacionado como a indicação do seu “cantinho” como o local mais confortável, pois pode representar uma segurança psicológica (isolando-se de possíveis agressores). A baixa autoestima também pode ser resultante do bullying.

O bullying, aparece logo no título das produções: HSD final e da HQ final de Sara, indicando a importância desse tema para a estudante. O título era o mesmo em ambas as produções textuais: “Bia a menina que sofria bullying”. Na HSD final de Sara o bullying levou a protagonista a se isolar e ficar triste. Nessa narrativa o bullying era praticado por alguns meninos, o que constitui uma violência de gênero para a menina (protagonista). Essa violência de gênero leva a outros tipos de violência como a violência física, psicológica e a verbal. A violência física se deu quando os garotos jogaram uma gosma na cabeça da protagonista. A violência verbal apareceu através de apelidos (“aberração”, “a menina mais feia da escola”) e a violência psicológica se constitui pela violência física, verbal e através de gestos (garotos sorrindo da garota) e atitudes. Nesse sentido, vamos observar em Malta et al. que

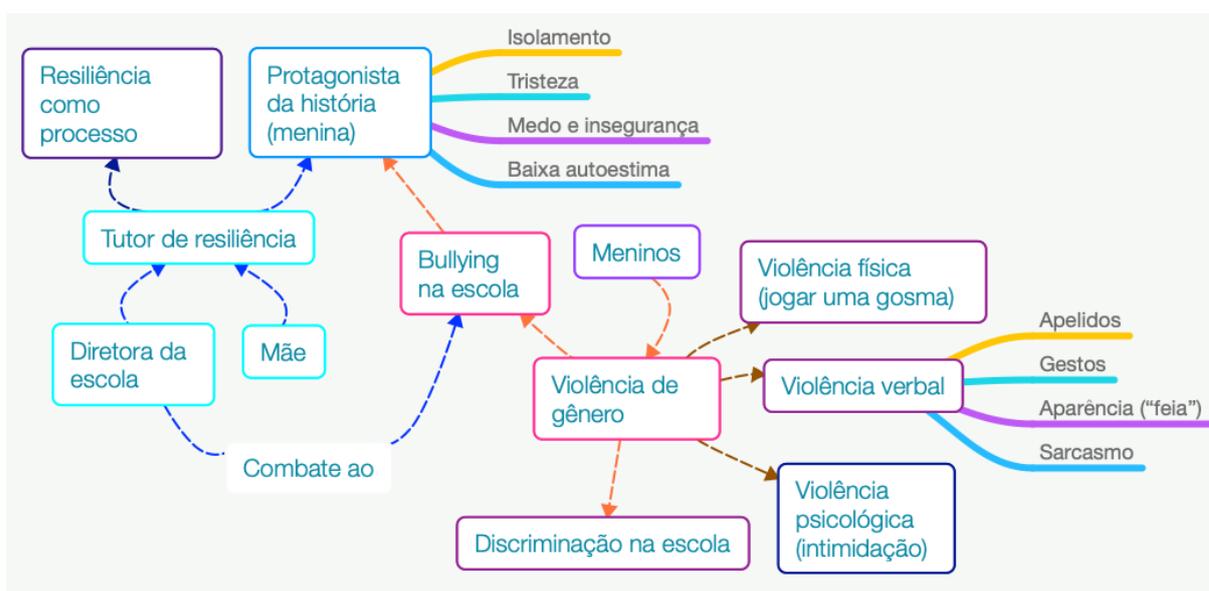
A maior frequência de relato de bullying (quase sempre ou sempre) foi registrada entre estudantes do sexo masculino [...]. Essa associação provavelmente se deve às diferenças que caracterizam o sexo masculino e o feminino, sobretudo refletindo as questões de gênero que permeiam os papéis sexuais esperados e legitimados pelo processo de socialização. Fundamenta-se em um modelo social machista, que é reproduzido no contexto escolar, no qual em sua maioria o sexo masculino está significativamente associado à vivência e expressão da agressividade (Malta et al., 2010, p.3073).

A estudante em sua narrativa retratou um problema social recorrente de uma sociedade machista e preconceituosa que é a agressividade decorrente de algumas pessoas do sexo masculino. Nesse sentido, a narrativa de Sara traz um tema atual e relevante. Essa temática da HSD inicial deve ser refletida pelas escolas e nas escolas como momentos de debates e rodas de conversa com ações que sirvam como prevenção para a promoção de uma sociedade melhor. Faz-se necessário o envolvimento dos estudantes, de suas famílias, da equipe escolar e deve também ser incluído nas políticas públicas. Para Malta et al.,

A escola é um espaço que reflete as violências presentes na sociedade em geral e na comunidade onde se situa, mas a escola também favorece o aparecimento de violências. No espaço escolar podem ocorrer diversas manifestações, como a violência física; a simbólica ou institucional e as microviolências, caracterizadas por atos de incivildade, humilhações, falta de respeito. Estes fenômenos combinam-se e se reforçam mutuamente (Malta et al., 2010, p.3070).

Procuramos apresentar na Figura 21 um esquema que relata alguns elementos da HSD final e da HQ final de Sara no DPTH. Nesta figura observamos o impacto do bullying na protagonista como isolamento, tristeza, baixa autoestima, medo e insegurança. A estudante apresenta nestas duas produções textuais a crença no papel da escola como elemento que pode atuar no combate ao bullying pela atuação da diretora da instituição escolar. Na narrativa produzida, a atuação da diretora no combate ao bullying traz um alívio à protagonista da HQ de Sara.

Figura 21 – Esquema produzido com base na HSD e HQ final de Sara realizado no DPTH.



Fonte: produzido com auxílio do *software* MindNode Pro®.

O estudante Petrucio aborda o racismo na HQ final no DPTH. Selecionamos três quadrinhos da produção textual desse aluno que estão representados na Figura 22.

Figura 22 – Quadrinhos 4, 7 e 9 selecionados que abordam o racismo na HQ final de Petrucio no DPTH.



Fonte: produzido com o *software* Pixton® pelo estudante Petrucio.

Observamos nesses quadrinhos que o racismo é um fator de risco e que nem sempre a escola favorece a construção de processos de resiliência. O ambiente escolar era tóxico para a

protagonista, uma vez que ela sofria xingamentos e humilhação dos colegas. Para isso foi necessário que Lina, a protagonista dialogasse com a diretora para que ela tomasse providências. Observamos no primeiro quadrinho esses xingamentos e apelidos, além da intimidação que a protagonista sofria e que não tinha coragem de falar, mas pensar, conforme o balão de pensamento. No segundo quadrinho, vemos uma atitude da diretora da escola em suspender o aluno. Ainda assim ele nega o que fez, mas se contradiz em seguida quando afirma: “Isso é mentira daquela preta fedorenta”. No terceiro quadrinho, Lina expressa o que sofreu na escola, através de uma palestra ao público, para poder se “libertar” e falar sobre sua história de vida. Dessa forma, ela poderia ajudar as pessoas que estavam sofrendo racismo.

Como outro exemplo, temos que na HSD e HQ inicial de Amélia, os fatores de risco estavam presentes na escola, visto que a protagonista passou por momentos difíceis com “amigas” da escola que não gostavam de estudar e a conduziam para faltar as aulas e ir ao shopping nos horários das aulas, criando uma aversão à escola. Durante o convívio com essas “amigas” a protagonista desobedece aos pais e passa a ter conflitos em casa. Percebemos nesse caso que as más influências e más amizades na escola também são fatores de risco em que podem colocar as pessoas em situações desagradáveis trazendo desavenças para a família.

No Quadro 18, apresentamos fatores de risco externos observados no DPTH.

Quadro 18 – Fatores de riscos externos (comunidade e outros) encontrados nas produções textuais no DPTH.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial
Eduardo	Descrença das pessoas	
Lúcia		Discriminação
Rafael	Discriminação	Discriminação

Observação 1: Cinza: não apresentou fatores de risco; Amarelo: não desenvolveu a produção textual.

Observação 2: quando não temos a informação que o amigo(a) é da escola, consideramos que faz parte da comunidade.

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

Observamos que os fatores de risco externos que mais apareceram no DPTH foram nas narrativas e HQs iniciais. Os temas que apareceram foram *discriminação* e a *descrença das pessoas* para com os protagonistas das histórias criadas. Isso nos remete que a discriminação é um fator preocupante entre os adolescentes desta pesquisa, uma vez que os estudantes relataram isso em suas narrativas.

No caso da discriminação temos duas situações distintas. Na primeira, relatada por Lúcia, a protagonista humilha um colega porque ela tem uma condição socioeconômica melhor que a dele. A protagonista afirma que o lugar onde o colega mora é fedorento e que onde ela

mora é melhor, pois esse lugar é limpo e cheiroso. No segundo caso de discriminação, temos a história de Rafael em que o protagonista sofre discriminação da comunidade do sertão (crianças, adolescentes e adultos) pelo fato do protagonista ter sido filho de Lampião. Nesse caso, observamos que o protagonista (que se mostrava adolescente) sofre discriminação pelo que o pai (Lampião) foi indicando uma perspectiva determinista. A descrença das pessoas foi abordada pelo estudante Eduardo. Ele tinha o sonho de ser jogador de futebol e as pessoas não acreditavam nele, diziam que ele nunca iria conseguir.

Trataremos na próxima seção sobre a influência do DPTH nas mudanças positivas dos adolescentes desta pesquisa.

7.1.4 Mudanças positivas

Ungar (2018b) ressalta que um programa promotor de resiliência pode conduzir à resultados positivos em condições de adversidades. Ele esclarece que essas mudanças positivas podem ser pensamentos e comportamentos individuais. Em uma situação de isolamento gerado por uma sindemia e agravamento da situação financeira de muitas famílias, os resultados positivos dos estudantes seriam um grande ganho. No Quadro 19, temos diversos depoimentos dos estudantes sobre o DPTH.

Quadro 19 – Depoimentos dos estudantes sobre a experiência no DPTH.

Estudante	Respostas postadas no Padlet®
Lúcia	"Eu estou achando legal para o desenvolvimento da gente".
Joana	"Estou gostando professora de fazer o quadrinho, mas como é minha primeira vez fazendo não sei se vai ficar muito bom, mas eu estou gostando muito, é uma experiência incrível fazer e é uma coisa nova pra mim". "Foi uma experiência nova e eu gostei. Tive dificuldades no começo do projeto".
Erasmus	"É bom porque a gente aprende coisas novas e fica mais inteligente e fica mais atualizado".
Petrúcio	"Foi uma experiência muito boa! Foi uma experiência muito boa! Foi uma experiência muito boa! Foi uma nova maneira de aprender e eu amei criar as histórias".
Sara	"Tá sendo legal professora, interessante!
André	"Estou gostando muito. Estou aprendendo mais porque estou fazendo histórias, imaginar e criar situações pensando na vida real. Gosto mais de escrever sobre a vida real".

Fonte: elaborada pela autora da tese com base nos dados construídos.

No depoimento de Lúcia observamos uma percepção que o DPTH propiciou uma experiência positiva que possibilita o desenvolvimento da estudante. O que podemos considerar como uma experiência positiva. Já Joana destaca que se trata de uma experiência incrível. Esse depoimento indica que apesar de todos os problemas da sindemia, e de se tratar de uma atividade escolar que muitos alunos não gostam de fazer, o DPTH trouxe mudanças positivas no olhar para uma atividade escolar. Já Erasmus destaca o quanto foi boa a experiência para ele. Petrúcio

repete 3 vezes que foi muito boa. Os depoimentos indicam que o DPTH contribuiu de maneira que os estudantes puderam se sentir confiantes em si mesmos, com desenvoltura, autonomia, mais atualizados, adquiriram experiências com a nova forma de aprender a disciplina, despertaram à criação de histórias no DPTH. Teve um depoimento que mesmo sendo uma experiência nova, a discente teve dificuldades no início do projeto, mas depois superou.

Além dos depoimentos dos estudantes que indicam mudanças positivas, temos também nas produções textuais mudanças positivas que se refletem em processos de superação das adversidades pelos protagonistas das narrativas criadas pelos estudantes. Como exemplo, temos que, em uma das produções textuais da estudante Amélia, a protagonista dessa história não gostava de estudar e tinha más amizades. Mas, no decorrer da narrativa, a protagonista muda o seu comportamento, passa a estudar, passa a valorizar a escola e dar orgulho aos pais. Consideramos, que as mudanças positivas dos protagonistas das histórias para que fossem realizadas partiram da reflexão dos estudantes sobre problemas que poderiam ser reais e uma tomada de decisão sobre transformações que o protagonista precisava realizar. Essas reflexões também poderiam auxiliar aos próprios autores/estudantes a mudarem de comportamento perante a vida.

7.1.5 Construção de relacionamentos

Ungar (2018b) ressalta que por meio do relacionamento os estudantes se conectam com outras pessoas, como os pais, idosos e colegas além de profissionais com a incumbência de ajudá-los. Esses relacionamentos são indicados por Ungar como meio de desenvolver processos de construção de resiliência. Em um período de pandemia, no qual tínhamos um isolamento a construção de relacionamentos era fundamental para a saúde psicológica dos estudantes. E nesse sentido, o DPTH contribuiu à interação social dos estudantes, assim como para a construção de relacionamentos. Essa construção veio através das interações com os colegas, pesquisadora, depoimentos no Padlet® e criação dos personagens e tutores de resiliência nas narrativas. No Quadro 20, apresentamos depoimentos no DPTH que podem ser associados à construção de relacionamentos.

Quadro 20 – Construção de relacionamentos.

Estudante	Depoimentos postados no Padlet®
Rafael	“O padlet foi como um irmão pra mim, ele me motivou a continuar a escrever”. “o Pixton e o padlet estão sendo meu passatempo”.
Amélia	“Dá vontade de passar mais horas nesta aula e eu me sinto muito confortável”.
Betânia	"Essa aula é muito boa, quero passar muito tempo nessa aula".

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nos dados construídos.

Em um ambiente virtual, o DPTH, os aprendizes conseguiram criar “pontes” e diálogos que estabeleciam conexões para com os colegas. Essas conexões traziam oportunidades de eles criarem histórias de superação com personagens da vida real ou não, em uma sindemia, permitiu que eles pensassem e repensassem algumas soluções para diferentes situações. As narrativas criadas tanto na HSD quanto na HQ, transportavam-nos para um “novo mundo”, o mundo da imaginação, do lúdico, e isso era importante para as adversidades que todos estavam passando na ocasião: a sindemia.

Observamos que o discente Rafael criou uma relação personificada (atribuindo funções de seres humanos a objetos) com o blog, o Padlet®, num momento de isolamento sindêmico. O Padlet® funcionou como um “irmão” para ele, pois o motivava a escrever. Percebemos que essa relação “fraterna” foi uma metáfora da condição humana, uma metáfora em que em plena sindemia o aluno conseguiu produzir seus textos verbais e não-verbais. O discente retoma dizendo que além do blog, o *software* Pixton® foi o passatempo dele. Verificamos no Quadro 20 uma construção de um relacionamento do estudante Rafael com o DPTH, algo que lhe dava vontade de seguir em frente, que existia um sentido para escrever, uma inspiração, mesmo num período delicado que o mundo estava passando. Tanto o Padlet® quando o *software* Pixton® eram um passatempo na sua vida.

Outro exemplo que encontramos foi com as estudantes Amélia e Betânia. Elas estabeleceram uma conexão positiva em assistir as aulas e passar mais tempo nessas aulas. Essa relação de passar mais tempo e se sentir confortável nas aulas, amplia a possibilidade de construção de relacionamentos na interação com os colegas e a professora/pesquisadora, pois passando mais tempo nas aulas elas puderam trocar ideias, interagir mais e socializar as suas produções, participar mais dos momentos síncronos no Google Meet. Podemos perceber a vontade de estar nas aulas quando a estudante Amélia afirma: “Dá vontade de passar mais horas nesta aula e eu me sinto muito confortável”, enquanto a estudante Betânia diz: “Essa aula é muito boa, quero passar muito tempo nessa aula”.

Um outro fator bem curioso é que na maioria das narrativas dos estudantes os discentes se conectaram com os idosos, seus pais, colegas e outras pessoas que estavam encarregados de ajudá-los. Podemos encontrar isso no primeiro “ingrediente” que Ungar (2018b) destaca. Para isso, os estudantes criaram personagens que contribuíram à construção de processos de resiliência, esses eram tutores de resiliência dos protagonistas das histórias. Esses tutores funcionavam como uma rede de apoio e poderiam contribuir para a construção de relacionamentos entre os personagens dessas narrativas. Observamos que através desses tutores e/ou tutoras, os adolescentes se conectaram à realidade ou à imaginação e criaram personagens

como: avó, avô, tia, entre outros que os ajudavam a criar relações pessoais e interpessoais e a crescer na comunidade deles, evitando o isolamento. Quando um estudante cria um personagem e dá “vida” a ele em seus textos, ele se conecta diretamente ou indiretamente a elementos que o adolescente acredita, passando a criar vínculos com aquele personagem criado.

Tivemos também algumas interações que os estudantes não postaram no Padlet®, mas socializaram no Google Meet como forma de ajudar os colegas de classe, assim construindo relacionamentos solidários com os colegas (Quadro 21).

Quadro 21 – Atitudes dos estudantes observadas no Google Meet.

Estudante	Interações entre os colegas
Rafael e Luiz	Rafael mostrou-se muito solidário em ajudar Luiz para iniciar as HQs, pois Luiz tinha muitas dificuldades perante a tecnologia e ao software.
Erasmus e Amélia	Erasmus ajudou Amélia a personalizar o seu personagem.
Betânia e Erasmo	Betânia ajudou Erasmo a achar os acessórios do personagem no cenário do Pixton e a mudar a forma do balão.
Luiz e os colegas	Luiz voltou aos encontros, pois estava faltando muito e pediu ajuda aos colegas e à professora-pesquisadora.

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nos dados construídos.

Abordaremos a seguir a análise dos resultados sobre o sentimento de empoderamento no DPTH.

7.1.6 Empoderamento

O empoderamento está associado ao segundo “ingrediente” proposto por Ungar (2018b) para desenvolvimento de processos de resiliência. Esse ingrediente é “incentivar identidades poderosas”. Segundo Ungar (2018b) os programas que promovem a resiliência devem criar oportunidades para que as crianças desenvolvam seus pontos fortes e possam demonstrá-los. Nesse sentido, consideramos que o DPTH pode propiciar a valorização dos estudantes em relação aos seus potenciais, muitas vezes “adormecidos”. O ambiente virtual do DPTH trouxe essa condição para os alunos e alunas poderem expressar as suas vozes dentro dos textos, enxergar os seus potenciais, se autoelogiarem, entre outros aspectos. Muitos fizeram uma autoavaliação de como estavam se sentindo perante as suas escritas no DPTH. No Quadro 22, apresentamos alguns depoimentos dos discentes. Observamos que em cada depoimento esses aspectos citados foram encontrados.

Quadro 22 – Depoimentos no DPTH que envolvem empoderamento.

Estudante	Respostas postadas no Padlet®
Rafael	<p>“Eu amei muito essa aula. No início eu era um pouco vergonhoso e agora estou me soltando e trocando muitas ideias”.</p> <p>"Se eu ficar famoso um dia com minhas histórias em quadrinhos, vou dizer que tive a honra de estudar com tia Paula, a Maurícia de Souza".</p> <p>"O Maurício de Souza com certeza estaria orgulhoso de mim".</p> <p>“Vou ter que criar um personagem, caramba. Tô me sentindo o Maurício de Souza kkkk”.</p>
ErasmO	<p>“Eu gostei muito dos quadrinhos, pois eu posso criar os personagens mudando o tom da pele para verde, para criar um extra-terrestre [<i>sic</i>]”.</p> <p>"Eu achei muito legal, pois podemos colocar ferramentas nas mãos dos personagens, podemos também colocar fogos de artifício e soltar nossa criatividade".</p> <p>“Estou ficando muito feliz e emocionado porque eu crio personagens que saem de minha criatividade. E também eu não só falo da minha vida”.</p> <p>“É bom porque a gente aprende coisas novas e fica mais inteligente e fica mais atualizado”.</p>
Betânia	<p>“Porque ajuda a gente a ficar mais inteligente do que a gente já é”.</p> <p>“Eu me [<i>sic</i>] sinto que tenho mais criatividade. Bem legal!”</p>
Amélia	<p>“Faz a gente ficar com mais conhecimento”.</p> <p>“Eu me sinto muito criativa e orgulhosa”.</p>

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nos dados construídos.

No Quadro 22 temos como um dos exemplos temos Erasmo que afirma: "Eu achei muito legal, pois podemos colocar ferramentas nas mãos dos personagens, podemos também colocar fogos de artifício e soltar nossa criatividade". Encontramos na fala de Erasmo atitudes que podem remeter a ideia de ter poder. A questão do empoderamento vai se refletir na HSD inicial e na HQ inicial no qual o protagonista criado por Erasmo e descrito como: “ELE SEMPRE IA PARA A ESCOLA TODO SANTO DIA. ELE IA PORQUE ELE QUERIA SER O MAIS INTELIGENTE DA SALA [...] ELE, ASSIM COMO ADRIANO, ERAM OS MELHORES ALUNOS DA SALA DE AULA [*sic*]”. Ao final dessas duas narrativas o protagonista se tornou um chef de cozinha mundialmente famoso. Na HSD final o personagem principal criado por Erasmo tornou-se “o herói mais famoso do mundo”. Pudemos constatar que a escola aparece como um cenário de empoderamento nas narrativas produzidas por Erasmo, haja vista que é através dela que os protagonistas criados conseguem ascensão profissional. Tivemos uma escola nas primeiras narrativas, enquanto nas últimas narrativas tivemos uma escola de super-heróis. Dessa forma, o ambiente escolar para esse aluno é a “mola propulsora” para a construção de empoderamento. É na escola que os seus personagens ganham forças, determinação, sucesso, fama e poder.

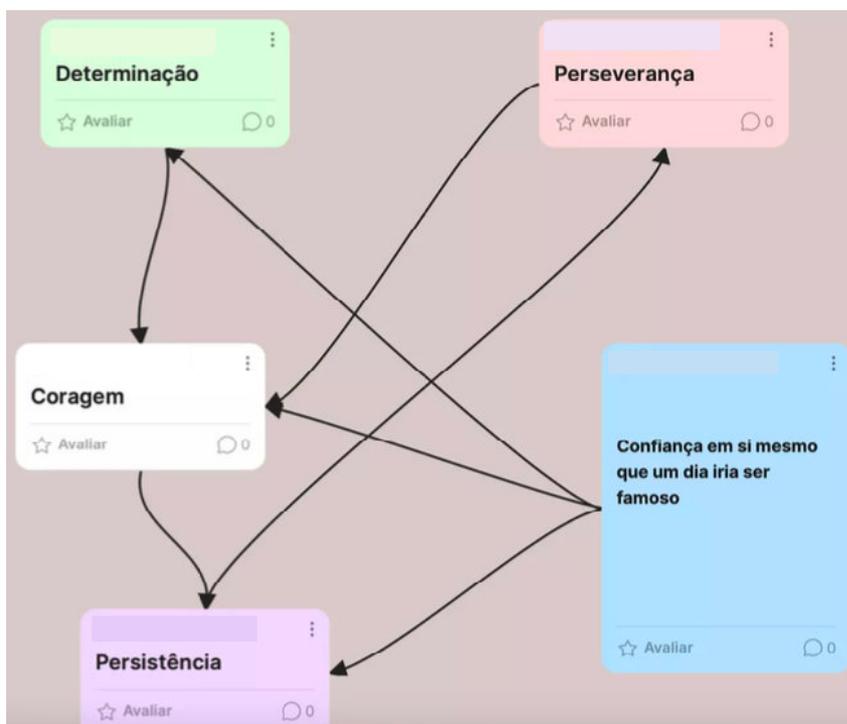
Num segundo exemplo, tivemos a estudante Amélia que afirma: “Eu me sinto muito criativa e orgulhosa”. Observe como essa aluna desperta um sentimento de acreditar em seu

potencial, uma vez que poderia até estar “adormecido”. Como quarto exemplo tivemos a aluna Betânia em que relata: “Porque ajuda a gente a ficar mais inteligente do que a gente já é”. No depoimento dela podemos constar que ela já se achava uma pessoa inteligente e ficaria ainda mais com esse momento no DPTH. A autoconfiança e a autoestima da estudante se fizeram presentes nesse comentário.

Rafael em sua HQ inicial no DPTH ele criou 50 quadrinhos no qual faz uma releitura da história de Lampião que se passa no sertão do Nordeste do Brasil. Nesta HQ o personagem principal (filho do falecido Lampião) procura ao contrário do pai ser um herói lendário do Nordeste. Percebemos que este estudante traz para as suas narrativas histórias de pessoas que tem poder e fama. Durante esse processo de criação da HQ, este estudante se comparou ao renomado cartunista, desenhista e escritor brasileiro Maurício de Souza (Quadro 22), bastante conhecido no Brasil pela criação de histórias em quadrinhos para crianças e adolescentes e alguns jornais para os quais ele iniciou sua vida profissional. Após a conclusão da HQ inicial foi solicitado que os discentes pesquisassem uma história de superação de dificuldades na web. Rafael pesquisou e postou sobre a biografia de Walt Disney no qual temos uma descrição que no início de sua vida, Disney foi despedido em 1910 de um jornal por falta de imaginação e de ideias. Depois ele abriu sua primeira empresa e foi a falência em 1922. Ao final da narrativa conta a história de sucesso de Walt Disney. Rafael destacou cinco conceitos associados à essa história de superação de dificuldades: persistência; coragem; perseverança; determinação e confiança (confiança em si mesmo que um dia iria ser famoso).

Na Figura 23, apresentamos o esquema de história de superação (EHSD) construído por Rafael com base na história de Walt Disney.

Figura 23 – EHSd produzido por Rafael com base na história de superação de dificuldades pesquisada na web.⁶²



Fonte: produzido pelo estudante Rafael com o *software* Padlet®.

Pudemos constatar que o DPTH contribuiu para desenvolver o empoderamento nos adolescentes desta pesquisa.

Abordaremos a seguir a análise dos dados sobre o sentimento de pertencimento no DPTH.

7.1.7 Pertencimento

Ainda no sexto “ingrediente” de um programa para o desenvolvimento da resiliência proposto por Ungar (2018b), temos de desenvolver o sentimento de pertencer. Ungar (2018b, p. 49, tradução nossa) esclarece que “Um sentimento de pertencer pode ser sustentado através de uma comunidade virtual online ou crescer através do frequente contato físico na rua e nas lojas”. Durante a pandemia tivemos o isolamento dos estudantes da escola. Na pesquisa realizada por Ferreira et al. (2018, p. 171) observou-se que a escola pública “aparece como possibilitadora de encontros e promotora de vínculos [...]”.

O sentimento de pertencimento é quando é despertado no adolescente a vontade de participar e fazer parte daquele grupo ou local. Esses lugares podem ser a escola, a igreja, a

⁶² Como Rafael teve dificuldade em usar a ferramenta do Padlet para produzir o esquema, ele pediu ajuda à pesquisadora, por isso que aparece o nome dela no esquema. Ele indicou as palavras-chave para colocar, assim como a ordem das setas.

comunidade ou até mesmo os grupos on-line, redes sociais, entre outros. Pertencer a um grupo ou vários grupos amplia as interações sociais e as relações interpessoais. Isso se torna importante, visto que o ser humano é social, vive em diferentes comunidades e precisa ter alguém para conversar, incentivar, admirar, respeitar, trocar ideias, marcar encontros. Dessa forma, num contexto sindêmico em que foi realizada a nossa pesquisa, os estudantes deixaram extratos no DPTH que demonstraram essa relação de pertencimento para com a escola, professores e amigos. Para isso no Quadro 23, mostraremos como esses depoimentos ficaram claros em relação ao pertencimento.

Quadro 23 – Depoimentos dos estudantes postados no DPTH mostrando o sentimento de pertencimento em relação à escola.

Estudante	Respostas postadas no DPTH (Padlet)
Erasmus	“Eu gosto muito da minha escola, porque quando a gente tem dúvida os professores ajudam a gente”.
Amélia	“Estou com saudades da minha rotina pra ir para escola, mas com essa pandemia ela fechou... [sic]”.
Rafael	“Tenho saudade do velho Nilo, dos professores e dos meus amigos”.
Betânia	“Eu tô com muita saudade da escola, mas como está com esta pandemia a gente não pode sair de casa. Estou com muitas saudades dos meus amigos da escola e dos professores também [sic]”.
André	“Estou com muita [sic] saudades da escola, dos meus amigos e dos professores”.
Sara	“Eu gosto de estudar, só não tô tendo muita concentração, mas mesmo assim eu gostaria que minhas aulas voltassem como era antes, com meus colegas e professores que gosto...”

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nos depoimentos dos estudantes.

O sentimento de pertencimento aparece também nas autobiografias dos estudantes. No Quadro 24, apresentamos extratos de alguns estudantes em suas autobiografias. Alguns discentes utilizaram os pronomes possessivos “meus” e “minhas”, como: “meus amigos”, “meus colegas”, “minha escola”, “minhas aulas”, “minha rotina”, indicando o sentimento de posse em relação à escola, à rotina, às aulas. Tínhamos também as pessoas do ambiente escolar, tais como: amigos, colegas e professores. Constatamos também o uso do advérbio de intensidade (muito) em alguns dos extratos dos estudantes.

Quadro 24 – Extratos das autobiografias dos estudantes mostrando o sentimento de pertencimento.

Estudante	Extratos das autobiografias dos estudantes
Amélia	“ESTOU COM SAUDADES DA MINHA ROTINA PARA IR À ESCOLA[sic]”.
Erasmus	" EU GOSTO MUITO DA MINHA ESCOLA [...] [sic]”.
Betânia	“Eu tô com muita saudade da escola, mas com está com esta pandemia a gente não pode sair de casa. Estou com muitas saudades do [sic] meus amigos da escola e dos professores também”.
André	“Estou com muita [sic] saudades da escola, dos meus amigos e dos professores”.
Sara	“[...] eu gostaria que minhas aulas voltassem como era antes, com meus colegas e professores que gosto”.
Rafael	“Tenho saudade do velho Nilo, dos professores e dos meus amigos”.

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nas autobiografias dos estudantes.

Trataremos na próxima seção da análise da espiritualidade no DPTH.

7.1.8 Espiritualidade

Observamos que a crença em alguém ou em alguma força superior pode dar coragem para que as pessoas consigam encarar desafios e adversidades da vida. Quando nos sintonizamos com uma força maior e acreditamos que conseguiremos superar os obstáculos, passamos a ter uma força interior que nos impulsiona para alcançarmos os nossos objetivos.

Para a pesquisadora francesa Bouteyre (2008) que aborda a resiliência escolar, a fé religiosa pode ser um gerador de esperança e encorajamento como também de apaziguamento. A espiritualidade também é abordada por Ungar (2018b) ao abordar o sexto “ingrediente” promotor de resiliência. No. 25, observamos o tema da espiritualidade no depoimento e em uma situação de dois estudantes.

Quadro 25 – Depoimento ou situações no DPTH nos quais a espiritualidade se apresenta.

Estudante	Respostas postadas no Padlet®
Erasmus (autobiografia)	“Eu acredito muito em Deus e quando eu estou com problemas eu rezo pra ele me ajudar”.
Erasmus (mensagem)	“Deus não te dá forças, mas Ele te dá a chance de você ficar mais forte”.
Erasmus (mensagem)	“Que agente tem que ter fé na nossa vida pra agente nunca desistir dos nosso sonhos pra agente ajudar que esta passando nessidades [sic] sem pedir nada em troca”.
Joana (HQ final)	A estudante utiliza para o quadrinho da protagonista um pictograma (emoji), cujo símbolo representa duas mãozinhas juntas rezando (🙏). O contexto é que a personagem principal vai ser operada e a mãe pensa (balão de pensamento) “Espero que dê tudo certo 🙏”.

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nos depoimentos dos estudantes.

Quando Erasmus expõe que acredita muito em Deus e quando está com problemas ele reza para que Deus o ajude, o estudante reflete que numa situação de perigo, de insegurança, ele conta com Deus. Esse mesmo estudante coloca Deus também como algo que o torna mais

forte. Ele coloca também que é importante ter fé, não desistir dos sonhos e ajudar as pessoas que estão passando necessidades sem querer nada em troca. A aluna Joana criou uma protagonista que estava com problemas de saúde e precisou se submeter a uma cirurgia. Enquanto a mãe da protagonista aguarda uma notícia dela, temos um quadrinho em que temos o emoji que representa duas mãos juntas (🙏) simbolizando a esperança de sucesso na cirurgia. Desta forma, foram encontradas no DPTH situações na qual a espiritualidade se fazia presente.

Abordaremos a seguir a análise do sentido ou propósito para a vida e para o futuro no DPTH.

7.1.9 Sentido ou propósito para a vida e para o futuro

Ungar (2018b) no sexto “ingrediente” para programas que possibilitam o desenvolvimento da resiliência destaca que o sentimento de pertencimento pode contribuir para que o jovem ou adolescente possa ter um propósito de vida.

Para Ferreira (2007, p. 34) ter um “propósito para a vida e o futuro” auxiliam no enfrentamento de problemas, contribuindo para os processos de construção de resiliência.

No Quadro 26, verificamos através dos depoimentos dos estudantes no DPTH como eram as suas aspirações em relação aos seus propósitos para a vida e para o futuro.

Quadro 26 – Depoimentos no DPTH que envolvem sentido ou propósito para a vida e o futuro.

Estudante	Respostas postadas no Padlet® (DPTH)
Erasmus	“Porque a gente se preparará melhor para o futuro”.
Eduardo	“QUANDO EU CRESCER, EU QUERO SER MÉDICO PARA SER UMA BOA PESSOA NO FUTURO [<i>sic</i>]”.
Sara	“E meu sonho é passar em uma universidade ou me formar em uma faculdade, e também quero muito visitar o Japão.”
Amelia	“QUANDO EU CRESCER EU QUERO FAZER A FACULDADE DE ODONTOLOGIA, E QUERO SER UMA DENTISTA IGUAL A MINHA DENTISTA [<i>sic</i>]”.
Damião	“[...] meu sonho é ser jogador de futebol”.
Rafael	“Pro [<i>sic</i>] futuro não sei o que quero ser quando crescer, são muitas opções”.
Betânia	“Quando eu crescer, eu quero ser médica”.

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nos depoimentos dos estudantes.

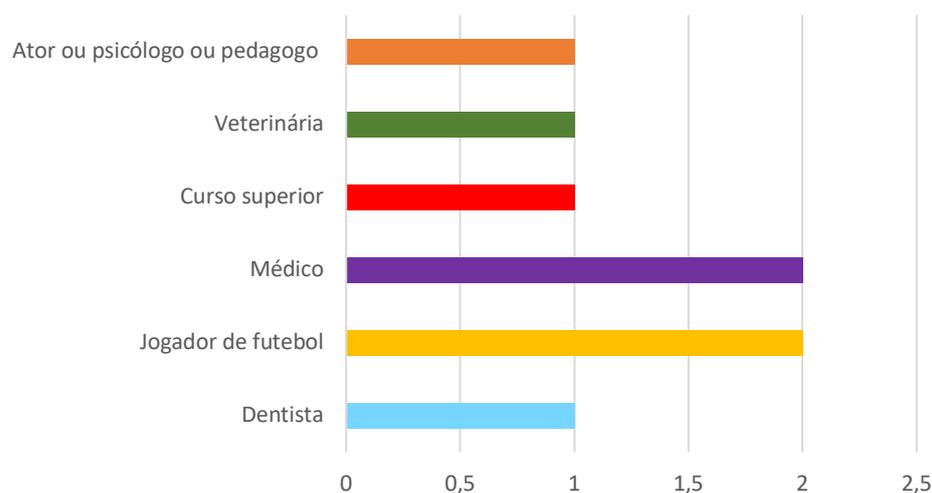
Os extratos mostraram com clareza esses propósitos para a vida e para o futuro. Pudemos observar que o estudante Eduardo compara a profissão de médico com a de uma boa pessoa. Para ele, essa profissão pode garantir um status maior. Para a estudante Amelia, ter a profissão de dentista é muito bom, pois ela se inspirou em sua dentista, indicando que ela tem um referencial profissional. Quanto ao aluno Rafael, ele enxerga que existem muitas opções de profissões, apenas no momento ele ainda não escolheu a sua profissão. Enquanto Sara, afirma

que o seu sonho é passar em uma universidade ou se formar em uma faculdade. Ela não diz que curso gostaria, mas deixa claro que tem um objetivo em um curso superior e que quer visitar o Japão.

Pudemos constatar que alguns estudantes, no início da adolescência, já sinalizam sonhos e propósitos para a vida e para o futuro, isso aponta como é importante ter em mente objetivos claros para um futuro melhor. Vamos observar também nas produções textuais o propósito de vida de cada aluno por meio da autobiografia e por parte do personagem principal.

Consideramos que a escola pode ser um fator de promoção de resiliência na medida em que ela possibilita ao estudante criar sonhos e ter objetivos em relação ao seu futuro profissional. Um estudante pode pensar, que apesar das dificuldades encontradas na vida ele pode ter uma profissão que lhe dê segurança financeira para ele e sua família. Das doze autobiografias (um aluno não realizou), temos oito que apontam para uma indicação do que os discentes pretendem seguir como profissão. No Gráfico 1, apresentamos as profissões indicadas. Um estudante estava em dúvida entre três profissões (ator ou psicólogo ou pedagogo).

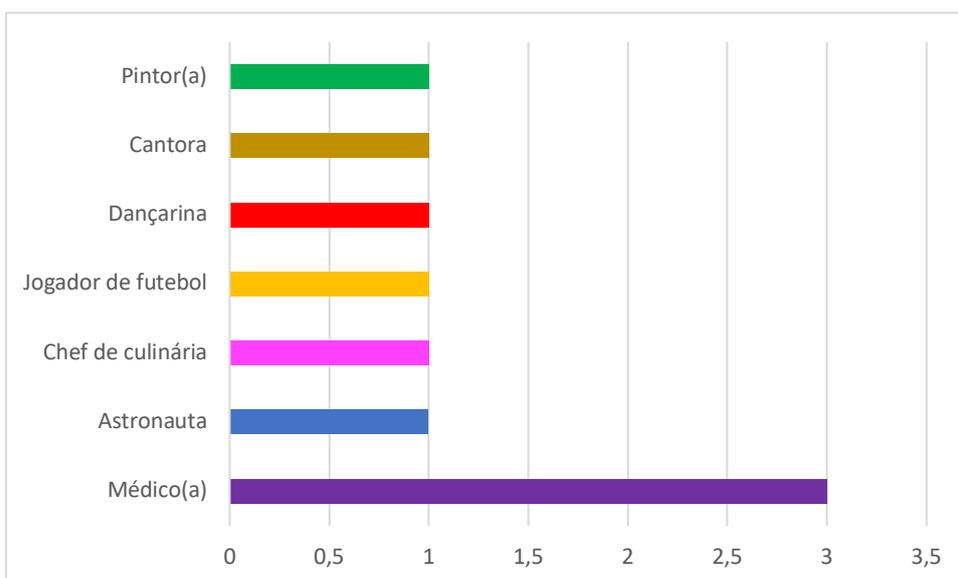
Gráfico 1 – Profissões aspiradas pelos estudantes em suas autobiografias.



Fonte: elaborado pela autora da tese utilizando o *software* Excel®

Observamos no Gráfico 2 personagens criados pelos discentes no DPTH em suas narrativas que tinham como meta no processo de superação ter uma profissão. Algumas profissões que apareceram eram diferentes das que eles almejavam para suas vidas, constatado na autobiografia (Gráfico 1). Apenas as profissões de médico e jogador de futebol se repetiram. E a profissão de dentista mudou para a de médico. Constatamos que mesmo nas histórias criadas, a preocupação em ter um propósito para a vida e o futuro era uma constante para a maioria dos alunos e alunas.

Gráfico 2 – Profissões criadas pelos estudantes para os protagonistas das HSDs e HQs no DPTH.



Fonte: elaborado pela autora da tese utilizando o *software* Excel®.

A seguir abordamos a última categoria que pode favorecer os processos de resiliência no DPTH.

7.1.10 Elementos culturais e raízes históricas

Ungar (2018b) aborda a importância de se ter um sentido de valorização das raízes culturais. Isso pode vir por meio dos nossos ancestrais, de uma nova cultura ou até mesmo de uma cultura local em que interagimos com a comunidade e nos conectamos a ela de diversas formas. Esse pesquisador ressalta que existem muitos programas de promoção de resiliência que criam mecanismos de fortalecimento da cultura das crianças e famílias.

O aluno Rafael que em suas produções textuais se referiu à cultura nordestina, especificamente do sertão nordestino. Encontramos algumas expressões bem típicas no Quadro 27, o que ressalta o “ser tão nordestino”. Essa linguagem típica do sertão vem a fortalecer a cultura da região nordeste e o sentimento de pertencimento.

Quadro 27 – Extratos e expressões no DPTH que envolvem elementos culturais e raízes históricas da região do sertão nordestino do Brasil.

Estudante Rafael	Extratos no DPTH
Postagem	“Na minha história vai ter muitas referências da cultura nordestina e alguns outras”
HSD inicial	<p>“[...] rei do cangaço”.</p> <p>“[...] amaldiçoado”.</p> <p>“[...] chapéu de cangaceiro [...]”.</p> <p>“[...] Cangaceiro do bando do olho negro [...]”.</p> <p>“[...] O cangaceiro invocou uns bonecos de madeira com uma foice e uma pecheira [sic] [...]”.</p> <p>“[...] Eu vou ser um herói defensor do Nordeste que luta pela justiça”.</p> <p>“[...] cabra onça [sic] [...]”.</p> <p>“[...] cordel [...]”.</p> <p>“Colocou a pecheira [sic] na bainha e encheu a sua cabaça”.</p> <p>“[...] combater a injustiça que perambula por essas banda [sic]”.</p>
HQ inicial	<p>“Credo em Cruz! E o moleque amaldiçoado filho de lampião”.</p> <p>“Vale-me deus bora corer [sic]”.</p> <p>“Oxe. Tá todo mundo indo simhora [sic]?”.</p> <p>“Reda [sic] o pé daqui filho do cão nós num que brincar contigo não!”</p> <p>“O que esse filhote do capiroto [sic] faz por essas bandas?”</p> <p>“A gente num que tu zanzando [sic] por aqui não visse?”</p> <p>“FI DA BESTA FERA!” [sic]</p> <p>“PEGA O RUMO DA TUA CASA E VAI TE INBORA COISA RUIM” [sic]</p>

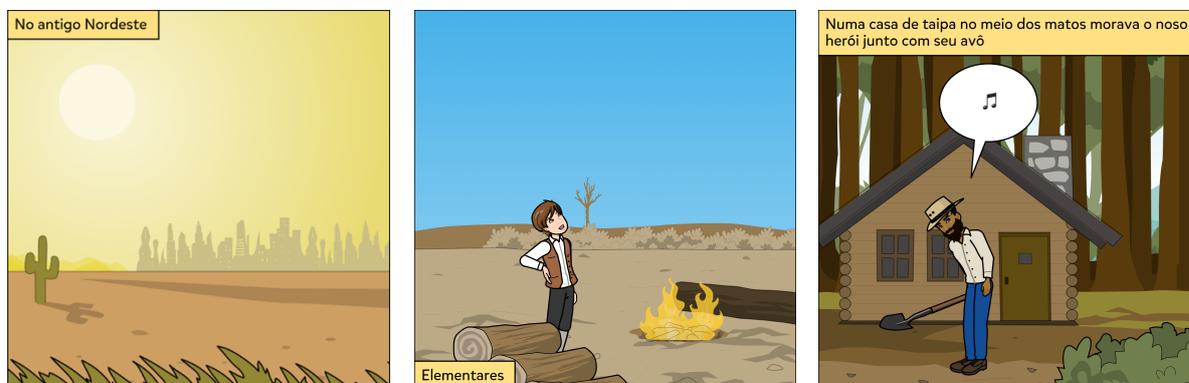
Fonte: Extratos no DPTH do estudante Rafael.

Observamos no Quadro 27 os traços da cultura nordestina, especificamente a forma de falar. Na escrita vamos observar expressões bem peculiares do sertão pernambucano. Algumas expressões estão associadas a zombarias (amaldiçoado, cangaceiro do bando do olho negro, cabra onça, moleque amaldiçoado, filhote do capiroto, fi da besta fera, coisa ruim). Também observamos a descrição de objetos que fazem parte da cultura sertaneja como: chapéu de cangaceiro, bonecos de madeira, foice, peixeira, cabaça.

O aluno não mora no sertão, mas trouxe em suas narrativas a cultura local de sua região. Não sabemos se esse estudante tem algum familiar no sertão, ou admira bastante esse lugar, isso ele não comentou no DPTH. Um outro fator interessante que consta nas narrativas de Rafael é que ele trouxe um personagem que é o avô do protagonista, o que nos remete à questão dos ancestrais que Ungar (2018b) retrata. A figura do avô mostra uma história de vida do sertão nordestino em que o avô mora em uma casa de taipa, usa uma enxada para fazer o seu trabalho de agricultor e vive uma vida simples (Figura 21, terceiro quadrinho). Apesar da limitação do *software* de produção das HQs em relação aos cenários, o discente procurou retratar algumas imagens de uma terra árida, fazendo alusão ao sertão (Figura 24, primeiro e segundo

quadrinho). Em relação ao *software* Rafael postou a seguinte mensagem “meus cangaceiros vão ficar parecidos com piratas e britânicos pois não tem chapéu, nem peixeira no aplicativo”.

Figura 24 – Quadrinhos 1, 5 e 23 da HQ inicial de Rafael no DPTH.



Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Rafael.

Na próxima seção, abordaremos o desenvolvimento de competências em escrita.

7.2 ANÁLISES DOS RESULTADOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA NO DPTH

Apresentamos nesta seção uma análise qualitativa exploratória dos dados das atividades realizadas no âmbito do DPTH nos apoiando no terceiro objetivo desta pesquisa que é:

- Analisar os impactos do uso do DPTH no desenvolvimento de competências em escrita junto a estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife.

Com base na fundamentação teórica e na abordagem metodológica, apresentamos sete categorias que analisamos sobre o desenvolvimento de competências em escrita das produções textuais dos estudantes no DPTH.

7.2.1 O prazer da escrita no DPTH

A primeira categoria relacionada ao desenvolvimento da escrita é se o DPTH foi motivador e prazeroso para os estudantes. Para observar isso, apresentamos os comentários postados pelos alunos e alunas no ambiente do DPTH. No Quadro 28, apresentamos os comentários à pergunta: Como está sendo o momento da escrita? Essa pergunta foi postada no Padlet durante a construção do gênero textual autobiografia.

Quadro 28 – Como está sendo o momento da escrita (autobiografia)?

Aluno	Postagens no DPTH
Erasmus	“Eu gostei muito desse padlet, é muito divertido poder escrever livremente como se fosse um escritor. Quais as experiências que eu vivi, as coisas que eu falei que aconteceram comigo. Escrever mais faz a gente aprender mais”.
André	“Estou gostando muito porque adoro escrever”.
Joana	“Estou achando legal!”
Eduardo	“Estou achando legal! Uma experiência nova!”
Petrúcio	“Muito legal!”
Amélia	“É uma coisa diferente e legal!”
Betânia	“Mexeu muito com os sentimentos da pessoa. É muito divertido!”

Fonte: Respostas dos estudantes postadas no DPTH (Padlet®).

No . 29, elaboramos uma pergunta sobre como os estudantes se sentiam em relação às histórias criadas no DPTH. A questão foi: Como estão sendo os seus sentimentos (alegria, tristeza, satisfação, curiosidade, vontade etc.) em relação às histórias criadas?

Quadro 29 – Como estão sendo os seus sentimentos (alegria, tristeza, satisfação, curiosidade, vontade etc) em relação às histórias criadas?

Estudante	Postagens no DPTH
Erasmus	“Estou ficando muito feliz e emocionado porque eu crio personagens que saem de minha criatividade. E também eu não só falo da minha vida.” (fala)
Amélia	“Eu me sinto muito criativa e orgulhosa.” (fala)
Betânia	“Eu me sinto que tenho mais criatividade. Bem legal!” (fala)
Petrúcio	“Foi uma experiência muito boa! Foi uma experiência muito boa! Foi uma experiência muito boa! Foi uma nova maneira de aprender e eu amei criar as histórias.”
Sara	“Tá sendo legal professora, interessante!”
André	“Estou gostando muito. Estou aprendendo mais porque estou fazendo histórias, imaginar e criar situações pensando na vida real. Gosto mais de escrever sobre a vida real.”
Joana	“Foi uma experiência nova e eu gostei. Tive dificuldades no começo do projeto.”

Fonte: Respostas dos estudantes postados no DPTH (Padlet®) ou comentados no Google Meet durante as aulas.

No Quadro 30, apresentamos diferentes depoimentos sobre a criação das histórias em quadrinhos no DPTH.

Quadro 30 – Depoimentos sobre como foi a criação das histórias em quadrinhos (HQs)

Estudante	Postagens no DPTH
Erasmus	<p>“Terminem logo as histórias porque eu quero fazer os meus quadrinhos”.</p> <p>“É bom porque a gente aprende coisas novas e fica mais inteligente e fica mais atualizado”.</p> <p>“Eu achei muito legal, pois podemos colocar ferramentas nas mãos dos personagens, podemos também colocar fogos de artifício e soltar nossa criatividade”.</p> <p>“Eu gostei muito dos quadrinhos, pois eu posso criar personagens mudando o tom da pele para verde, para criar um extra-terrestre [sic]”.</p>
Lúcia	“Estou achando legal para o desenvolvimento da gente”.
André	“Eu estou gostando muito”.
Petrúcio	<p>“É uma coisa muito boa e também interessante E [sic] uma forma de aprender bem legal”.</p> <p>“Sim, foi bem legal! Eu só tive dificuldades da [sic] internet.”</p>
Sara	<p>“Ah professora, eu tô achando bem legal é interessante”.</p> <p>“É fácil criar as histórias, é só ter criatividade”.</p>
Amélia	“Uma experiência nova e estou tendo mais criatividade também”.
Rafael	<p>“Se eu ficar famoso um dia com minhas histórias em quadrinhos, vou dizer que tive a honra de estudar com tia Paula, a Maurícia de Souza”.</p> <p>“O Maurício de Souza⁶³ com certeza estaria orgulhoso de mim”.</p> <p>“O padlet foi como um irmão pra mim, ele me motivou a continuar a escrever”.</p> <p>“O Pixton e o padlet estão sendo o meu passatempo”.</p> <p>“Vou te [sic] que criar um personagem, caramba, Tô me sentindo o Maurício de Souza kkkk”.</p>
Joana	“Estou gostando professora de fazer o quadrinho, mas como é minha primeira vez fazendo não sei se vai ficar muito bom, mas eu estou gostando muito, é uma experiência incrível fazer e é uma coisa nova pra mim”.

Fonte: Respostas dos estudantes postados no DPTH (Padlet®).

A partir dos depoimentos dos adolescentes sobre a escrita no DPTH, percebemos que a maioria das respostas indicavam: autonomia, empoderamento, valorização da autoestima, valorização do ambiente do DPTH, iniciativa e motivação para criar as histórias, ambiente virtual lúdico, experiências novas, desenvolvimento de ideias, divertimento, prazer na escrita e gostar mais de escrever sobre a vida real. Os depoimentos indicam que a implementação do DPTH propiciou uma experiência prazerosa na escrita dos estudantes. O desenvolvimento de atividades na sala de aula que promovam o prazer na escrita é destacado por Ferreira et al. (2018) e Suassuna (2010), quando esses afirmam que o trabalho com a leitura e a escrita deve ser algo prazeroso para o discente e que o conectem à prática social e à leitura de mundo.

As atividades no ensino de língua que propiciem prazer em escrever sobre o que se está próximo da realidade dos estudantes é destacado por Ferreira et al. (2018). Essas experiências no DPTH que os estudantes relataram ser novas para eles, os deixavam livres para se expressar,

⁶³ Maurício Araújo de Sousa é um famoso cartunista e criador de uma popular série de histórias em quadrinhos (HQs) muito famosa no Brasil chamada “Turma da Mônica”. Essas HQs possuem mais de 200 personagens. Essas HQs foram adaptadas para o cinema, a televisão e os videogames.

para reflexões e os conduziram ao despertar para um caminho a ser trilhado em relação à escrita, através do Padlet® e Pixton® no DPTH. Muitos tinham a convicção que não sabiam e que não podiam no início, mas quando eles se autodescobriram, perceberam o quanto podiam ir mais longe em suas escritas no DPTH eles conseguiram construir seus textos.

7.2.2 Competências da escrita para autoria no DPTH

A segunda categoria para análise do desenvolvimento de competências em escrita é proposta por Antunes (2023) que se trata da competência em escrita para autoria. Apresentamos a seguir, alguns trechos das produções textuais dos estudantes no DPTH para analisarmos as marcas de autoria.

Quadro 31 – Trechos da HSD inicial de Amélia no DPTH.

A garota rebelde

Jade “[...] era um pouco rebelde e começou a desobedecer os pais por causa de umas amigas [...] Sua mãe e seu pai não estavam gostando disso e a menina nem ligava. [...] Certo dia, [...] A diretora falou que a filha não estava frequentando a escola e quando ia, falava ignorante com os professores. [...]”. A mãe de Jade “ficou furiosa e colocou Jade de castigo, e falou que Jade iria começar a ir pra [sic] escola com a mãe. Jade não gostou da ideia [...] Quando Jade entrou na aula, ela viu uma aluna nova que tinha chegado uns dias e sentou [sic] do lado da menina. Ela e a menina conversaram bastante [...] A aluna nova contou que seu nome era Rayssa e que ela ouviu uns boatos que as meninas não eram estudiosas. Jade escutou tudo isso e começou a refletir e viu que as meninas não gostam de estudar e que isso não ia levar ela para lugar nenhum. Quando Jade chegou em casa, ela contou pra sua mãe que agora ia estudar, e sua família pulou de alegria. Jade começou a estudar, dar orgulho a sua família e se formou em medicina e as meninas ficaram com muita inveja e não arrumavam emprego para trabalhar.

Fonte: extrato da produção textual da estudante Amélia no DPTH.

Na HSD inicial de Amélia (Quadro 31), observamos que temos alguns conceitos trazidos pela autora que se reflete no texto. O primeiro é a ideia que o sujeito é fruto do meio e que as relações sociais impactam nas atitudes. Dessa forma, temos uma personagem principal que em função das amigas que não gostam de estudar não vai à escola, desobedece aos pais e aos professores. A partir de uma nova amizade, a personagem principal rever as suas atitudes e passa a agir de outra forma. No texto, também temos a ideia de que pelo estudo se consegue atingir os objetivos, como se formar em medicina (que é um dos cursos mais concorridos no Brasil). Essa ideia de “basta se esforçar para se conseguir algo” se reflete em um discurso da classe dominante sobre a classe dominada. Como nos revela Ungar (2018b) para superar as dificuldades não é suficiente apenas o esforço individual, se faz necessário criar toda uma rede de apoio que vai muito além de uma amizade que mobilize os recursos necessários para tanto. Brito, Bezerra e Sousa (2019) realizaram uma pesquisa com estudantes de uma turma do terceiro ano do ensino médio na qual analisaram marcas de autoria das produções textuais dos

discentes. Esses pesquisadores observaram que nessas marcas de autoria cada autor(a) traz também outros discursos já reproduzidos:

Uma escrita que apresente traços de autoria dará voz ao aluno e caracterizar-se-á por tornar-se própria, pessoal, definida pela subjetividade inerente a cada sujeito escritor. Ainda que tal sujeito utilize-se de discursos já reproduzidos, são as marcas pessoais que ele imprime à sua escrita que o tornará autor daquilo que foi dito. (Brito; Bezerra; Sousa, 2019, p. 11)

Observamos na narrativa de Amélia que os discursos reproduzidos também refletem a visão da autora que é influenciada por esses discursos.

No texto de André (Quadro 32), observamos três pontos de vista desse estudante para o protagonista atingir o seu objetivo de vida: ter dinheiro para pagar uma faculdade particular e se formar em medicina. Para atingir o seu objetivo, o personagem principal trilhou três caminhos: a) dedicação aos estudos; b) conseguir uma renda por meio de um trabalho (venda de lanches) e c) apoio de outras pessoas (duas amigas) para ganhar dinheiro.

Quadro 32 – Trechos da HSD inicial de André

A menina que queria ser médica

Ana [...] sonho de se tornar uma médica. [...] Ela sempre foi muito estudiosa e os pais tinham muito orgulho dela. [...] Ana não tinham [*sic*] condições para pagar uma boa faculdade para ela. Então [*sic*] Ana teve uma ótima ideia de vender lanches. Ela chamou duas amigas [...]. Depois de um tempo vendendo lanches [...] ganhou uma boa quantia de dinheiro. Ana conseguiu pagar uma boa faculdade e estudou muito para virar uma grande médica.

Fonte: extrato da produção textual do estudante André no DPTH.

Nas autorias dos dois estudantes Amélia e André (Quadros 31 e 32) percebemos que muitos subtemas foram elencados a partir das inquietações e pontos de vista deles. O que os discentes queriam dizer? Como eles gostariam de dar voz às suas narrativas?

Vamos observar em outras narrativas de outros estudantes no DPTH o lugar da expressão de alguém que assume a palavra, ou seja, a condição de um autor de um dizer. Na narrativa de Betânia observamos a ideia de dedicação aos estudos para entrar na universidade para ser astronauta; Dorival aborda as dificuldades financeiras na família e que a partir dos estudos conseguiria entrar na faculdade e tirar a família das dificuldades; Damião mostra que através dos estudos conseguiria ser médico e sair da pobreza; Erasmo mostra que através dos estudos o protagonista conseguiria ir à uma faculdade de culinária para tornar-se um chef famoso e tirar a mãe das dificuldades financeiras; Na HSD produzida por Eduardo, temos o sonho do protagonista de ser um jogador de futebol; Para Luiz, temos a ideia que através do trabalho o personagem principal conseguiria superar as dificuldades financeiras da família; Na narrativa de Lúcia é abordada a insatisfação da protagonista com a própria vida e somente a

partir do contato com um mendigo que era cadeirante, ela passa a valorizar o que tem; os temas na narrativa de Sara abordam a morte dos pais que gerou depressão na personagem principal levando ao medo de perda. Para sair desse estado, é apresentada como solução a amizade como suporte para sair da depressão; A estudante Joana apresenta a história de uma menina que sofre com a rejeição da mãe, do pai e da madrasta. A protagonista recebe o acolhimento da avó. Para sair desse estado, a solução foi com a ascensão profissional. Na narrativa de Petrúcio temos as dificuldades financeiras. Para superar as dificuldades, tivemos o apoio de um professor de artes que ajudou o protagonista para o sucesso profissional como pintor.

Em relação ao estudante Rafael, ele se apoiou na história de Lampião, adaptando-a para narrar a história do filho do falecido rei do cangaço que era criado pelo seu avô. O filho de Lampião sofria discriminação pelo fato das pessoas pensarem que ele agiria como o seu pai. O seu avô é morto por um cangaceiro que queria levar o neto de Lampião pelo mesmo caminho do pai dele. Ao final da narrativa, o filho de Lampião procurou herdar os “poderes do pai” para ser um herói lendário do Nordeste e não agir como o seu genitor. Nessa história, temos diferentes pontos de vista do autor-estudante, tais como: a ideia de que o filho de um bandido não deve ser discriminado pelo que o pai fez e a ideia trazida das histórias dos super-heróis de herdar superpoderes.

Sobre a estudante Sara, observamos que a sua escrita tem um estilo literário preocupado em narrar e descrever os sentimentos pessoais que essa discente criara à protagonista. “Era uma vez Letícia, uma menina depressiva depois da morte dos pais”. Esses sentimentos sobre a vivência da protagonista eram sobre a depressão, a morte dos pais, a amizade que foi o suporte para “dar a volta por cima” e o medo da perda, ou seja, a perda significava algo muito triste, algo que a deixava preocupada, sem “chão”, pois ela afirma “Letícia tinha saído da depressão depois de um tempo, só que...ela tinha medo de perder Laura, que nem perdeu os pais dela”. Percebemos que o medo da perda era o “gatilho” que mais mobilizava a estudante em sua narrativa. No caso dessa estudante, esse dizer envolvia questões pessoais e psicológicas pelas quais a estudante passou.

Como destaca Antunes (2023) uma das competências em escrita que devem ser desenvolvidas são as marcas de autorias. Para essa pesquisadora:

[...] a escrita, segundo concepções teóricas recentes, tem sido entendida como lugar de uma fonte enunciativa, como lugar da expressão de alguém que, em nome próprio ou não, assume a palavra, porque precisa, quer e pode dizer alguma coisa, porque precisa, quer e pode fazer alguma intervenção. Portanto, a escrita é um lugar preenchido por um enunciatador, que ocupa um dos lados da atuação verbal. Ou seja, existe alguém que assume a condição de ser autor de um dizer (Antunes, 2023, p. 13).

Escrever para ser um autor de um dizer para alguém também é ressaltado por Suassuna (2010). Observamos também em Geraldi (2011) que numa perspectiva sociointeracionista os estudantes devem ter o que dizer para alguém. Consideramos que a escrita não deve ser apenas uma atividade escolar sem um interlocutor, mas um momento importante de desenvolver a capacidade de dizer algo para alguém.

Destacamos que os grandes escritores ao falarem dos dramas da existência humana transcendem o tempo cujos temas se tornam sempre atuais. Cada época temos temas parecidos e isso nos remete às angústias dos seres humanos. Podemos observar isso na literatura universal. Como exemplo temos Dostoiévski (2023), em seu romance Crime e Castigo. Nele temos os problemas sociais de uma época na Rússia e a sua leitura leva a uma reflexão de questões filosóficas, morais e sociais que envolvem um crime realizado pelo personagem Raskolnikov. Não estamos aqui comparando autores universais e clássicos, mas mostrando que cada estudante-autor ao escrever deve ter o que dizer para alguém, ou seja, está na condição de ser autor(a) de um dizer. Constatamos que esse dizer tem muito a ver com o ambiente em que esse discente vive, as dificuldades que ele enfrenta em seu cotidiano. Cada estudante trouxe temas inquietantes que fizeram parte de suas rotinas que podiam ter sido durante a pandemia ou de algo que o marcava. Dessa forma, observamos que todos os estudantes que concluíram suas produções textuais procuraram se expressar no DPTH dando voz em suas narrativas e HQs, assim desenvolvendo competências de autoria.

Dessa forma, cada dizer de cada estudante refletia sua visão de mundo indicando marcas de autoria e estilo próprio em seus textos. Abordamos a seguir a terceira competência em escrita.

7.2.3 Competências em escrita para a funcionalidade comunicativa no DPTH

Como destaca Antunes (2023), a escrita é uma atividade funcional que deve ser orientada para uma finalidade, para uma intencionalidade. Essa finalidade é para “[...] informar, narrar, definir, explicar, comentar, suscitar reflexões, defender um ponto de vista, convencer, advertir, expor um tema, protestar, reivindicar e tantas outras coisas. Ninguém escreve pra nada” (Antunes, 2023, p. 14-15). A importância da finalidade comunicativa da escrita é destacada por diversos pesquisadores na área do ensino de língua (Émery-Bruneau e Lanctôt, 2019; Geraldi, 2003).

Nas produções textuais no DPTH, cada subtema escolhido pelo estudante foi baseado nas histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios. Para isso, todos os discentes que concluíram suas produções textuais (Quadro 33) expressaram a intenção

comunicativa que queriam dar para sua história. Essas produções tinham um propósito comunicativo de narrar e/ou descrever. Além de narrar e/ou descrever, alguns discentes expuseram um tema, protestar, advertir, suscitar reflexões e chamar atenção. Uma das formas de chamar atenção seria colocando o texto todo com letra maiúscula. Poderia também expor um tema sobre algo que o incomodava, a exemplo das dificuldades financeiras. Tanto nas HSDs como nas HQs as escritas tinham funcionalidades comunicativas. Para cada estudante tivemos um diferente contexto, haja vista que cada história apresentou suas peculiaridades dependendo da intenção de cada estudante-autor(a). No Quadro 33, apresentamos algumas funcionalidades comunicativas dos estudantes no DPTH.

Quadro 33 – Funcionalidade comunicativa dos gêneros textuais HSD e HQ no DPTH.

Estudante	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
Amélia	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	NR	NR
André	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	NR	NR
Betânia	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	NR	NR
Dorival	Narrar e descrever.	ND	NR	NR
Damião	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	NR	NR
Erasmus	Narrar, descrever e expor um tema.	Narrar, descrever e expor um tema.	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.
Eduardo	ND	ND	NR	NR
Luiz	Narrar e descrever.	ND	NR	NR
Lúcia	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	NR	NR
Sara	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	Narrar, descrever, expor um tema, advertir, reivindicar e suscitar reflexões	Narrar, descrever, expor um tema, advertir, reivindicar e suscitar reflexões
Joana	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.	Narrar e descrever.
Petrúcio	Narrar	ND	Narrar, descrever, expor um tema, advertir, reivindicar e suscitar reflexões	NR
Rafael	Narrar, descrever e expor um tema.	Narrar, descrever e expor um tema.	NR	NR

NR: Não realizou o gênero textual

ND: Não desenvolveu o gênero textual

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nas produções textuais dos estudantes.

Os alunos e alunas tinham uma finalidade para falar de algo que os inquietavam em suas narrativas. Para isso, suas produções textuais abordavam temas como: racismo na escola, bullying na escola, medo de perda dos pais, separação dos pais, morte do pai, tristeza, depressão, dificuldades financeiras; a importância das amizades; o diálogo com a família; o apoio da escola, dos professores e da família, entre outros. Encontramos também nas narrativas indicações da crença na saída da pobreza por meio do estudo e do trabalho no personagem

principal. Essa saída também se revelou, em alguns casos, no propósito de dar um amparo aos pais ou a um familiar na superação das dificuldades financeiras.

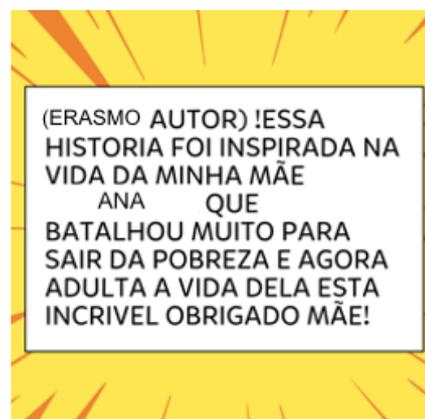
Apresentamos alguns exemplos de finalidades comunicativas encontradas nas HQs que foram além do narrar e descrever. Na Figura 25, temos a aluna Betânia que representou no último quadrinho a intenção comunicativa de sua personagem principal de interagir com o(a) leitor (a). Observamos que essa estudante criou em sua HQ, com o auxílio do *software* Pixton®, o movimento do piscar de olhos e um sorriso para mostrar a dinamicidade da cena e uma conexão com o(a) leitor(a).

Figura 25 – Quadrinho 20 de Betânia



Fonte: produzido no *software* Pixton® pela estudante Betânia.

Figura 26 – Quadrinho 27 de Erasmo



Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

Na Figura 26, Erasmo deixou traços de sua vida pessoal na HQ e fez um agradecimento para sua mãe, ou seja, tivemos a funcionalidade comunicativa de agradecer. Erasmo se baseou na história de vida de sua mãe para construir suas histórias com personagens reais.

Na Figura 27, a estudante Sara retrata o bullying que a protagonista sofria na escola. Esse tinha agressões verbais, psicológicas e morais. A protagonista não teve medo de denunciar à diretora da escola que tomou providências quanto ao caso. Para isso, a intenção comunicativa da protagonista era denunciar o bullying que sofria na escola.

Figura 27 – Quadrinho 17 de Sara.



Fonte: produzido no *software Pixton®* pela estudante Sara.

Figura 28 – Quadrinho 9 de Petrúcio.



Fonte: produzido no *software Pixton®* pelo estudante Petrúcio.

Na Figura 28, temos o último quadrinho da HQ de Petrúcio. O discente teve a intenção comunicativa de denunciar o racismo. Para tanto, a personagem principal sofria racismo na escola. Consideramos que a escola também pode ser um lugar de riscos para crianças e adolescentes. A protagonista se tornou uma grande pintora e conseguiu superar as suas dificuldades. No último quadrinho, em uma apresentação para o público, a pintora aproveitou para denunciar o racismo que sofrera na escola.

Nas Figuras 29 e 30, temos dois quadrinhos da HQ de Rafael. Nessa HQ ele denunciou o preconceito que o protagonista sofrera por ter sido filho de Lampião e os colegas do interior não queriam ter contato com ele. O filho de Lampião queria brincar com as crianças do sertão e essas queriam distância dele, além de colocarem apelidos maldosos no personagem principal.

Figura 29 – Quadrinho 14 de Rafael



Fonte: produzido no *software Pixton®* pelo estudante Rafael.

Figura 30 - Quadrinho 18 de Rafael



Fonte: produzido no *software Pixton®* pelo estudante Rafael.

Como não me tenho cansado de afirmar: somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas, contrariando até mesmo o que fazem as crianças quando estão aprendendo os jeitos mais elementares de interagir verbalmente. Somente na escola a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções.

A crítica que Antunes (2014) faz à escola é pertinente, uma vez que a língua deve ter uma função social na qual os estudantes devem ser sujeitos ativos e protagonistas de seus textos. Dessa forma, adotamos nesta pesquisa uma perspectiva interacionista em que os discentes têm um propósito comunicativo. Os gêneros textuais produzidos pelos estudantes sobre histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios tinham um propósito comunicativo no DPTH, pois essas histórias falavam de suas vidas, de seu cotidiano, de suas práticas sociais e faziam sentido para eles. Era um dizer que os discentes queriam relatar e que faziam parte de suas conquistas ou que traziam dificuldades em suas vidas. O DPTH propiciou esse espaço de trocas e interações de sonhos e buscas. A escrita tinha uma função comunicativa, pois ela era vista como uma atividade funcional.

Apresentamos na próxima seção a quarta competência para a escrita.

7.2.4 Competências em escrita para a adequação contextual no DPTH

Para Antunes (2023) a escrita se realiza em uma atividade contextualizada em uma prática social e sobre a forma de um gênero textual específico. Procuramos observar nesta categoria se as produções textuais dos alunos e alunas correspondiam às competências na escrita à adequação contextual dos gêneros textuais: HSD e HQ no DPTH. Esses gêneros textuais tinham como principal característica apresentar uma história de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios.

7.2.4.1 HSD inicial no DPTH

Em relação ao gênero textual HSD, na narrativa inicial, observamos que o estudante Eduardo não desenvolveu a sua história e não abordou o tema da superação de dificuldades. Tivemos também o discente Damião que abordou a superação de dificuldades, mas de forma bem sintética. Esse estudante apresentou um texto bem resumido no qual descreve uma história de superação, mas não apresentou detalhes como personagens secundários, um possível cenário, além de apresentar o enredo de forma bem abreviada. Em relação à adequação contextual, onze estudantes conseguiram desenvolver a HSD atendendo às características desse gênero textual, assim como a temática da superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios que abordavam diversos problemas, desde psicológicos a sociais.

7.2.4.2 HQ inicial no DPTH

Dos treze estudantes, nove conseguiram desenvolver a HQ inicial no DPTH. Quatro estudantes iniciaram esse gênero textual, mas não concluíram. Em relação à temática da HQ inicial, os nove discentes que desenvolveram atenderam à temática proposta. Em relação ao gênero HQ inicial todos os nove estudantes conseguiram finalizar o enredo da narrativa visual. Observamos que quatro estudantes não atenderam o sentido da leitura de uma HQ no ocidente, na qual a fala e/ou diálogo dentro dos balões deve ser da esquerda para a direita em relação à posição do emissor (Eisner, 2010), como pode ser observado nas Figuras 31 e 32. Na Figura 31, a ordem seria a que indicamos com números. Enquanto na Figura 32, temos também uma inversão do diálogo em relação ao emissor. O tipo textual predominante na HQ é o tipo textual narrativo (Mendonça, 2005; Ramos, 2022), isso foi observado em todas as HQs.

Figura 31 – Posição inadequada dos balões.



Fonte: Quadrinho 5 produzido no *software* Pixton® pela estudante Joana.

Figura 32 – Posição invertida dos balões.



Fonte: Quadrinho 3 produzido no *software* Pixton® pela estudante Joana.

7.2.4.3 HQ final no DPTH

Dos treze discentes, apenas quatro produziram a HQ final. Em relação à temática nesse gênero textual, todos os quatro estudantes atenderam à proposta de superação de dificuldades na narrativa gráfico-visual. Duas HQs não obedeceram o sentido da fala nos balões em relação ao emissor, ou seja, a posição do balão de fala deve ser da esquerda à direita nos países ocidentais. As demais características do gênero HQ foram atendidas por todas as HQs produzidas.

7.2.4.4 *HSD final no DPTH*

Três estudantes desenvolveram a HSD final obedecendo as peculiaridades desse gênero textual. Quanto à temática da história de superação de dificuldades, ela foi atendida nas produções dos alunos e alunas.

Abordaremos a seguir a quinta competência para a escrita que envolve a coesão e coerência

7.2.5 Competências para a escrita com coesão e coerência no DPTH

Antunes (2023) destaca que para o desenvolvimento de competências em escrita temos a coerência e a coesão. Segundo Koch e Travaglia (2009) a coerência e a coesão se complementam, visto que elas são muito importantes para dar sentido ao texto. Apesar de serem relevantes em um texto, o aspecto da coesão pode estar ausente, como exemplificamos na fundamentação teórica no texto de Ricardo Ramos “Circuito Fechado”. Nesse texto, observamos que os substantivos estavam justapostos sem conectivos. Porém esses substantivos eram de um mesmo campo semântico e por sua vez tinham um mesmo significado atribuindo coerência ao texto. Dessa forma, o aspecto da coerência estava presente apesar da ausência da coesão.

Todo texto que é uma unidade de sentido precisa ter coerência que é um fator importante da textualidade. A coerência é a base para que o texto tenha ideias pertinentes, convergentes e implícitas. Quando estabelecemos um texto com coerência precisamos que ele tenha uma intenção comunicativa, tenha sentido no que se vai dizer adequado a um determinado contexto da situação comunicativa, observando o aspecto que se quer comunicar com clareza. Segundo Xavier (2006, p. 42), na coerência textual se estabelece um sentido para o texto, ou seja, temos uma compatibilidade entre “ideias e conceitos que permitem ao leitor acompanhar a continuidade de um raciocínio em desenvolvimento”.

No Quadro 34, apresentamos o resultado de uma análise das produções textuais dos estudantes que atenderam ao aspecto da textualidade em relação à coerência.

Quadro 34 – Coerência com o tema ou ideia central nas produções textuais no DPTH

Estudante	Aulas no sistema remoto		Aulas no sistema remoto e presencial (ensino híbrido)	
	HSD inicial	HQ inicial	HQ final	HSD final
Amélia	CO	CO	NR	NR
André	CO	CO	NR	NR
Betânia	CO	CO	NR	NR
Dorival	CO	ND	NR	NR
Damião	CO	CO	NR	NR
Erasmus	CO	CO	CO	CO
Eduardo	ND	ND	NR	NR
Luiz	NCO	ND	NR	NR
Lúcia	CO	CO	NR	NR
Sara	CO	CO	CO	CO
Joana	CO	CO	CO	CO
Petrúcio	CO	ND	CO	NR
Rafael	CO	CO	NR	NR

CO: Apresentou coerência na produção textual

NCO: Não apresentou coerência na produção textual

NR: Não realizou o gênero textual

ND: Não desenvolveu o gênero textual

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nas produções textuais dos estudantes.

Observamos que todos os estudantes que desenvolveram as produções textuais no DPTH apresentaram coerência com o tema ou ideia central (Antunes, 2010). Esses discentes atenderam ao recurso da coerência que é um aspecto da textualidade fundamental para se estabelecer um “fio condutor” ao sentido do texto. As narrativas verbais (HSDs) e verbo-visuais (HQs) mostraram uma sequência de ideias que permitiram acompanhar o desenvolvimento dos textos (Xavier, 2006). Apenas o estudante Luiz, apesar de apresentar o seu texto com coerência em relação à ideia central, apresentou lacunas na HSD inicial que comprometeram o desenvolvimento da sequência de ideias.

Durante o período em que as aulas eram totalmente remotas observamos que todos os alunos e alunas participaram das produções da HSD inicial e HQ inicial. Dos treze estudantes que realizaram a HSD inicial, três iniciaram mas não desenvolveram as produções textuais. Observamos também que dos treze estudantes que realizaram a HQ inicial, nove deles desenvolveram e quatro não desenvolveram. Após o recesso escolar e com a volta às aulas no sistema presencial e remoto, foi observada em todas as disciplinas uma grande evasão às aulas remota. Os alunos e alunas informaram que chegavam cansados das aulas presenciais para continuar as aulas remotas. Assim, houve uma queda nas produções nas HQ finais e HSD finais que continuaram a ser realizadas no sistema remoto. Contudo, todos os estudantes que realizaram essas produções no DPTH, fizeram com coerência como indicado no Quadro 34.

Em relação à coesão, apenas o estudante Luiz teve dificuldades em encadear as ideias na HSD inicial no DPTH sobre a história do seu pai, deixando algumas frases soltas, sem coesão e que também comprometeu a coerência da HSD inicial como indicado no Quadro 35. No extrato desse estudante, percebemos que a ausência de alguns conectivos e pontuação prejudicaram a clareza e a coesão no texto. Ele também deixou o texto ambíguo, pois não sabíamos se ele estava falando da tia que tinha o papel de mãe ou do pai, pois Luiz usava o pronome “ela” no lugar de “ele”.

Observamos nas demais produções textuais desenvolvidas que elas estavam bem encadeadas com o uso adequado dos conectivos (preposições, conjunções e adjuntos adverbiais) para um melhor entendimento e clareza no conjunto. Para exemplificar a coesão, selecionamos uma das produções textuais (HSD inicial) produzidas pelos discentes e apresentamos trechos delas no Quadro 35. Constatamos que dos doze estudantes que desenvolveram esse gênero textual, onze conseguiram utilizar adequadamente a coesão, encadeando e articulando bem as ideias com as preposições (até, com, de, por, para), contrações (na), conjunções (que, e, mas), adjuntos adverbiais de lugar e tempo (Em uma cidadezinha, EM UM BELO DIA, EM UM CERTO DIA [*sic*] e No antigo Nordeste.

Quadro 35 – Extratos das HSDs iniciais dos discentes no DPTH.

Estudante	HSD inicial (extratos)
Amélia	“Ela morava na sua casa com seu pai Paulo, a mãe Roberta e a vó Amélia. A menina era um pouco rebelde e começou a desobedecer os pais por causa de umas amizades”.
André	“Em uma cidadezinha, existia Ana, uma menina de 17 anos com um grande sonho de se tornar uma médica. Ela morava com a mãe, o pai e o irmão mais novo”.
Betânia	“Era uma vez, uma menina que sonhava em ajudar a sua família. Ela era uma menina muito estudiosa, tinha muitos amigos e o sonho dela era viajar para a lua [sic]. Um grande dia, ela entrou em uma faculdade de Astronomia.”
Dorival	“Ela queria comprar comida, brinquedos para os irmãos, sair de onde mora e ir pra um lugar melhor, sua família passava por muita dificuldade”.
Damião	“Lucas é um menino muito estudioso. Ele queria ser médico e ele lutou até o fim”.
Erasmus	“EM UM BELO DIA, UM GAROTO TINHA O SONHO DE SER UM COZINHEIRO MUNDIALMENTE FAMOSO [sic] ”.
Eduardo	ND
Luiz	“[...] a gente era quase classe media [sic] um menino que a mãe pode criar a quando criança ela era camelô aos 12 anos para alimentar os irmaos [sic] dele”.
Lúcia	“Gaby era uma menina muito malcriada e ingrata, ela não gostava de nada que tinha na vida dela. Ela não gostava da sua comida, de sua casa, de seu corpo”.
Sara	“Era uma vez Letícia, uma menina depressiva depois da morte dos pais. Em um certo dia, Letícia conheceu uma menina chamada Laura”.
Joana	“EM UM CERTO DIA, EM UMA CIDADE PEQUENA, MORAVA UMA MENINA CHAMADA LUA. LUA TINHA UM SONHO DE SER FAMOSA [sic] ”.
Petrúcio	“Noah era um menino que gostava de desenhar. Sua mãe não tinha muitas condições para comprar materiais”.
Rafael	“No antigo Nordeste além dais [sic] muitas lendas que povoam a região existia [sic] pessoas que tinham habilidades extraordinárias tais como: habilidade física, elementares, e as habilidades sobrenaturais com o surgimento do cangaço muitas pessoas que possuíam essas habilidades se tornaram cangaceiros”.

ND: Não desenvolveu o gênero textual

Fonte: elaborado pela autora da tese com base nas produções textuais dos estudantes.

Selecionamos a HSD inicial de Erasmus para exemplificar os fatores da textualidade como coesão e coerência. Apresentamos nos Quadros 36 e 37, como exemplo, a HSD inicial completa do estudante Erasmus em que o discente conseguiu num texto longo articular com coerência e coesão, de forma enriquecedora, três situações entrelaçadas das vidas das personagens.

Consideramos que a narrativa inicial desse discente pôde ser dividida em três partes: A, B e C. Nos Quadros 36 e 37, criamos duas colunas que indicam o número do parágrafo e a parte da HSD inicial (A, B ou C). Na parte A, temos o contexto pessoal/familiar e extraescolar da narrativa. Na parte B, temos o contexto pessoal do protagonista na escola e na parte C temos a história da mãe do protagonista que também tem impacto na vida do filho e serve de inspiração para essa HSD inicial.

Quadro 36 – HSD inicial de Erasmo no DPTH (parte 1).

N	PN	HSD inicial com o título
		A FANTÁSTICA HISTÓRIA DO GAROTO NEGRO QUE VENCEU NA VIDA (ERASMO)
1	A	Em um belo dia, um garoto tinha o sonho de ser um cozinheiro mundialmente famoso. Ele mora em uma favela muito pobre que se chamava Rosarinho. Ela era sempre vigiada por policiais, porque ali existia uma quadrilha de bandidos que dominava aquela favela.
2	A	ENTÃO, EM UM DIA, UM GAROTO NEGRO CHAMADO PAULO SANTOS SONHAVA EM SER UM COZINHEIRO PORQUE ELE SEMPRE VIA A SUA MÃE ANA COZINHAR PARA ELE. [sic]
3	C	ELA ERA MUITO BEM NA COZINHA, PORQUE ELA ERA UMA COZINHEIRA DA CASA DE UM HOMEM RICO QUE SE CHAMAVA PEDRO. ELE GOSTAVA MUITO DA COMIDA DELA E SEMPRE ELA TENTAVA SE SUPERAR, ATÉ MESMO O CHEFE DELA UM BRINQUEDO MUITO LEGAL PARA PAULO, MAS A SUA MULHER NÃO ERA IGUAL A ELE, ELA ERA ARROGANTE E ERA MUITO MÁ E SEMPRE FICAVA RECLAMANDO COM A EMPREGADA. [sic]
4	C	SEMPRE SEU MARIDO DEFENDIA A EMPREGADA, MAS ENTÃO VAMOS VOLTAR PARA O PAULO. [sic]
5	B	ELE SEMPRE IA PARA A ESCOLA TODO SANTO DIA. ELE IA PORQUE ELE QUERIA SER O MAIS INTELIGENTE DA SALA, MAS TINHA UM GAROTO RICO DA SALA QUE FICAVA ZOMBANDO DE PAULO, SÓ POR QUE ELE ERA POBRE E NÃO TINHA DINHEIRO, MAS PAULO NÃO SE IMPORTAVA COM AQUELE VALENTÃO. [sic]
6	B	EM UM BELO DIA, PAULO FOI À QUADRA PORQUE A DIRETORA QUERIA FALAR UMA COISA PARA OS ALUNOS, ENTÃO ELE OUVIU UM GRITO, PAULO!! ERA SEU MELHOR AMIGO BRUNO. ELE, ASSIM COMO PAULO, ERAM OS MELHORES ALUNOS DA SALA DE AULA. BRUNO ERA BRANCO COM CABELOS PRETOS. QUANDO ELE CHEGOU PERTO DE PAULO, ELE CONTOU UMA NOTÍCIA QUE FOI TÃO BOA PRA PAULO QUE ELE CHEGOU E PULOU DE ALEGRIA. BRUNO TINHA FALADO QUE IRIAM ABRIR UMA SALA DE CULINÁRIA E QUE ELES IRIAM APRENDER TUDO SOBRE CULINÁRIA, ATÉ COMO ESCOLHER OS ALIMENTOS. DAÍ, A DIRETORA CHEGOU E FALOU A MESMA COISA QUE BRUNO FALOU PARA PAULO, MAS ELA FALOU UMA COISA QUE BRUNO NÃO SABIA, QUE O PROFESSOR QUE IA DAR AULA ERA O CHEFE EDWARD QUE ERA UM CHEF BRASILEIRO MUNDIALMENTE FAMOSO, QUE TINHA UMA VASTA VARIEDADE DE RESTAURANTES. [sic]
N – Número do parágrafo. PN – Partes da narrativa.		

Fonte: transcrição do texto produzido pelo estudante Erasmo, acrescidos das colunas N e PN.

Quadro 37 – HSD inicial de Erasmo no DPTH (parte 2).

N	PN	HSD inicial com o título
7	B	PAULO QUANDO OUVIU AQUILO, SE ENCHEU DE ALEGRIA. QUASE GRITOU NO MEIO DE TODOS OS ALUNOS DA ESCOLA. ENTÃO, A DIRETORA CHAMOU O PROFESSOR. QUANDO TODO MUNDO VIU ELE, ELES FICARAM ESPANTADOS. ELE PARECIA TÃO INTELIGENTE. DAÍ O PROFESSOR FALOU: - EU ESTOU MUITO ANSIOSO PARA DAR AULA PARA TODOS VOCÊS, ESPERO QUE GOSTEM DA MINHA AULA E OBRIGADO. [sic]
8	B	A DIRETORA FALOU QUE QUEM QUISESSE PARTICIPAR, PODIA ASSINAR SEU NOME NA LISTA DE PARTICIPANTES. COLOQUE SEU NOME COMPLETO, SUA IDADE E SUA SÉRIE. ENTÃO, PAULO FOI CORRENDO ASSINAR SEU NOME NA TURMA DE CULINÁRIA. DEPOIS DE ALGUNS DIAS, AS AULAS DE CULINÁRIA COMEÇARAM, PAULO E SEU AMIGO BRUNO ESTAVAM MUITO ANSIOSOS PARA A AULA. QUANDO ELES VIRAM O PROFESSOR, CHEGOU, DEU BOM DIA PARA TODOS, DEPOIS FEZ A CHAMADA E COMEÇOU A FALAR TUDO QUE ELES IRIAM ESTUDAR. DEPOIS DAS AULAS, PAULO FOI PARA CASA, CONTOU PARA SUA MÃE TUDO QUE ELE APRENDEU. [sic]
9	C	EM UM DIA, QUANDO A MÃE DE PAULO ESTAVA COZINHANDO NA CASA DE SEU PATRÃO, ELA CRIOU UMA COMIDA TÃO GOSTOSA QUE CHEGA O PATRÃO DEU UM AUMENTO E UM BOM ELOGIO. A ESPOSA DO PATRÃO FICOU COM TANTA INVEJA DA COZINHEIRA QUE QUANDO A MÃE DE PAULO FOI FAZER O ALMOÇO DA FAMÍLIA, A ESPOSA DE PEDRO COLOCOU MUITA PIMENTA NA COMIDA QUANDO A COZINHEIRA NÃO ESTAVA OLHANDO. [sic]
10	C	QUANDO ANA SERVIU A COMIDA, O PATRÃO FICOU COM UM GOSTO forte de pimenta na boca. [sic]
11	C	DAÍ A ESPOSA, DEMITIU A COZINHEIRA. MAS, UMA EMPREGADA MOSTROU UM VÍDEO PARA PEDRO QUE MOSTRava que A sua esposa jogou PIMENTA NA COMIDA PARA ACUSAR ANA. [sic]
12	C	ENTÃO, EM UM DIA, PEDRO SE SEPAROU DA MULHER E SE DECLAROU PARA ANA QUE TODOS ESSES ANOS ELE GOSTAVA DELA. DEPOIS DE ALGUNS ANOS COM A AJUDA DE SEU PRoFESSOR E SEU PADRASTO, PAULO E BRUNO FORAM ESTUDAR EM UMA ACADEMIA DE ELITE DE CHEFES FORMADOS. QUANDO ELES SE FORMARAM, ELES DOIS JUNTOS CRIARAM SEU PRóPRIO RESTAURANTE E A MÃE DE PAULO ERA UMA DAS COZINHEIRAs PRINCIPAIS. [sic]
13	A	Daí, quando Paulo QUANDO PAULO VIU ELE ERA MUNDIALMENTE FAMOSO E ELE FINALMENTE CONSEGUIU REALIZAR O SEU SONHO DE SER UM CHEF. [sic]
14		(ERASMO) AUTOR [sic]
15	A	ESSA HISTóRIA FOI INSPIRADA SOBRE A VIDA DA MINHA MÃE ANA QUE BATALHOU MUITO PARA VENCER NA VIDA E SAIR DA POBREZA. E AGORA ADULTA A VIDA DELA ESTA INCRÍVEL OBRIGADO MÃE!!! FIM. [sic]
N – Número do parágrafo. PN – Partes da narrativa.		

Fonte: transcrição do texto produzido pelo estudante Erasmo, acrescidos das colunas N e PN.

Em relação ao desenvolvimento de competências em escrita, observamos que o estudante Erasmo organizou seu texto com coesão e coerência, visto que a HSD inicial foi entrelaçada em três partes (A, B e C) com realidade e ficção.

A indicação que tinha partes da realidade do estudante foi indicada no término da HSD inicial quando o estudante esclarece que a narrativa foi inspirada na história da mãe do aluno. As partes A, B e C do enredo mostraram a riqueza em criar uma história com “idas e vindas” sem perder a coesão (ligação entre as partes), apesar da complexidade da narrativa. Observamos

de forma adequada o emprego das preposições, conjunções, retomadas pronominais, substituições lexicais e adjuntos adverbiais.

Observamos também nessa narrativa inicial que faltou uma adequação às letras maiúsculas e minúsculas, pois o aluno na maior parte do texto utilizou letras maiúsculas. Ele não fez nenhum comentário sobre isso. Do ponto de vista da pontuação e da ortografia, encontramos inadequações relativas a essas, mas que não prejudicaram a essência, a clareza e a coerência do texto. Essas inadequações persistem em muitos estudantes, mesmo após a conclusão do ensino médio. Na nossa pesquisa tivemos um prazo curto de aplicação do DPTH, e como sabemos o desenvolvimento da escrita passa por um processo de aprendizagem que requer um tempo maior para mudanças. Procuramos deixar o estudante mais livre em relação a essas inadequações citadas para não “bloquear” o processo de escrita. O estudante Erasmo gostava de expor as suas HSDs e HQs e apresentar à pesquisadora-professora e aos colegas na Plataforma Google Meet relatando que seus textos foram mais reais do que fictícios. Esse aluno se sentia à vontade para comentar com o grupo.

Abordamos a seguir a sexta competência para o desenvolvimento da escrita.

7.2.6 Competências ligadas à escrita como atividade multimodal e do mundo virtual no DPTH

Nesse tipo de competência observamos os recursos da linguagem no gênero textual multimodal (Antunes, 2023). Nele temos as linguagens verbais, visuais e verbo-visual. Vamos observar as competências ligadas ao uso de diferentes recursos multimodais na escrita nas produções textuais no DPTH.

Na Figura 33, temos um quadrinho produzido pelo estudante Erasmo. Nele, temos diferentes recursos multimodais empregados. Encontramos o uso de um retângulo superior que tem a função de legenda para situar o leitor nos acontecimentos, esses que são narrados pelo narrador-personagem. Como segundo recurso, temos o uso de um contorno pontiagudo no balão. Esse tipo de recurso é usado, conforme Ramos (2022, p.56), para reforçar um grito e dar ao personagem um tom mais dramático. No exemplo, esse recurso faz com que a expressão “vamos lutar” transmita a ideia de um grito de guerra. No quarto recurso, temos as expressões faciais e corporais que são consideradas metáforas visuais (Calil; Del Re, 2009). Acrescentamos nesse quadrinho um número sobre os personagens para a identificação dos mesmos. Esses recursos são usados para demonstrar uma expressão de espanto de um personagem à direita (personagem 6), a expressão de luta e de raiva de dois personagens (braços e expressões faciais) ao centro (personagens 4 e 5). Da esquerda para a direita temos a expressão de indiferença

(personagem 1), expressão de raiva e superioridade (personagem 2). O cenário onde se passa a sequência narrativa também é definido pelo texto do narrador-personagem e pelas imagens.

Figura 33 – Quadrinho 15 da HQ final do estudante Erasmo.



Fonte: produzido com o *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

Vamos observar no DPTH tanto na HSD como na HQ o uso das onomatopeias, que são recursos que imitam um som (Calil e Del Re, 2009; Ramos, 2022). Podemos observar na HSD final de Sara a representação do som de uma gargalhada (Ramos, 2022): “olha lá gente a menina mais feia da escola haha”. Essa gargalhada foi utilizada para zombar da protagonista. Na HQ final de Sara, vamos observar um dos usos da onomatopeia (Figura 34): “EI PESSOAL, CUIDADO PRA NÃO SE INFECTAR EM KSKSKS (aluno 1). É GENTE, TOMEM CUIDADO PRA NÃO PEGAR, KSKSKS [sic]” (aluno 2). Observamos neste gênero o uso de onomatopeia para imitar o som da risada em KSKSKS. Também temos o recurso gráfico de todas as letras estarem maiúsculas para enfatizar e chamar a atenção da ação ocorrida, podendo indicar se tratar de voz alta. Podemos encontrar também o mesmo recurso de letras maiúsculas na fala do segundo garoto que reforça o possível “perigo” que a colega do sexo feminino podia causar neles e nas pessoas. Neste mesmo quadrinho (Figura 34), a estudante Sara utilizou o sarcasmo (recurso estilístico) para expressar o que a protagonista estava passando.

Figura 34 – Uso da onomatopeia na HSD final de Sara.



Fonte: quadrinho 5 da HQ produzida com o *software* Pixton® pela estudante Sara.

Observamos também o uso da cor como recurso visual. No quadrinho 35 de Erasmo, vamos observar o uso da cor para dar a ideia do efeito da pimenta na comida. O vermelho acentua e torna mais dramática o efeito da pimenta no personagem. Segundo Ramos (2022) existem poucas pesquisas sobre o uso da cor nos quadrinhos. As cores são signos plásticos que podem enfatizar a ação do personagem em relação aos seus sentimentos.

Figura 35 – Uso da cor na face como recurso visual



Fonte: quadrinho 21 da HQ produzida com o *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

No Quadro 38, selecionamos alguns emojis presentes no DPTH. Os emojis são muito empregados nas redes sociais e também constituem um recurso das atividades multimodais. Com esses recursos, os estudantes se sentem mais à vontade para expressar os seus sentimentos,

deixando as marcas que os representam na linguagem informal, ou seja, a linguagem do cotidiano e também do seu grupo de amigos. Os discentes mostraram uma interação com o interlocutor à medida que vão “dialogando” com o outro que já está inserido em seu texto. Aquele ou aquela a quem ele tem o que dizer.

Quadro 38 – Exemplos de uso de emojis e emoticons no DPTH.

Estudante	Texto com emojis e emoticons	Fonte
Betânia	Minha vida ♡	Título da autobiografia
Joana	Obrigada por ter ficado até aqui, tchau :)	Conclusão da autobiografia
Erasmio	ENTÃO ESSA FOI A MINHA AUTOBIOGRAFIA E OBRIGADO POR LER FIQUE COM DEUS E TCHAU. :) [sic]	Conclusão da autobiografia
Sara	É e isso.. ♡♡ [sic]	Conclusão da autobiografia

Fonte: extrato dos textos dos estudantes no DPTH.

Na Figura 36, apresentamos um exemplo de emoji no quadrinho da aluna Joana. Nele temos a imagem das mãos juntas rezando, expressando a esperança de que a filha da protagonista da HQ final fizesse uma boa cirurgia, mas também representa a fé religiosa da mãe da protagonista.

Figura 36 – Uso de emojis na HQ de Joana.



Fonte: quadrinho 13 da HQ produzida com o *software Pixton®* pela estudante Joana.

Ao longo das produções textuais dos estudantes no DPTH observamos diferentes formas de expressão da linguagem e dos sentimentos com o uso dos recursos multimodais, indicando competências no desenvolvimento da escrita em um ambiente virtual. Antunes (2023) ressalta como um dos elementos a se avaliar a escrita para o seu uso no mundo contemporâneo é a competência da escrita ligada ao mundo virtual, na qual os limites do papel (associados à imprensa) são extrapolados para novos e amplos ambientes. Nesse sentido, consideramos que os estudantes ao utilizarem os recursos multimodais propiciados pelo DPTH no qual foram utilizadas ferramentas de redes sociais como o WhatsApp, criação de HQs com o Pixton®, de

blog pelo Padlet®, de interação sincrônica com o Google Meet desenvolveram competências relacionadas à escrita no mundo virtual. Ressaltamos também que apesar dessas competências construídas, existiam as dificuldades econômicas e sociais dos estudantes durante a pandemia e que foram excludentes como ressaltamos em Andrade, Acioly-Régnier, Ferreira (2022a). Entre esses fatores de exclusão que levantamos durante a pandemia na escola onde realizamos a pesquisa, tivemos: problemas de acesso à internet pelos estudantes, falta de equipamentos adequados (muitos alunos não tinham celular, computador ou tablet para acessar as aulas, ou ainda dependia do celular dos pais e parentes, o uso de celulares antigos e limitados para o uso intenso nas aulas virtuais).

O estudante Luiz não conseguiu escrever a autobiografia e a HSD inicial na ferramenta tecnológica Padlet® proposta no DPTH. Ele escreveu à mão em seu caderno com muita dificuldade na pontuação e na concordância, fotografou seus textos e enviou para o WhatsApp privado da pesquisadora, pois não queria se expor no grupo que criamos no WhatsApp. Observamos também que ele iniciou a HQ inicial utilizando o *software* Pixton®, mas ele só conseguiu fazer dois quadrinhos. Esse aluno era bastante ausente, passou um tempo sem frequentar as aulas e não explicava o motivo. Na HSD inicial, ele aborda a trajetória da história de superação de seu pai e coloca que ele morreu em 2019. Dessa forma, esse foi o único aluno que não conseguiu desenvolver competências para o mundo virtual no DPTH.

O aluno Petrócio tinha muita dificuldade em utilizar o *software* Pixton® para construir os seus personagens. Ele sempre demandava ajuda à pesquisadora. Ele não conseguiu concluir a HQ inicial, porém, depois de algumas tentativas, ele conseguiu avançar e concluir a HQ final desenvolvendo competências para o uso desse recurso do mundo virtual.

Com base nas análises dos resultados, verificamos que a maioria dos estudantes conseguiu desenvolver competências em escrita para as atividades multimodais e para o recurso do mundo virtual no DPTH.

Abordaremos a seguir a sétima competência para a escrita ligada ao recurso da intertextualidade.

7.2.7 Competências na escrita ligadas ao recurso da intertextualidade

Um dos aspectos da textualidade é a intertextualidade. A intertextualidade se apresenta quando temos uma relação entre textos. Esse tipo de recurso pode tornar rico uma narrativa e vamos observar o seu emprego nas produções textuais no DPTH. Para análise da intertextualidade, escolhemos dois exemplos de produções textuais.

Como primeiro exemplo, tivemos a narrativa proposta por Rafael que utilizou o recurso da intertextualidade com a história de Lampião. O discente apresentou no DPTH uma HQ com detalhes dessa narrativa criada com 50 quadrinhos. O estudante/autor conta a história do filho de Lampião que foi criado pelo avô. Ele sofreu a rejeição das outras crianças que consideravam que, pelo fato de ele ter sido filho de Lampião, ele iria ter as mesmas características do pai, o que expõe uma visão determinista. Isso nos faz também refletir o caso de tantas crianças que possuem um pai que cometeu algum crime ou que é mal visto pela sociedade e que faz com que os filhos sofram discriminação. Nessa história de Rafael, também temos a intertextualidade com as histórias de super-heróis, uma vez que se fala que o filho de Lampião vai herdar os superpoderes do pai. Para caracterizar o cenário onde se passou o drama, os personagens utilizaram diálogos com expressões regionais do sertão do Nordeste do Brasil que trouxeram o recurso das variações linguísticas geográficas. Essas expressões linguísticas são uma intertextualidade de conteúdo (Koch; Travaglia, 2009), pois temos o uso de textos de uma cultura, nesse caso a cultura do sertão nordestino, ambiente no qual Lampião viveu.

Na Figura 37, apresentamos a discriminação do protagonista da narrativa por conta de ser filho de Lampião. Nestes quadros observamos as referências às expressões regionais como: “Credo em Cruz!”.

Figura 37 – Quadrinhos 15, 18 e 22 que narram a discriminação sofrida pelo filho de Lampião no DPTH.



Fonte: produzido pelo estudante Rafael utilizando o *software* Pixton®.

Na Figura 38, temos a intertextualidade com as histórias de super-heróis. Segundo Silva (2011), o herói seria aquele que se dedicou a uma causa nobre. Já o super-herói seria aquele que possui habilidades incomuns aos humanos se distinguindo dos heróis por essas habilidades. Ao abordar habilidades extraordinárias como sobrenaturais, elementares, entre outras, temos também a intertextualidade com as histórias de super-heróis.

Figura 38 – Intertextualidade com as histórias de super-heróis no DPTH.



Fonte: quadrinhos 1, 3, 5, 6, 7 e 8 da HQ produzida com o *software* Pixton® pelo estudante Rafael

Erasmus apresentou a história de um estudante cujos pais são considerados super-heróis. Na HQ, o protagonista estudava em uma escola de super-heróis e tinha como heróis e heroínas alguns colegas de sala de aula e alguns professores. No início da trama, o personagem principal ainda não tinha despertado os seus superpoderes. Isso só aconteceu quando os seus pais foram capturados por arqui-inimigos. Essa história se conectou a diversas narrativas. A primeira delas se remeteu à vida do próprio discente que é estudante de uma escola. Ainda observamos elementos da vida do próprio discente na autobiografia produzida no DPTH. Nela, ele afirma: “[...] Eu gosto *muito* da minha escola [...] Eu gosto muito da minha família, dos meus amigos e professores”. A valorização que faz da escola, de alguns professores e colegas se reflete na figura de super-heróis. O superpoder na narrativa criada pode remeter às narrativas da vida real. Esses superpoderes poderiam ser os conhecimentos que possibilitam uma ascensão social ou uma situação de bem-estar emocional (que deveria fazer parte de uma formação integral na escola). Percebemos que as narrativas de Erasmus, assim como as HQs se remetem ao ambiente escolar que é o ambiente em que ele gosta muito e se sente bem acolhido pelos professores que o ajudam.

Na HSD inicial e HQ inicial da aluna Sara observamos uma intertextualidade de forma (Koch; Travaglia, 2009) na qual essa intertextualidade ocorre quando um texto utiliza

expressões ou trechos de outros textos ou um estilo de um determinado autor, visto que essas expressões nem sempre são literais. Na HSD inicial de Sara, observamos uma alusão aos contos de fadas. Nesses contos, muitas vezes, inicia-se com “Era uma vez...” e termina com “E foram felizes para sempre”. Nessa narrativa, tivemos no início: “Era uma vez Letícia [...]” e concluiu com “Depois daí, a amizade de Sara e Letícia nunca acabou...Fim...”. O termo “nunca acabou” pode trazer implícita uma ideia similar a “[...] e foram felizes para sempre”. Koch e Travaglia (2009, p. 93) afirmam que “de tanto ouvir contar histórias, a criança constrói seu ‘modelo de história’, que lhe permite reconhecer e produzir histórias, e será o ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa”. Dessa forma, consideramos que esses elementos de intertextualidade presentes nessa produção de Sara podem ter sido introduzidos por ela, uma vez que eles podem ter partido de contos de fadas que ela leu e internalizou durante a sua infância. Além dessa aluna, observamos também o uso da intertextualidade fazendo uma alusão aos contos de fadas com a expressão “Era uma vez” nas produções textuais dos estudantes Amélia (HSD inicial e HQ inicial), Betânia (HSD inicial) e Dorival (HSD inicial).

Na HQ inicial de Lúcia observamos que ela criou uma protagonista que se vestia com um vestido de princesa, o que nos remete aos contos de fadas. O uso desse recurso da intertextualidade era para retratar o sentimento de superioridade que a personagem principal sentia em relação a um colega dela.

7.3 A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS, A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE RESILIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA NO DPTH.

Tomando como aporte a Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud 1990, 1994, 2009) e Acioly-Régnier (2007, 2019) levantamos algumas questões de pesquisa na metodologia:

1. Como as classes de situações apresentadas nas produções textuais dos estudantes ampliaram os conceitos de superação de dificuldades?
2. Como os campos disciplinares diferentes (resiliência e linguística textual) contribuíram na análise das situações propostas pelos estudantes?
3. Qual o papel do ambiente extraescolar nas produções textuais que fazem parte do ambiente escolar no DPTH?

Organizamos esta seção em três subseções que correspondem a cada uma das questões.

7.3.1 Extensão do conjunto de conceitos interconectados implicados nas histórias de superação de dificuldades

Em relação à primeira questão de pesquisa, destacamos que na Teoria dos Campos Conceituais um conceito é formado por um tripé no qual temos o significado, o significante e a situação. Para a compreensão de um conceito é necessário o conhecimento de outros conceitos que estão relacionados a esse formando um campo conceitual. Assim, um conceito não pode ser considerado de forma isolada. Nas histórias de superação de dificuldades aparecem conceitos que para a sua compreensão se faz necessário considerar a ligação com outros que dão sentido ao mesmo. No DPTH foram apresentadas diferentes narrativas de superação de dificuldades cada uma apresentando diferentes situações que puderam evocar conceitos sobre diferentes temas. Cada estudante narrou, descreveu e expôs possíveis “soluções” para as dificuldades que emergiam do cotidiano e que podiam ser com personagens da vida real ou fictícios. Logo, para compreender cada história de superação de dificuldades diferentes situações foram propostas utilizando-se vários significantes que possibilitavam ampliar os significados. Isso nos leva à primeira questão

Tomamos como exemplo a HQ inicial do estudante Erasmo. Nela tivemos um conjunto de situações (S) que deram sentido a uma história de superação de dificuldades. Para isso, o aluno produziu o gênero textual história em quadrinhos, um gênero multimodal, que permite

mostrar os significantes por meio da linguagem não-verbal (imagens, recursos lúdicos e signos visuais) e por meio da linguagem verbal (texto).

Na Figura 39, apresentamos os quadrinhos 1 e 2 da HQ inicial de Erasmo. Nesses quadrinhos observamos, por meio da linguagem verbal, que o protagonista tinha um sonho de ser um cozinheiro famoso. Ele se inspirava na profissão da mãe que era cozinheira e trabalhava numa casa de uma família rica. Observamos alguns significantes representados no quadrinho 1 como a expressão facial de alegria e entusiasmo (representados pelos olhos, sobrancelhas e boca) do protagonista pelo sonho que ele almejava, assim como o cenário da sua casa. Observamos que essa expressão facial pode estar atrelada à condição do sonho.

No quadrinho 2, observamos um cenário de casas em péssimas condições (o *software* Pixton® não tinha favelas, mas casas precárias) para retratar o lugar em que ele morava. Na linguagem verbal, o aluno utilizou a descrição do local em que o protagonista vive. Esse lugar retrata o conceito de violência, pois era “sempre vigiada por policiais” e mostra as dificuldades que o personagem principal vivia no quadro de uma história de superação de dificuldades. O aluno-autor desta HQ associa inicialmente o conceito de dificuldade às questões financeiras. Para superar as questões financeiras, o protagonista quer ter uma profissão, ser famoso para sair dessas dificuldades. Observamos nas histórias de outros estudantes que as dificuldades de cada um deles estão associadas às questões psicológicas e sociais que envolviam temas como: racismo, bullying, depressão, medo de perda, separação dos pais, rejeição dos pais, entre outras. Essas diferentes situações narradas em cada história compartilhada por meio do DPTH ampliaram o conceito de dificuldades.

Figura 39 – Quadrinhos 1 e 2 da HQ inicial de Erasmo no DPTH.



Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

Na Figura 40, temos os quadrinhos 7 e 8 da HQ inicial de Erasmo. No quadrinho 7, observamos que os significantes verbais retratam que o protagonista queria ser sempre o mais inteligente da sala e para tanto ele era assíduo nas aulas. Dessa forma, foi utilizada a expressão “ele sempre ia pra escola todo santo dia”.

Figura 40 – Quadrinhos 7 e 8 da HQ inicial de Erasmo no DPTH.



Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

No quadrinho 8, temos por meio da linguagem verbal agressões psicológicas que o protagonista sofria na escola por ser pobre⁶⁴. Dessa forma, temos uma discriminação que Paulo, o protagonista, sofre. Quando temos uma discriminação frequente podemos associar ao bullying. Segundo Fernandes, Dell’Aglío e Yunes (2020, p. 136) esclarece que o “bullying ocorre quando um estudante é vitimizado ou agredido de maneira repetida e intencional”. Esses autores retratam também sobre a desigualdade de poder entre vítima e agressor. Percebemos claramente uma relação de poder entre o garoto rico e a vítima que é o garoto pobre. Contudo, o personagem principal aparentemente não se preocupava com as agressões verbais, o que parece indicar que as características internas, bem como a rede de proteção (tutores de resiliência), possibilitavam que ele conseguisse superar. Isso é indicado quando existe a afirmação que “paulo⁶⁵ não se importava com os apelidos maldosos do valentão”. O que pode

⁶⁴ “A escola é um espaço que reflete as violências presentes na sociedade em geral e na comunidade onde se situa, mas a escola também favorece o aparecimento de violências. No espaço escolar podem ocorrer diversas manifestações, como a violência física; a simbólica ou institucional e as microviolências, caracterizadas por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito. Estes fenômenos combinam-se e se reforçam mutuamente” (MALTA et al.,2010, p.3070).

⁶⁵ O aluno escreveu o nome próprio com letra minúscula.

indicar também que a autoestima elevada do protagonista era fundamental para que ele conseguisse seguir em frente e focar nos seus objetivos.

Nessa HQ inicial, o personagem principal era tratado como um bode expiatório na escola. Segundo Bellon e Gardette (2010) para que um aluno seja um bode expiatório se faz necessário ter uma pequena diferença (ser o mais inteligente, ser gordo, ser menor etc). Nessa narrativa visual temos dois elementos que podem impactar: o fato do protagonista querer se destacar nos estudos e o outro é por ele ser pobre. O ser pobre era o elemento utilizado na discriminação dos três colegas da escola e se destacar nas aulas poderia ser o motivo que incomodaria o garoto rico, gerando inveja e motivos para discriminar o estudante.

Quanto à linguagem não-verbal, observamos que o garoto rico da escola estava acompanhado por outros dois colegas que zombavam do personagem principal, isso é indicado pela representação de três alunos que sorriam e apontavam com o dedo para os trajes do personagem principal. O garoto que fala (por meio do balão) além de sorrir, apresenta um olhar de maldade. Na HSD inicial Erasmo apresenta apenas o garoto rico, mas no processo de retextualização da HSD inicial para a HQ inicial, os significantes foram enriquecidos por meio do uso de uma linguagem não-verbal com a inclusão de dois outros garotos que participam do bullying, de modo a ampliar o contexto da situação.

Na Figura 41, temos os quadrinhos 25, 26, 27 e 28 da HQ inicial de Erasmo. No quadrinho 25, observamos na linguagem verbal da HQ que o protagonista tinha como foco e determinação os estudos e devido a isso conseguiu entrar à faculdade que ele tanto almejava. O personagem principal também podia contar com uma forte rede de apoio como o padrasto, o professor de culinária da escola e o seu amigo. O fator estudo foi determinante para que o protagonista conseguisse realizar os seus feitos. Quanto à linguagem não-verbal, vimos as expressões faciais de satisfação e alegria nos sorrisos dos amigos que conseguiram entrar à faculdade. Eles também acenam com as mãos indicando a parceria que tinham.

No quadrinho 26, na linguagem verbal, os amigos, Paulo e Bruno, tinham como objetivo se formar em culinária e ter um restaurante. Eles se empenharam nos estudos e conseguiram. Isso aconteceu e a mãe do protagonista passou a ser a cozinheira e a chef principal do restaurante, assim como Paulo conseguiu realizar o seu sonho de ser um chef mundialmente famoso. Quanto à linguagem não-verbal, observamos que tanto Paulo quanto o amigo Bruno estavam com as vestimentas de chef de culinária e estavam entusiasmados em terem terminado a faculdade e estarem nessa profissão. Esse era um sonho que os amigos construíram juntos desde a época da escola em que fizeram um curso de culinária. Eles tinham uma amizade verdadeira e eram uma rede de apoio em seus objetivos em comum.

Figura 41 – Quadrinhos 25, 26, 27 e 28 da HQ inicial de Erasmo no DPTH.



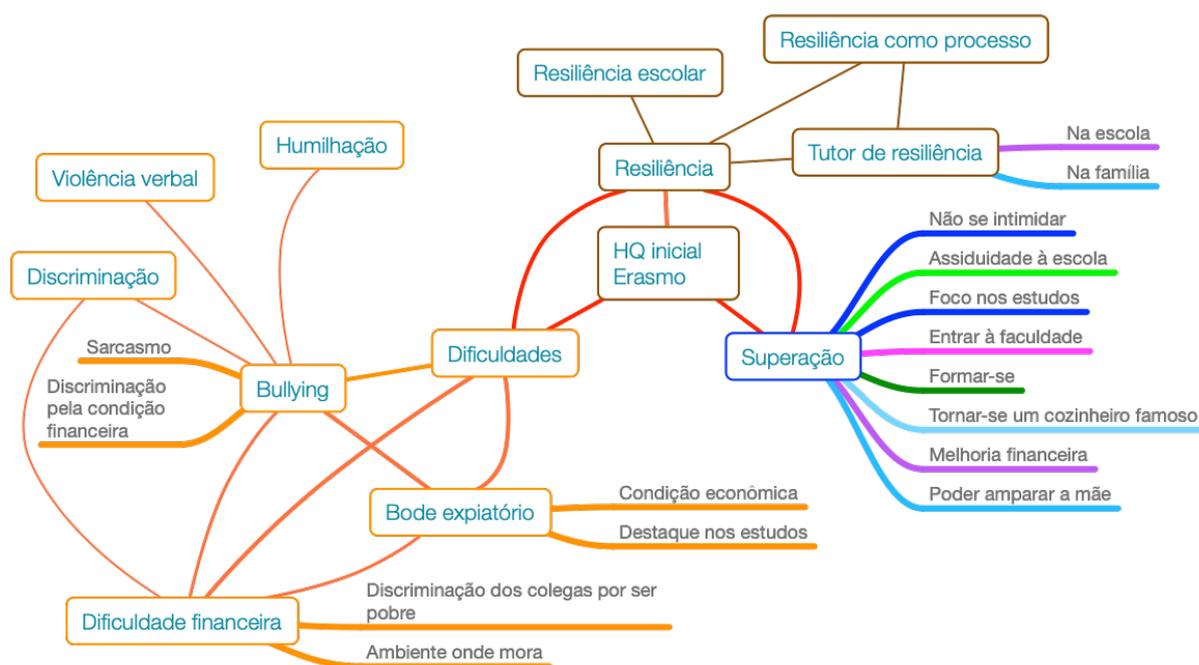
Fonte: produzido no *software* Pixton® pelo estudante Erasmo.

No quadrinho 27 (Figura 41), observamos que a mãe de Erasmo foi sua fonte de inspiração para a construção de suas narrativas e fazia parte de sua rede de apoio. Nesses extratos temos o uso de diferentes significantes (verbais e não-verbais) que possibilitaram narrar as situações vivenciadas pelo personagem principal ampliando os conceitos de dificuldades e de superação.

Por meio dos significantes verbais e não-verbais, os conceitos emergiram a partir das situações criadas que caracterizam essa história de superação de dificuldades. O que seria a superação de dificuldades? Para o estudante Erasmo, as situações propostas remetem aos conceitos de dificuldades financeiras, bullying e bode expiatório que retratamos na Figura 42. Esses conceitos se interligam a outros conceitos como os de violência verbal, humilhação e

discriminação. A superação inicia-se com o fato de o estudante não se intimidar diante das agressões verbais sofridas na escola. Essas poderiam também levar o estudante à perda do foco nos estudos, o abandono dos sonhos e a evasão escolar⁶⁶. Mas, o protagonista reage contra todas essas dificuldades impostas mantendo a assiduidade à escola, o foco nos estudos e o sonho de entrar numa faculdade. Cada um desses elementos são indicadores de resiliência e de superação do protagonista. As agressões e a superação se passaram na escola, o que nos remete à área da resiliência escolar.

Figura 42 – As diferentes situações e conceitos retratados na HQ inicial de Erasmo no DPTH.



Fonte: a autora.

Tivemos pessoas que tanto na escola (amigo e professor de culinária) como na família (mãe e padrasto) serviram de suporte para a superação de dificuldades do protagonista, o que nos remete ao conceito de tutor de resiliência (Cyrułnik, 2015). A existência de tutores é o que nos afasta da perspectiva de resiliência individual e indica uma concepção de resiliência enquanto processo (Brandão, 2009; Brandão e Nascimento, 2019). Ao final da HQ inicial, o personagem principal realizou os seus sonhos por meio da superação de dificuldades, conseguindo atingir os seus objetivos de entrar em uma faculdade, formar-se, tornar-se um

⁶⁶ “Em todo o mundo milhões de estudantes deixam de comparecer às aulas por medo de sofrer bullying. Somente nos Estados Unidos 160 mil estudantes não comparecem às aulas diariamente por causa do bullying. No Brasil, não temos dados quantitativos que nos possibilitem esse conhecimento, porém sabemos que o índice de absentismo é alto. O bullying interfere no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emocional. Favorece o surgimento de um clima escolar de medo e insegurança, tanto para aqueles que são alvos como para os que assistem calados às mais variadas formas de ataques. O baixo nível de aproveitamento, a dificuldade de integração social, o desenvolvimento ou agravamento das síndromes de aprendizagem, os altos índices de reprovação e evasão escolar têm o bullying como uma de suas causas” (Fante; Pedra, 2008, p.2).

cozinheiro famoso, ter uma melhoria financeira e poder amparar a mãe por meio da valorização como a chef principal do restaurante. Observamos que esse conjunto de situações e conceitos associados à HQ inicial de Erasmo amplia o conceito do que seria uma história de superação de dificuldades.

Como as dificuldades e superações do(a) protagonista se apresentam nas outras HQs iniciais dos estudantes? No Quadro 39, temos diferentes dificuldades encontradas nas produções textuais de cada discente e essas eram de diversas naturezas. Pudemos encontrar dificuldades de ordem financeira, psicológica e social. Para essas dificuldades cada discente criou uma proposta de superação para os protagonistas.

Quadro 39 – Dificuldades e superações do(a) protagonista na HQ inicial no DPTH

Aluno(a)	Dificuldade do(a) protagonista	Superação do(a) protagonista
Amélia	Sofria influência das colegas da escola: não gostava de estudar, faltava as aulas, desobedecia aos pais e vivia revoltada.	Mudar suas atitudes perante a escola e a família (com a ajuda de uma nova colega). Conseguiu obter êxito nos estudos, formou-se em Medicina e fez um intercâmbio.
André	Tinha poucos meios para pagar os estudos (dificuldades financeiras).	Conseguiu se formar em Medicina.
Betânia	As pessoas desacreditavam no que ela dizia.	Conseguiu se formar em Astronomia e visitou a Lua.
Dorival	ND	ND
Damião	Dificuldades financeiras.	Através da leitura e dos estudos ele consegue enfrentar as dificuldades.
Erasmo	Dificuldades financeiras, bullying, bode expiatório, humilhação, violência verbal e discriminação.	Não se intimidar com o bullying, assiduidade à escola, foco nos estudos, entrar para a faculdade, formar-se, tornar um chef famoso, melhoria financeira e poder amparar a mãe.
Eduardo	ND	ND
Luiz	ND	ND
Lúcia	Sentir-se superior e humilhar o colega.	Arrepende-se das atitudes de humilhação que fazia com o colega com poucas condições financeiras.
Sara	Depressão, perda dos pais e tristeza.	Superação da depressão e do medo de perda com o apoio de uma nova amiga.
Joana	Separação dos pais e tristeza.	Aprender a lidar com a separação dos pais.
Petrúcio	ND	ND
Rafael	Discriminação por ser filho de um cangaceiro, isolamento perante outras crianças e violência verbal.	Não se intimidar com o que diziam dele.

Fonte: elaborado pela autora da tese.

ND: não desenvolveu a HQ.

Nas demais produções textuais no DPTH, tivemos apresentação de outros tipos de dificuldades e superações. Dessa forma, em relação à primeira questão de pesquisa, constatamos que as classes de situações apresentadas nas produções textuais dos estudantes ampliaram os conceitos de superação de dificuldades.

A segunda questão de pesquisa se refere a como os campos disciplinares da resiliência e da linguística textual que envolvem os processos de construção de resiliência e o desenvolvimento de competências na escrita contribuíram na análise das situações propostas pelos estudantes.

7.3.2 Contribuição dos campos disciplinares diferentes (resiliência e linguística textual) na análise das situações propostas pelos estudantes.

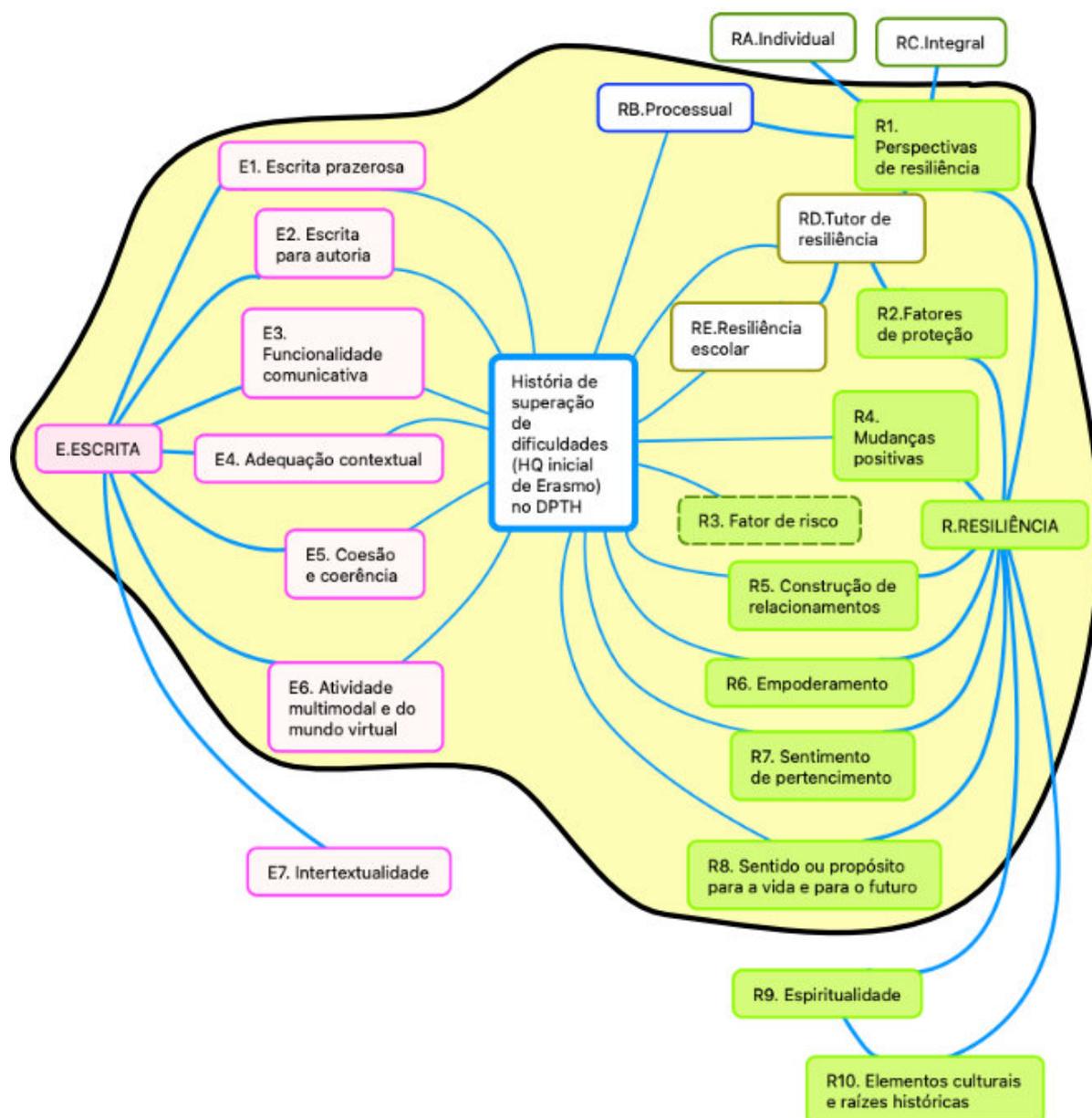
Podemos ter diferentes maneiras de compreender uma situação (Acioly-Régnier, 2007). Nesta pesquisa, as situações propostas pelos estudantes para as histórias de superação de dificuldades e os diferentes conceitos que emergiram dessas situações foram analisados sob o olhar de dois campos disciplinares: a resiliência e o desenvolvimento de competências em escrita.

Segundo Acioly-Régnier (2007, p.503), uma dada situação “[...] só pode ser compreendida a partir de vários campos conceituais: nem todos os conceitos de uma disciplina são necessários para compreender uma situação; uma situação não pode ser compreendida por um único conceito ou campo disciplinar [...]”. Nesta pesquisa, as produções textuais no DPTH foram analisadas tanto no campo disciplinar da resiliência, como no campo disciplinar da linguística textual, sob o olhar do desenvolvimento de competências em escrita.

Tomemos como exemplo a HQ inicial do estudante Erasmo no DPTH. Nela temos uma história de superação de dificuldades (Figura 43). A superação de dificuldades pode envolver o campo da resiliência (R na Figura 43), primeiro critério usado na análise sobre resiliência. Nessa HQ, o personagem principal ou protagonista contou com uma *rede de apoio*. A existência dessa rede nos remete ao conceito de *tutor de resiliência* (Cyrulnik, 2015). Podemos ter diversos tutores de resiliência. Esses podem estar na família, na comunidade e/ou na escola. Nessa narrativa verbo-visual, observamos tutores e tutoras (RD) na família e na escola. Esses diferentes tutores ampliaram o conceito de tutor (a). Na história de Erasmo no DPTH, o personagem principal tinha como tutores e tutoras: a mãe, o padrasto, a escola, o professor de culinária e o melhor amigo. A presença de tutores de resiliência pode nos remeter ao conceito de resiliência como processo (RB) ou à resiliência integral (RC). Contudo, os elementos apresentados na história são insuficientes para detectarmos a resiliência integral, mas possibilita perceber a resiliência como processo (Brandão, 2009; Brandão e Nascimento, 2019). Nesse contexto, observamos que uma rede de proteção contribuiu à criação de fatores de proteção (R2). Na narrativa temos conflitos que aparecem no ambiente escolar, mas também temos a escola como espaço de tutores e tutoras e como meio para superar as adversidades pelo estudo,

o que nos remete à área da resiliência escolar (RE). Na escola tivemos o bullying, a discriminação e a figura do bode expiatório o que nos remete aos fatores de risco (R3). Quanto às mudanças positivas (R4), o protagonista, apesar das dificuldades, sempre conseguia ver o estudo como um caminho que poderia mudar sua vida. Para a construção de relacionamentos (R5), o protagonista tinha boas relações interpessoais com a mãe, o amigo da escola, o padrasto e com o professor de culinária. Para Ungar (2018b), essa rede de relacionamentos possibilita o acesso de pessoas que podem ajudar, mobilizando meios de construção de processos de resiliência.

Figura 43 – Relação entre as categorias de análise de construção de processos de resiliência e do desenvolvimento de competências em escrita nas situações presentes e nos conceitos observados na HQ inicial de Erasmo no DPTH.



Fonte: a autora.

Em relação ao empoderamento (R6), tínhamos a autoestima elevada do personagem principal e a crença em seu potencial para realização dos seus sonhos. Para o sentimento de pertencimento (R7), o protagonista sempre sentia que fazia parte da escola e gostava de frequentá-la, mesmo com a existência dos fatores de risco. Como sentido ou propósito para a vida e para o futuro (R8) temos no personagem principal a característica da perseverança em continuar os estudos para entrar na faculdade de culinária, formar-se e tornar-se um chef renomado.

Observamos que o estudante Erasmo por meio das situações criadas na HQ inicial conseguiu mobilizar muitos conceitos que podem estar associados aos processos de construção de resiliência. Sobre a resiliência, ele também não abordou elementos que pudéssemos associá-los à relação com a espiritualidade e a fé religiosa (R9), assim como elementos culturais e raízes histórias (R10).

Do ponto de vista do desenvolvimento de competências em escrita, observamos na HQ inicial de Erasmo no DPTH elementos que podem contribuir para uma escrita prazerosa (E1), como se inspirar na história de vida de sua mãe, assim como homenageá-la. Quanto à escrita para autoria (E2), na qual o autor tem o que dizer para alguém, temos uma mensagem que foi direcionada para um determinado leitor (a) no DPTH. Tivemos também uma escrita com uma funcionalidade comunicativa (E3) de narrar, descrever e expor um tema. A escrita teve também uma adequação contextual (E4) quanto às características peculiares dos gêneros textuais produzidos no DPTH. Também houve adequação quanto a coesão e a coerência (E5), pois o estudante conseguiu articular e encadear bem as ideias e não fugiu do tema, sendo coerente com essas ideias. Quanto à atividade multimodal e do mundo virtual (E6), o estudante utilizou adequadamente o *software* Pixton® para criação das HQs no DPTH, assim como utilizou o blog Padlet®. Quanto à intertextualidade (E7), o aluno não contemplou de forma explícita essa categoria.

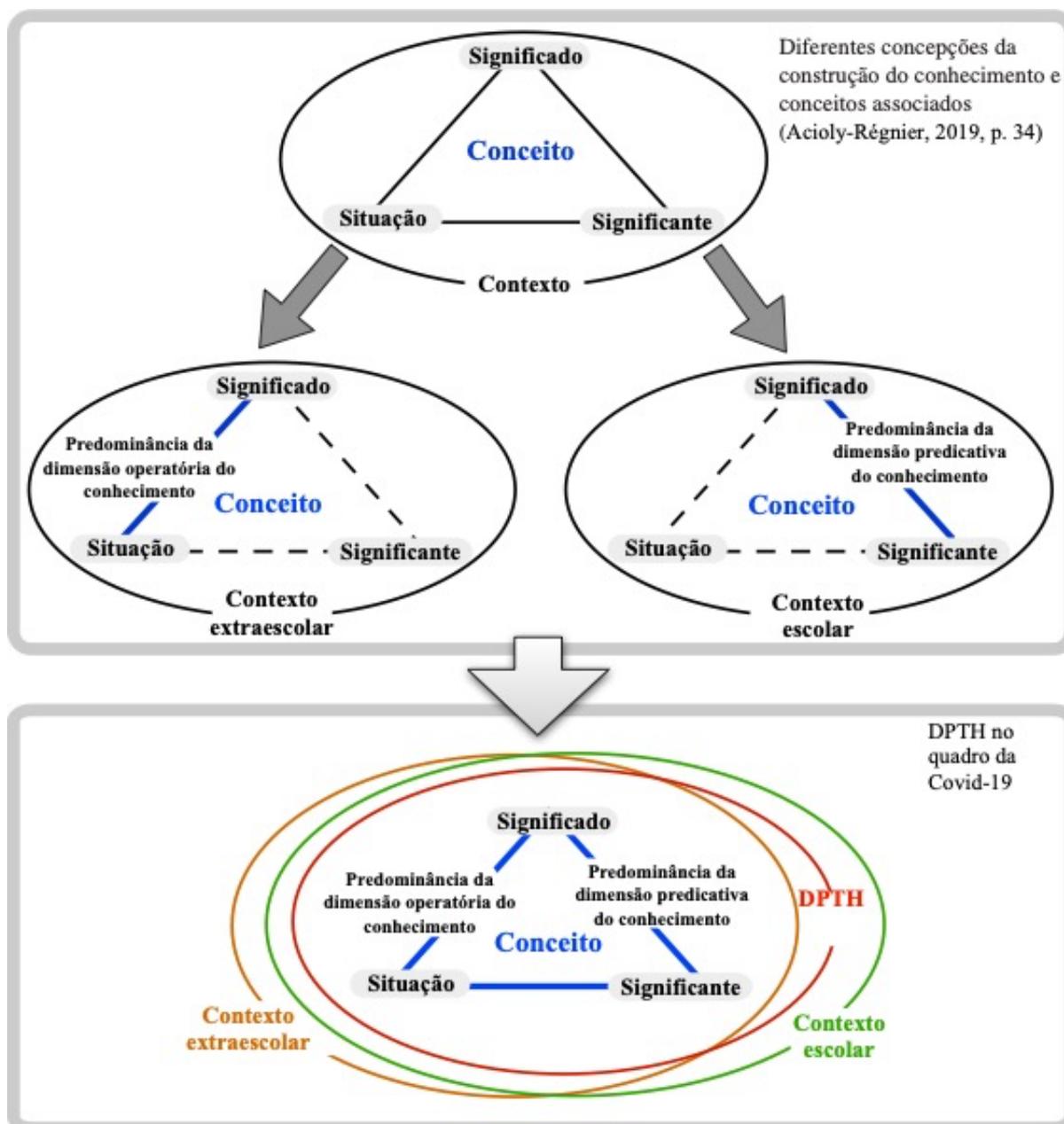
Percebemos que tanto nessa HQ inicial de Erasmo quanto nas demais produções textuais dos estudantes, os campos disciplinares da resiliência e da escrita contribuíram na análise das situações propostas pelos adolescentes desta pesquisa.

Como terceira questão de pesquisa, procuramos investigar como o ambiente escolar e extraescolar apareceram no DPTH.

7.3.3 O contexto escolar e extraescolar nas produções textuais dos estudantes no DPTH.

As situações propostas na HQ inicial de Erasmo envolvem tanto o contexto extraescolar como o escolar. Acioly-Régner (2019) esclarece que no contexto escolar temos uma relação entre o significado e o significante com uma predominância da dimensão predicativa do conhecimento que envolve o saber-dizer (Figura 44). O estudante deve apresentar as definições que envolvem o saber escolar, responder as questões propostas pelos docentes, mesmo que essas aparentemente não façam uma relação direta com os seus conhecimentos construídos no contexto extraescolar. Por outro lado, no contexto extraescolar temos uma predominância da dimensão operatória do conhecimento que envolve o saber-fazer (Figura 44). No saber-fazer, as situações do cotidiano vão construindo o significado do sujeito.

Figura 44 – Diferentes concepções da construção do conhecimento e as mudanças durante a implementação do DPTH.



Fonte: Adaptado de Acioly-Régnier (2019) incluindo o impacto do DPTH nesta pesquisa.

Na implementação do DPTH foram propostas histórias de superação de dificuldades para os discentes. Nelas, os estudantes buscaram narrar e descrever histórias de superação baseada em personagens reais ou fictícios. Esses personagens poderiam ser baseados em pessoas conhecidas, familiares, amigos, pessoas da comunidade ou outras histórias que os discentes tiveram contato. Dessa forma, na implementação do DPTH foram propostas situações da prática social que eram do contexto extraescolar e que passaram a fazer parte do contexto escolar.

Para isso, os estudantes se sentiam à vontade para escrever utilizando os seus conhecimentos prévios e de mundo. Esse panorama traçado no DPTH para essas histórias de superação contribuíram de forma positiva para que os adolescentes desta pesquisa pudessem descobrir o prazer da escrita, o prazer de se sentirem próximos às atividades dos escritores, como um aluno que disse que estava se sentindo como o Maurício de Souza (famoso quadrinista brasileiro). Houve dificuldades de outras naturezas para alguns alunos e alunas, como o uso adequado da pontuação, concordância, mas mesmo com algumas inadequações na escrita, os estudantes conseguiram construir “pontes” que despertaram o prazer pela escrita, além de outras competências de diversas naturezas que já comentamos. A riqueza que encontramos nesta tese é que as histórias de superação de dificuldades que fazem parte do ambiente extraescolar começaram a serem vistas e reconhecidas no ambiente escolar (virtual) como parte do desenvolvimento de competências em escrita e no processo de construção de resiliência. Ao escrever essas histórias de superação, os discentes desenvolveram empoderamento.

Um outro aspecto único nesta pesquisa é que, em função da sindemia da Covid-19, o ambiente escolar era virtual e estava dentro do ambiente extraescolar (a casa do estudante ou de um amigo ou de um parente que poderia fornecer os meios de acesso às aulas virtuais). Esse ambiente impactava em algumas escolhas dos estudantes. Por exemplo, tinha um aluno que estava na casa da avó e preferia não abrir a câmera, pois tinha muita gente e ele não se sentia à vontade para mostrar o ambiente familiar. Um outro exemplo era de um estudante que informou que assistia as aulas de pijama, por isso não abria a câmera.

Na Tabela 6, temos um levantamento da presença dos ambientes escolar e extraescolar nas HQs inicial e HQ final. Também observamos em algumas HQs a presença dos dois contextos. Nas HQs produzidas, no contexto de uma produção escolar para a criação de uma história de superação de dificuldades, predominou o contexto extraescolar.

Tabela 6 – Ambiente escolar e/ou extraescolar do(a) protagonista na HQ inicial no DPTH.

Estudante	Ambiente escolar				Ambiente extraescolar				Total de HQs produzidas			
	HQ inicial		HQ final		HQ inicial		HQ final		HQ inicial		HQ final	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	4	44,4	3	75,0	9	100,0	4	100,0	9	100,0	4	100,0

Fonte: elaborado pela autora da tese.

Dos nove estudantes que realizaram as HQs iniciais no DPTH, cinco dessas HQs colocaram o estudo como meio de superação de dificuldades. Ressaltamos que quando um aluno ou aluna escrevia sua narrativa, muitas vezes enxergava o contexto escolar como fator preponderante e como uma solução para as dificuldades que o personagem principal tinha. O estudo era o fator que fazia a diferença nas vidas de alguns dos personagens criados. Como

exemplo desses personagens, tivemos: uma personagem que se formou em Astronomia e conseguiu viajar à Lua (embora essa HQ inicial de Betânia se passasse no contexto extraescolar, tínhamos a indicação que por meio do estudo ela se tornou astronauta); tivemos outra personagem que queria ser médica e ajudar as pessoas; tivemos outro estudante que queria ser chef de culinária famoso e com isso mudar a sua vida e a da sua mãe; tivemos uma menina que conseguiu fazer um intercâmbio para o exterior e se tornar médica, entre outros.

O contexto extraescolar, muitas vezes, é visto de forma dicotômica em relação ao contexto escolar (Acioly-Régner, 2019). Porém no quadro desta tese, esses contextos se interligaram, não sendo dicotômicos, uma vez que as aulas virtuais se passaram no ambiente extraescolar, mas que faziam parte do contexto escolar. A conexão entre esses contextos era visível e contribuiu para atingir os objetivos desta pesquisa que envolviam o desenvolvimento de competências em escrita e a construção de processos de resiliência. Muitas das produções textuais trouxeram uma riqueza de conceitos que indicavam o desenvolvimento dos estudantes tanto no âmbito da resiliência (de forma implícita) como na escrita (de forma explícita/implícita).

Com base nas análises dos resultados apresentamos as considerações finais desta tese.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi implementar e analisar os efeitos de um Dispositivo Pedagógico Técnico Híbrido (DPTH) na construção de processos de resiliência, bem como no desenvolvimento de competências em escrita em estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da periferia da cidade do Recife. Para a realização desta pesquisa de doutorado, desmembramos esta tese em três objetivos específicos:

1. Implementar um dispositivo técnico pedagógico híbrido (DPTH) voltado à construção de processos de resiliência e o desenvolvimento de competências em escrita em uma turma do 7º ano de Língua Portuguesa de uma escola pública da periferia do Recife;
2. Analisar o impacto do uso do DPTH na construção de processos de resiliência entre estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife;
3. Analisar o impacto do uso do DPTH no desenvolvimento de competências em escrita entre estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico (implementar o DPTH), consideramos diferentes aspectos com base nos quais elaboramos este dispositivo.

Aqui, o dispositivo técnico pedagógico híbrido (DPTH) foi implementado e analisado no contexto cultural do Brasil, enquanto o DPTH foi inicialmente construído na França e experimentado em dois momentos em duas pesquisas: uma de doutoramento e outra de mestrado. Num primeiro momento, o DPTH foi implementado com estudantes do primeiro ano do Master em Ciências da Educação - no âmbito da disciplina *Analyse du travail et de la polyvalence* do ISPEF - da Université Lumière Lyon 2 (Backes; Acioly-Régner, 2012). Os dados construídos nesse contexto serviram de base a uma tese de doutoramento em regime de cotutela (Backes, 2011). A partir dessa experimentação, nessa mesma disciplina e com o mesmo público, foram realizadas algumas modificações para adaptação ao quadro organizacional, para uma análise da eficácia do DPTH para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores do ensino primário em França em formação inicial (Andrade, Acioly-Régner e Andrade, 2013). Essa pesquisa levou à redação de uma dissertação de mestrado em Ciências da

Educação no ISPEF⁶⁷ - Université Lumière Lyon2 (Andrade, 2013). No Brasil, a pesquisa foi realizada com estudantes do 7.º ano de uma escola pública da periferia da cidade do Recife. A tônica foi colocada no desenvolvimento de competências em escrita e na construção de processos de resiliência.

Aqui, o dispositivo técnico pedagógico híbrido (DPTH) foi implementado e analisado no contexto cultural do Brasil, enquanto o DPTH foi inicialmente construído na França e experimentado em dois momentos em duas pesquisas: uma de doutoramento e outra de mestrado. Num primeiro momento, o DPTH foi implementado com estudantes do primeiro ano do Master em Ciências da Educação - no âmbito da disciplina *Analyse du travail et de la polyvalence* do ISPEF - da Université Lumière Lyon 2 (Backes; Acioly-Régnier, 2012). Os dados construídos nesse contexto serviram de base a uma tese de doutoramento em regime de cotutela (Backes, 2011). A partir dessa experimentação, nessa mesma disciplina e com o mesmo público, foram realizadas algumas modificações para adaptação ao quadro organizacional, para uma análise da eficácia do DPTH para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores do ensino primário em França em formação inicial (Andrade, Acioly-Régnier e Andrade, 2013). Essa pesquisa levou à redação de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação no ISPEF - Université Lumière Lyon2 (Andrade, 2013). No Brasil, a pesquisa foi realizada com estudantes do 7.º ano de uma escola pública da periferia da cidade do Recife. A tônica foi colocada no desenvolvimento de competências em escrita e na construção de processos de resiliência.

Tendo em conta a perspectiva adotada para esta pesquisa de doutorado, abordamos a questão da resiliência no capítulo 2 a fim de fornecer uma visão geral dos diferentes estudos e perspectivas sobre a resiliência, com um foco particular no aspecto educacional. Recorremos a vários autores que têm trabalhado as questões da resiliência, notadamente Ungar (2018a, 2018b, 2015, 2021). Ungar salienta que as crianças e os adolescentes sozinhos não conseguem resolver os impasses da sua vida cotidiana. Precisam de uma “rede” de apoio, como as formadas pela família, amigos, mas também por sociólogos, psicólogos, assistentes sociais e pessoas da comunidade a que pertencem e que lhes possam oferecer ajuda. Na nossa pesquisa, pensamos em como poderíamos contribuir para essa rede de apoio aos estudantes através do quadro do DPTH. Particularmente no contexto e nas circunstâncias da onda global de problemas de saúde provocados pela sindemia da Covid-19, tentamos identificar as possibilidades de contribuição deste dispositivo para a construção de redes de apoio.

⁶⁷ Institut de Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation – Université Lumière Lyon2 – France. <https://ispef.univ-lyon2.fr/>

Baseamo-nos igualmente nos trabalhos de Cyrulnik (Anaut e Cyrulnik, 2014; Cyrulnik, 2015, Cyrulnik e Cabral, 2015; Cyrulnik e Jorland, 2012; Cyrulnik e Pourtois, 2007). Nesse sentido, Cyrulnik propõe o conceito de tutor de resiliência e destaca a importância dos tutores de resiliência na vida de crianças e adolescentes. A partir dos dados construídos neste estudo atual, podemos supor que o DPTH foi capaz de funcionar como um tutor de resiliência. As reflexões sobre resiliência oriundas de diversos estudos que contribuíram para a implementação do DPTH no Brasil mostram que as situações vividas pelos estudantes podem tanto contribuir para o sucesso pessoal (que tem impacto na escola), mas também podem ser fonte de dificuldades no contexto escolar. Nesse sentido, a construção de caminhos que possam levar ao acolhimento dos estudantes é de grande importância. Salientamos que na sequência dessas reflexões, participamos na escrita de um capítulo sobre o tema da resiliência para uma obra coletiva publicada na França (Andrade, Ferreira, Acioly-Régnier e Andrade, 2021).

No capítulo 3 abordamos as questões relativas ao desenvolvimento de competências em escrita que utilizamos como base para a implementação do DPTH. Nesse capítulo, abordamos também a questão dos gêneros textuais que é tratada tanto no currículo escolar para o ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental no Brasil quanto no currículo escolar para o ensino da língua francesa no collège⁶⁸ na França. As questões de gêneros textuais foram abordadas nesta pesquisa, assim como na versão anterior do DPTH implementado na França (Andrade, 2013). No entanto, aqui adotamos uma nova perspectiva em relação ao uso de uma diversidade de gêneros textuais para a produção textual no DPTH, incorporando o objetivo de construir processos de resiliência. A partir desta nova perspectiva, selecionamos quatro gêneros textuais. O primeiro gênero textual proposto foi a *autobiografia*, que não tinha sido utilizada no DPTH na França. O segundo gênero textual foi definido para a nossa investigação atual e chamamos-lhe *História de Superação de Dificuldades com personagens reais ou fictícios* (HSD). Recorde-se que no DPTH na França, em vez desse gênero, tínhamos escolhido o gênero textual *Relato de Estudo de Caso*, que era uma adaptação do gênero textual *Relato Pessoal*. O terceiro gênero textual foi o de *História em Quadrinhos* (HQ) que também foi utilizado na França. A diferença está na escolha do tema das histórias em quadrinhos. O quarto gênero textual é o de *Esquema de Conceitos de Histórias de Superação de dificuldades* (EHSD). No DPTH na França, também utilizamos o gênero esquema, mas com um objetivo comunicativo diferente: tratava-se de um esquema de estudo de caso. No contexto da nossa investigação de doutoramento, o único gênero textual cuja função não era tratar de uma história de superação

⁶⁸ O collège na França é equivalente aos anos finais do ensino fundamental no Brasil.

de dificuldades era o gênero textual da autobiografia, que servia para conhecer melhor os estudantes.

Tal como na nossa investigação do Master na França, também utilizamos uma retextualização de gêneros escritos (mudança de gêneros textuais) visando provocar a reflexão entre os estudantes. Quando os estudantes mudavam de gênero textual no âmbito do DPTH, passando para um outro formato de gênero textual, eles eram incentivados a refletir sobre as histórias que tinham criado e, eventualmente, a apresentar novos sentidos ou novas soluções para os problemas colocados, considerando as características do novo gênero textual e alargando o campo de funcionamento dos vários conceitos envolvidos. O processo de retextualização tem sido estudado, em especial, por Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2007). Em nosso estudo do Master (Andrade, 2013), esse processo contribuiu para uma mudança nos significantes por meio da expansão dos significados (Andrade e Acioly-Régner, 2016).

No capítulo sobre as questões da escrita, abordamos as questões de linguagem a partir de uma perspectiva sociointeracionista, que adotamos na proposta do DPTH para o desenvolvimento de competências em escrita. Com base no trabalho de diversos pesquisadores (Antunes, 2010, 2023; Geraldi, 2003, 2011; Blaser, Émery-Bruneau e Lanctôt, 2019; Ferreira et. al., 2018; Koch e Travaglia, 2009; Suassuna, 2006), selecionamos sete categorias para analisar o desenvolvimento de competências em escrita.

Tal como na versão francesa do DPTH (Andrade, 2013), discutimos a teoria dos campos conceituais (Acioly-Régner, 2007, 2019; Vergnaud, 1990, 1994, 2009). Essa teoria foi discutida no 3º capítulo da primeira parte desta tese. Nesta pesquisa, consideramos que tanto na construção dos processos de resiliência quanto no desenvolvimento de competências em escrita, vários conceitos emergiram nas situações propostas e esses não poderiam ser estudados isoladamente. Esses conceitos, interligados dentro de um campo conceitual, ajudam-nos a compreender os fenômenos em estudo. A partir do dispositivo DPTH, foram apresentadas várias histórias de superação de dificuldades com personagens reais ou fictícios que mobilizaram vários conceitos que procuramos identificar.

No capítulo 5, discutimos o DPTH, seu desenvolvimento e sua implementação. Detalhamos as mudanças que ocorreram entre a versão do DPTH na França e a versão no Brasil, que foi implementada de acordo com os objetivos traçados acima. Também relembramos o trabalho dos autores que serviram de base para essa implementação.

Gostaríamos de salientar aqui que o DPTH foi utilizado de forma síncrona e assíncrona durante a pandemia da Covid-19, na medida em que as atividades tiveram de ser realizadas remotamente por conta das restrições sanitárias. Lembramos aqui, que esse fator foi levado em

conta na proposta de implementação do DPTH. Os estudos realizados no auge da sindemia da Covid-19 revelaram “novas” realidades, obrigando uma consideração sistemática de aspectos sociais, culturais, econômicos e psicológicos. Do ponto de vista social, havia o confinamento, que conduzia ao isolamento dos estudantes. As dificuldades financeiras foram agravadas pela crise sanitária. Surgiram problemas psicológicos devido à perda de muitas vidas que afetou muitas famílias. Os estudantes viram-se obrigados a ficar sozinhos em casa, enquanto os pais continuavam a ter de trabalhar. Os estudantes tiveram de ficar em casa para cuidar dos seus irmãos e irmãs mais novos e assumir tarefas domésticas. Essas questões de várias ordens tiveram que ser consideradas na implementação do DPTH no Brasil, nomeadamente no contexto da sindemia da Covid-19.

Gostaríamos também de salientar que, ao implementar o DPTH, procuramos avaliar que ferramentas poderiam ser utilizadas no ensino à distância, no qual a maioria dos estudantes só podia contar com um único telefone celular, muitas vezes emprestado por familiares. Entre elas, uma ferramenta de pesquisa, um blog com um acesso mais fácil à tela do celular e a outras ferramentas necessárias para implementar o DPTH, descritas em detalhe no Capítulo 5. Com base no que foi construído nesta tese, o dispositivo pedagógico técnico híbrido foi implementado assim, utilizando-se diferentes ferramentas, de acordo com o nosso primeiro objetivo específico.

O segundo objetivo foi analisar o impacto do DPTH na construção de processos de resiliência. Esse objetivo está ligado à primeira hipótese desta tese:

H1: Podemos utilizar o DPTH para a construção de processos de resiliência em estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade do Recife.

A fim de testar essa hipótese ligada ao segundo objetivo específico, propusemos dez categorias de resiliência no contexto do DPTH, com base no quadro teórico apresentado no Capítulo 1. Consideramos que a maioria destas categorias poderia ser observada durante a implementação do DPTH. Os resultados indicaram então que todas estas categorias estavam presentes na concepção do DPTH. Algumas dessas categorias foram extraídas de um manual que apresenta, entre outras coisas, propostas para a construção de processos de resiliência em comunidades em risco de vulnerabilidade social. Esse manual foi desenvolvido por Ungar (2018b) com o apoio do Centro de Pesquisa em Resiliência. Para além do trabalho de Ungar, recorreremos ao trabalho de outros investigadores que se debruçam sobre questões relacionadas com a resiliência.

A primeira categoria diz respeito às diferentes perspectivas de resiliência. Há indivíduos que acreditam que eles podem resolver sozinhos as suas dificuldades, o que nos remete para a perspectiva da resiliência individual. Por sua vez, Ungar (2018b) afirma que após anos de pesquisa, as qualidades individuais são menos importantes na superação das dificuldades. O que mais importa são bons ambientes ricos em recursos, o que contraria a perspectiva individual. Cabe ressaltar que, nas produções textuais dos estudantes desta pesquisa, não foi a perspectiva da resiliência individual que predominou, mas a da resiliência como processo. Em suas histórias, os estudantes apresentaram uma ou mais pessoas que atuaram como mentores de resiliência. Esses tutores foram encontrados na família, na escola e na comunidade. Concluimos assim que o primeiro passo para a superação das dificuldades é desenvolver a percepção da necessidade de buscar apoio de outras pessoas, sejam elas próximas ou não.

A segunda categoria diz respeito aos fatores de proteção que poderiam estar associados aos tutores de resiliência. Partimos da hipótese de que o DPTH poderia atuar como tutor de resiliência durante o período da pandemia da Covid-19. Os vários depoimentos recolhidos no DPTH enfatizaram o fato de o ambiente de trabalho virtual do DPTH ter sido importante para os estudantes. Por exemplo, o aluno Rafael disse que o DPTH era como um irmão para ele, pois o motivava a continuar escrevendo. Podemos assim concluir que o DPTH foi um importante tutor de resiliência para vários dos estudantes envolvidos nesta pesquisa.

A terceira categoria diz respeito aos fatores de risco. Esses fatores foram observados nas produções textuais submetidas no DPTH. Esses fatores podem ter sido escolhidos em função de situações da vida real ou por terem chamado a atenção dos estudantes. Os fatores de risco não seriam fatores que contribuiriam para a construção da resiliência, mas sim uma reflexão sobre o impacto desses fatores nas soluções propostas pelos estudantes. Os fatores de risco foram identificados nos textos como: dificuldades financeiras, depressão, medo da perda, bullying, racismo, problemas de saúde, separação dos pais, rejeição dos pais, descrença dos pais e discriminação. Assim; diante destes fatores, os adolescentes desenvolveram nos seus textos possíveis soluções para resolver os problemas daí resultantes.

A quarta categoria diz respeito às mudanças positivas que ocorreram como resultado das atividades do DPTH e à forma como os estudantes se sentiram após esta nova experiência. Pudemos constatar, nos vários depoimentos apresentados, que os estudantes estavam motivados e entusiasmados com essa ação pedagógica. Um deles, por exemplo, disse que tinha sido uma experiência incrível para ele. Outro afirma que foi bom para o seu desenvolvimento. Com base nos extratos, concluimos que, para muitos estudantes, houve mudanças positivas.

A quinta categoria diz respeito à construção de relações sociais. As nossas observações mostram que os adolescentes foram solidários com os seus pares. Quando alguns encontravam dificuldades, os seus pares davam-lhes apoio. Alguns estudantes gostaram de apresentar publicamente os seus trabalhos. Um dos estudantes disse que queria passar mais tempo nesta turma porque se sentia muito à vontade. Dessa forma, o ambiente do DPTH proporcionou a alguns dos adolescentes envolvidos nesta pesquisa a oportunidade de se comunicarem melhor com seus pares e de exporem suas produções textuais.

A sexta categoria diz respeito ao empoderamento, que corresponde ao segundo ingrediente proposto por Ungar (2018b) para o desenvolvimento de processos de resiliência. Na análise dos resultados foram identificados diversos depoimentos que indicaram o fortalecimento da identidade dos estudantes em decorrência do referencial pedagógico do DPTH. Por exemplo, alguns estudantes passaram a acreditar mais em si mesmos e sentiram-se mais criativos, mais inteligentes e mais orgulhosos. Concluímos que tínhamos aqui uma pista sobre o papel do DPTH no desenvolvimento do processo de empoderamento.

A sétima categoria diz respeito ao sentimento de pertencimento. Para Ungar (2018b), o sentimento de pertencimento parece ter fornecido um apoio em momentos difíceis, contribuindo para processos de construção da resiliência. Na nossa pesquisa, desenvolvida no contexto sindêmico da Covid- 19, o quadro do DPTH possibilitou a socialização dos sentimentos de pertencimento que os estudantes vivenciaram em relação à escola, aos amigos, aos pares e aos professores. Nesse contexto, os estudantes tomaram consciência da importância do ambiente escolar para as suas vidas e de como esse ambiente era reconhecido pelos outros colegas quando partilhavam as suas histórias no DPTH. Concluímos que quando cada aluno partilhava o sentimento de pertencimento ao meio escolar, reforçava esse sentimento, o que o ajudava a ultrapassar as dificuldades.

A oitava categoria diz respeito ao sentido ou propósito para a vida e para o futuro. Nessa categoria, observamos que a maioria dos adolescentes expressou o desejo de seguir uma profissão que os inspirassem em seus objetivos de vida. Para Ferreira (2007), ter um objetivo na vida ajuda as pessoas a lidarem com as dificuldades, o que é relevante para a construção da resiliência.

A nona categoria diz respeito à espiritualidade. Ela esteve presente de forma explícita em dois depoimentos dos estudantes. No caso do aluno Erasmo, por exemplo, pudemos identificar claramente a sua crença em Deus, o que confere ao adolescente uma força interior de motivação e apoio no enfrentamento das dificuldades.

A décima categoria diz respeito a *elementos culturais e raízes históricas*. Para Ungar (2018b), em muitos programas de promoção da resiliência está presente a questão do fortalecimento da cultura das crianças/adolescentes. Pudemos observar claramente, por exemplo, nas produções textuais do aluno Rafael a preocupação e o interesse em mostrar tanto nas HSDs quanto nas HQs, histórias ligadas à cultura nordestina. Nessas histórias, notamos o uso de expressões típicas da região, bem como certos cenários que visavam representar o ambiente do Sertão Nordestino

Retomando à primeira hipótese, concluímos que o DPTH se revelou como um dispositivo pertinente para a construção de processos de resiliência em estudantes do 7º ano de uma escola pública municipal da cidade do Recife. Como enunciado acima, para analisar a contribuição do DPTH para a construção de processos de resiliência, foram criadas dez categorias a partir do referencial teórico, sendo cada categoria um indicador da contribuição do DPTH para tal. Os resultados mostraram que todas as dez categorias estavam presentes, em maior ou menor grau, no conjunto de dados. Isso nos leva a concluir que a primeira hipótese foi confirmada.

O terceiro objetivo específico foi analisar o impacto do uso do DPTH no desenvolvimento de competências em escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia do Recife. Esse objetivo está relacionado à segunda hipótese desta tese:

H2: O dispositivo técnico pedagógico híbrido (DPTH) pode ser utilizado para desenvolver competências em escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade do Recife.

Para testar essa hipótese ligada ao terceiro objetivo específico, foram propostas sete categorias que tratam do desenvolvimento de competências em escrita, com base no referencial teórico do capítulo 2.

A primeira categoria diz respeito ao *prazer da escrita*. Na análise dos dados, observamos vários depoimentos dos estudantes sobre o prazer de escrever, o que nos leva a concluir que o DPTH contribuiu para que o processo de escrita não fosse algo enfadonho, mas sim prazeroso. Os extratos dos dados dos adolescentes contêm pistas relativas à construção da autonomia, do empoderamento, das mudanças positivas e da motivação na criação de histórias.

A segunda categoria diz respeito à *competência em escrita para autoria*. Observamos que cada estudante deixava claro o seu posicionamento em relação às histórias criadas, assumindo o papel de um autor de um dizer para alguém. Esse dizer refletia a visão de mundo

de cada adolescente perante o tema gerador. Dessa forma, consideramos que os estudantes que concluíram as histórias apresentaram essa competência para autoria na escrita.

A terceira categoria é sobre a *competência em escrita para a funcionalidade comunicativa*. Para essa categoria faz-se necessário que o texto tenha um propósito comunicativo. Os estudantes criaram no DPTH narrativas que tinham um propósito de alertar para determinados temas como bullying, racismo, dificuldades financeiras, tristeza, depressão, entre outros. Os resultados indicaram que os discentes que concluíram suas produções textuais conseguiram alcançar o propósito comunicativo.

A quarta categoria está relacionada à *competência em escrita para a adequação contextual*. Nela procuramos observar se as produções textuais estavam adequadas aos gêneros textuais demandados. As análises dos dados indicaram que a maioria dos estudantes que concluíram suas produções no DPTH conseguiram se adequar ao gênero textual solicitado.

A quinta categoria corresponde à *competência para a escrita com coesão e coerência*. Nessa categoria os adolescentes que conseguiram finalizar seus textos atenderam as propriedades da coesão (com um encadeamento das ideias) e da coerência (com textos com sentido, sem fugir do tema ou ideia central) no DPTH.

A sexta categoria está relacionada à competência ligada à *escrita como atividade multimodal e a escrita do mundo virtual*. Nessa categoria, os estudantes utilizaram no DPTH diferentes pictogramas e emojis que expressavam seus sentimentos e os sentimentos dos personagens criados por eles. A função assumida pelos emojis e pictogramas disponíveis no DPTH facilitou a compreensão dos HQs, utilizando uma linguagem verbo-visual. Esses emojis e pictogramas também foram utilizados nas autobiografias, narrativas e depoimentos no DPTH. Observamos também que os discentes utilizaram diferentes recursos multimodais nas HQs. O dispositivo pedagógico possibilitou um novo formato de escrita, visto que o ambiente do mundo virtual permite atividades diferenciadas que enriquecem a linguagem e suas expressões.

A sétima categoria é sobre a competência na escrita ligada ao recurso da intertextualidade. Nela observamos narrativas nas quais alguns estudantes traziam em suas produções referências e alusões a outros textos, o que mostra um enriquecimento textual. Segundo Caetano (2014), o recurso da intertextualidade possibilita a produção de texto com um alto teor de informatividade e expressividade. Como exemplo no DPTH, tivemos a produção textual de Rafael que fez alusão à história de Lampião e a de super-heróis. Enquanto o estudante Erasmo fez uma intertextualidade com as histórias de super-heróis.

Retomando à segunda hipótese desta pesquisa: o dispositivo pedagógico técnico híbrido (DPTH) pode ser implementado para o desenvolvimento de competências em escrita dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental no Brasil.

Para avaliação da segunda hipótese foram utilizadas sete categorias. Cada uma delas possibilitou analisar o desenvolvimento de competências em escrita. Dessa forma, os estudantes ao atingirem qualquer uma dessas categorias nos apresentam um indicador de que houve desenvolvimento de competências na escrita no DPTH. Os resultados indicaram que muitos dos estudantes atingiram mais de uma das sete categorias, o que nos leva a concluir que a segunda hipótese foi confirmada. Sabemos que o desenvolvimento de competências em escrita é um processo lento, que perdura a fase escolar, a fase universitária e ao longo da vida. Para isso, faz-se necessário uma aprendizagem permanente e uma formação contínua. Ressaltamos que apesar do curto período de aplicação do DPTH, esse dispositivo contribuiu para o aprimoramento das competências em escrita.

Mais uma vez, gostaríamos de salientar que o processo de construção da resiliência e o desenvolvimento das competências em escrita não devem ser vistos como processos isolados, mas complementares. O ambiente virtual proporcionado pelo DPTH possibilitou vários momentos de aprendizagem. Tivemos um período de escrita mais livre do que é habitual na escola, que teve como objetivo desbloquear a relação com a escrita e apoiar o desejo dos estudantes se expressarem. A escrita foi difícil para alguns, mas ao fim de algum tempo deixaram claro nos seus depoimentos que se sentiam mais capazes de criar as suas próprias histórias. Esse processo de libertação da escrita permitiu a alguns estudantes desenvolver a autonomia, o empoderamento e o sentimento de pertencimento. O quadro do DPTH possibilitou o uso de diferentes gêneros textuais que foram apresentados pela pesquisadora no decorrer da pesquisa. A professora-pesquisadora procurou sondar os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de criar possíveis formas de ajudá-los. Podemos concluir que a escrita se tornou resiliente, persistente e resistente, proporcionando as condições para a fluência durante a utilização do DPTH.

Quando os estudantes escreviam suas produções textuais construía simultaneamente processos de resiliência (empoderamento, mudanças positivas, pertencimento, propósito para a vida e para o futuro, entre outros). Quando eles construía esses processos de resiliência mais eles gostavam de escrever e mais se sentiam à vontade de expor os seus escritos. Assim, somos levados a concluir que, com a utilização do DPTH, houve uma complementaridade entre o desenvolvimento de competências de escrita e o processo de construção de resiliência, dando contributos relevantes no domínio da educação.

Retomando à Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1990) para a compreensão da problemática desta pesquisa, relembramos que um conceito é formado por um tripé onde temos o significado, o significante e a situação. Nesse sentido, lembramos a primeira questão que apresentamos na metodologia:

1. Como as classes de situações apresentadas nas produções textuais dos estudantes ampliaram e diversificaram as interconexões dos conceitos utilizados para o desenvolvimento de Histórias de Superação de Dificuldades?

Observamos no DPTH uma variedade de situações propostas por cada estudante. Cada discente propôs em cada narrativa (verbal ou verbo-visual) o que ele considerava superação de dificuldades. Mas o que seriam dificuldades? Cada produção textual apresentou sob diferentes pontos de vista o que seriam essas dificuldades que envolviam tanto razões sociais como psicológicas. Elas poderiam ser originárias de problemas financeiros, do racismo, do bullying, da depressão, do medo de perda, da separação dos pais, da rejeição dos pais, entre outras. Assim, o conceito de dificuldades é ampliado pelas múltiplas narrativas compartilhadas, o mesmo ocorreu com os diferentes meios propostos para a superação. Para as análises de cada narrativa diferentes conceitos foram evocados para cada história. Para uns a forma de superar as dificuldades seria conseguir dinheiro para ajudar a família; para outro seria se formar; para outro seria fazer um intercâmbio; para outra seria vencer o racismo; para outra seria vencer a depressão; para outra seria vencer o bullying, entre outras.

A segunda questão de pesquisa que toma como referência a Teoria dos Campos Conceituais é:

2. Como os campos disciplinares diferentes (resiliência e linguística textual) contribuíram na análise das situações propostas pelos estudantes?

Os campos disciplinares da resiliência e da linguística textual (desenvolvimento de competências em escrita) possibilitaram analisar as produções textuais no DPTH sob duas perspectivas diferentes que enriqueceram essas análises. Esses campos se complementaram, uma vez que na escrita das produções textuais um estudante poderia desenvolver empoderamento, sentimento de pertencimento e outros processos de construção de resiliência (apresentados na análise dos dados). Assim como, na construção de processos de resiliência, ele sentia mais vontade de escrever e compartilhar suas produções textuais.

Na análise de uma produção textual de um estudante desta pesquisa nem todas as categorias do campo disciplinar da resiliência, assim como da escrita estavam presentes. Nessa perspectiva, Acioly-Régnier (2007) destaca que para se entender uma situação não será necessário mobilizar todos os conceitos de um determinado campo disciplinar, mas aqueles que em estreita interconexão com outros conceitos, inclusive de outros campos disciplinares, podem ser mobilizados para a compreensão de uma situação.

Dando continuidade às ideias de Gérard Vergnaud e ampliando a partir dos seus trabalhos de pesquisa, Acioly-Régnier (2019) continua interrogando-se sobre as relações entre contextos escolares e extraescolares. Nossa pesquisa, parece se constituir como um terreno exemplar para a análise dessa relação, considerando-se o contexto da sindemia da Covid-19 e a característica híbrida do DPTH. O escolar “invadiu” o contexto familiar e o contexto privado entrava nas telas mostrando a esfera privada dos estudantes. Essa temática que foi apenas esboçada aqui nos conduziu a uma terceira questão de pesquisa:

3. Como o ambiente escolar e extraescolar apareceram no DPTH?

As produções textuais no DPTH trouxeram contextos do ambiente escolar e extraescolar, pois eram histórias de superação de dificuldades que envolviam personagens reais ou fictícios. Era na casa do discente (ambiente extraescolar) que as aulas remotas (ambiente escolar) aconteciam devido ao isolamento da sindemia da Covid-19. Nesse sentido, tínhamos a presença do ambiente escolar dentro do ambiente extraescolar. Os adolescentes desta pesquisa puderam se inspirar em histórias conhecidas de familiares ou pessoas da comunidade, o que ampliavam as possibilidades de ligação entre os diferentes contextos. O aluno Erasmo deixou de forma explícita que a sua história era baseada na vida de sua mãe. Dessa forma, consideramos que o ambiente do DPTH e o contexto de aplicação durante a sindemia da Covid-19, contribuíram na aproximação dos contextos escolares e extraescolares. Tivemos assim uma aproximação da dimensão operatória do conhecimento (no qual predomina o contexto extraescolar) com a dimensão predicativa (que predomina no contexto escolar), favorecendo o desenvolvimento dos estudantes.

Toda pesquisa tem suas limitações. Neste caso, verificamos que, com a mudança do ensino à distância para o ensino híbrido, em que se alternam as modalidades presencial e à distância, alguns estudantes não conseguiram produzir os textos solicitados. Durante as sessões presenciais, os estudantes eram obrigados a fazer muitas atividades em outras disciplinas e alguns disseram que estavam cansados para realizar as atividades escolares durante o segundo período do ensino à distância. O regresso ao ensino presencial, após o isolamento provocado

pela sindemia da Covid-19, pôs fim à falta de contato físico com os colegas, com o ambiente escolar e com os professores. De acordo com alguns dos testemunhos apresentados no DPTH, alguns estudantes manifestaram claramente uma preferência pelo ensino presencial em detrimento do ensino remoto.

Podemos concluir que conseguimos avaliar a importância da investigação científica para uma melhor compreensão das condições de implementação do DPTH e da sua eficácia didática e pedagógica. Uma das condições é a dimensão cultural. O DPTH foi originalmente concebido e implementado em um outro contexto cultural, a França e para um público de jovens adultos. Nós o importamos e o aplicamos no contexto cultural do Nordeste brasileiro para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. Um acontecimento contingente, a sindemia da Covid 19, obrigou-nos a adaptar o dispositivo. No entanto, temos de admitir que, apesar do contexto sindêmico, os estudantes foram capazes de desenvolver diferentes tipos de competências, tanto no âmbito do processo de construção da resiliência como no desenvolvimento de competências em escrita. A partir dos depoimentos dos adolescentes envolvidos nesta pesquisa foi possível traçar um panorama das transformações internas. O cenário do DPTH no ambiente virtual serviu, de certa forma, como um tutor de resiliência para esses adolescentes. Para dar continuidade a essa pesquisa, pretendemos focar ulteriormente os efeitos do DPTH em uma implementação restrita ao ambiente escolar presencial.

REFERÊNCIAS

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Construir conhecimento em diferentes contextos: uma questão de significantes, de significados e de situações. In: AZEVEDO, T. M. (org.). *Conhecimento, linguagem e educação*. Caxias do Sul: Educs, p. 27-52, 2019.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Culture et cognition**: Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et em Sciences de l'Éducation. Éducation. 2010, HDR (habilitation à diriger des recherches) - Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2010. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01982260/file/Acioly_Regnier_N_M_HDR_HALv2.pdf. Acesso em :12 maio 2021.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. La théorie des champs conceptuels comme outil pour la formation des praticiens professionnels de l'éducation. In: MERRI, M. (org.). **Activité humaine et conceptualisation**: questions à Gérard Vergnaud. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2007. p. 498-506.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; ANDRADE, V. L. V. X. de; RÉGNIER, J.-C. Changements sócio-historiques et nouvelles formes d'activités dans des situation de formation universitaire: approche A.S.I. pour l'étude d'un dispositif pédagogique basé sur la construction de bandes dessinées à l'aide d'un logiciel. In: RÉGNIER, J.-C.; BAILLEUL, M.; GRAS, R. (org.). **L'analyse statistique implicite**: de l'exploratoire au confirmatoire. Caen: IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie, 2012. p. 335-363.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; BARAUD, M. Usage des tic dans la recherche en psychologie pour la réalisation d'un récit de vie en bande dessinée: développement de compétences chez le chercheur. **Poiésis**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 9, p. 199-214, 2012.

ACIOLY-RÉGNIER, N.; FERREIRA, A. L.; CUNHA, D. P. da. Adolescence et décrochage scolaire. Lier, délier et relier avec le monde de l'école dans une favela au Brésil. In: KARRAY, A. (org.). **Penser les émotions dans l'espace scolaire**. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, 2020. p. 71-86.

ALMEIDA, K. L.; SILVA, A. C.; CAMPOS, J. S. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. **Revista de Pediatria**, Fortaleza, v. 9, n. 1. p. 8-16, jan./jun. 2008.

AMPARO, D. M. do; GALVÃO, A. C. T.; ALVES, P. B.; BRASIL, K. T.; KOLLER, S. H. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 165-174, 2008.

ANAUT, M. **A resiliência**: ultrapassar os traumatismos. Lisboa: Climepsi, 2005.

ANAUT, M.; CYRULNIK, B. (org.). Conclusions. In: ANAUT, M.; CYRULNIK, B. (org.). **Résilience. De la recherche à la pratique**. 1er congrès mondial sur la résilience. Hors collection. Paris: Odile Jacob, 2014, p. 187-194.

ANDRADE, P. V. C. C. **Formation des professeurs de l'école primaire en France: une étude exploratoire à partir de l'analyse d'un dispositif pédagogique.** 2013. 125 f. Dissertação (Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation) - Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2013.

ANDRADE, V. L. V. X. de; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; ANDRADE, P. V. C. C. Utilização de um dispositivo pedagógico envolvendo histórias em quadrinhos na formação de professoras na França: o lugar da Matemática em situações-problema evocadas pelos estudantes. **Revista Espaço Pedagógico:** revista da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 1, p. 136-157, 2013. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3512>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ANDRADE, P. V. C. C.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Utilização de um dispositivo pedagógico tecnológico híbrido na formação de professoras na França. **Educação Unisinos** (on-line), v. 20, n.1, p. 117-128, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9872>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ANDRADE, P. V. C. C.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FERREIRA, A. L. Genèse instrumentale et innovation: le cas d'une école de la périphérie d'une métropole du Nordeste brésilien. In: CINTÉRO, J.; SIMONIAN, S. (org.). **Questionner l'innovation:** lectures axiologiques. Dijon: Editions Raison et Passions, 2022a. p. 150-164.

ANDRADE, P. V. C. C.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FERREIRA, A. L. Les impacts d'un dispositif pédagogique technique hybride sur la construction des processus de résilience pendant la pandémie de COVID-19. In: Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), 2022, Lausanne, Suíça. **Anais** [...]. Lausanne, Suíça, 2022b. p. 202.

ANDRADE, P. V. C. C.; FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; ANDRADE, V. L. V. X. de. Tendências de pesquisas sobre resiliência educacional em teses e dissertações no Brasil: análise à luz da ASI. In: RÉGNIER, J.-C.; GRAS, R.; BODIN, A.; COUTURIER, R.; VERGNAUD, G. (org.). **Analyse Statistique Implicative:** Analyse quali-quantitatives des liens orienté entre variables et/ou groupes de variables. Besançon: Université Bourgogne Franche-Comté, 2021. p. 227-254.

ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando “o pó das ideias simples”. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R (org.). **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2023. p. 9-21.

AOKI, V. **Aprova Brasil.** Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2014.

AQUINO, R. S. de. **Ensino de ciências em cultura cruzada**: a formação de conceitos em sala de aula multicultural em Salgueiro, Pernambuco, Brasil. Orientadora Brasil: Ana Maria A. Carneiro Leão, Orientadora França: Nadja Maria Acioly-Régnier. 2022. 361 f. Tese em cotutela (Doutorado em Ensino das Ciências/Doutorado em Sciences de l'Éducation) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – Universidade Federal Rural de Pernambuco/École Doctorale EPIC – Université Lumière Lyon 2. Lyon 2022.

BACKES, L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Transmission et rupture dans l'analyse du travail enseignant: une étude exploratoire par l'utilisation de l'hybridisme technologique numérique. *In*: BIENNALE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES, 2012, Paris, France. **Actes** [...]. Paris: le CNAN, 2012, p. 1-15. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00788944>. Acesso em: 1 nov. 2020.

BACKES, L. O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 435-456, set./dez. 2015.

BACKES, L. **A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual**: A cultura emergente no processo de formação do educador. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Educação em regime de cotutela). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, RS; École Doctorale EPIC, Université Lumière Lyon 2, França, 2011.

BAKHTIN, M. **Le marxisme et la philosophie du langage**: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique (M. Yaguello, trad.). Paris: Les éditions de minuit, 1977.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002. 159 p. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BEAUJEAN, S. **Quand l'enquête investit la bande dessinée**. La BD entre en politique. BeauxArts hors-série, Paris, p. 106-108, TTM éditions, 2012.

BERGERON-LECLERC, C.; MALTAIS, D.; CHERBLANC, J., POULIOT, È.; DION, J.; ATTARD, V.; BLACKBURN, A. Les conséquences de la pandémie sur la santé biopsychosociale et spirituelle des étudiants et employés de l'Université du Québec à Chicoutimi. *In*: CHERBLANC, J.; DORAIS, F.-O.; TREMBLAY, C.; TREMBLAY, S. (dir.). **La COVID-19**: un fait social total. Perspectives historiques, politiques, sociales et humaines. Québec: GRIR, 2020. p. 133-144.

BELLON, J. P.; GARDETTE, B. **Harcèlement et brimades entre élèves**: la face cachée de la violence scolaire. (Coll. Le monde de l'enfant). Paris: Fabert, 2010.

BERTAGNA, C.; CARRIER, F. **Fleurs d'encre**: français. 5^e Cycle 4. Paris: Hachette Éducation, 2022.

BICE. Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE). **Les tuteurs de résilience**. Disponível em: <https://bice.org/fr/la-resilience-au-coeur-de-notre-action/les-tuteurs-de-resilience/>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BISPO JÚNIOR, J. P.; SANTOS, D. B. dos. COVID-19 como sindemia: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 10. p. 1-14, 2021.

BITTAR, M. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de Matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 157-171, 2011.

BLASER, C.; ÉMERY-BRUNEAU, J.; LANCTÔT, S. Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. **Formation et pratiques d'enseignement en question**, Fribourg, v. 25, p. 103-116. 2019.

BOUTEYRE, E. **La résilience scolaire**. De la maternelle à l'université. França: Belin, 2008.

BRANDÃO, J. M. **Resiliência**: de que se trata? O conceito e suas imprecisões. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 21, v. 49, p. 263-271, maio-ago., 2011.

BRANDÃO, J. M.; NASCIMENTO, E. do. Resiliência psicológica: da primeira fase às abordagens baseadas em trajetória. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Minas Gerais, n. 36, p. 1-31, 2019. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.6875>.

BRASIL. **Febre Chikungunya**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/febre-de-chikungunya/>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº.14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição 114, p. 62, 17 jun. 2020a. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL, T. L. **Resiliência integral**: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes. 2019. 332 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRASIL, T. L.; FERREIRA, A. L. Resiliência integral: uma experiência na formação humana de futuros docentes. In: PESSOA, A. S. G.; KOLLER, S. H. (org.). **Resiliência & Educação**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Vetor, 2020. 1.ed. p. 275-294.

BRETHES, R. **Héros malgré eux**. La BD entre en politique. BeauxArts hors-série, Paris: TTM éditions, 2012a. p. 66-67.

BRETHES, R. **Le dessin, arme politique à travers les âges**. La BD entre en politique. BeauxArts hors-série, Paris: TTM éditions, 2012b. p. 6-9.

BRITO, G. I., BEZERRA, J. DE J.; SOUZA, W. G. Autoria em textos escolares: implicações para o ensino da escrita. *In*: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: CONEDU, 2019. p. 1-12.

BRUNER, J. **Pourquoi nous racontons-nous des histoires?** Le récit au fondement de la culture et de l'identité. Tradução Yves Bonin. France: Retz, 2010.

CAETANO, V. C. de A. V. **Intertextualidade**: uma contribuição para o ensino de produção escrita. 2014. 370 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CALIL, E.; DEL RE, A. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 2, n. 27, 2009. DOI: 10.18309/anp.v2i27.142. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/142>. Acesso em: 13 fev. 2023.

COEN, P.-F. **La Recherche-action en Sciences de l'Éducation**. Disponível em: <https://recherche-action.ch/Pages/default.aspx>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CYRULNIK, B.; JORLAND, G. **Résilience connaissances de base**. Paris: Odile Jacob, 2012.

CYRULNIK, B. Prólogo. *In*: RUBIO, J. L.; PUIG, G. **Tutores de resiliência**: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo. Barcelona: Gedisa, 2015.

CYRULNIK, B.; POURTOIS, J.-P. **École et Résilience**. Paris: Odile Jacob, 2007.

CYRULNIK, B.; CABRAL, S. Ações pela reinstauração de um futuro. *In*: COIMBRA, M. R.; MORAIS, N. A. de (org.). **A resiliência em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 19-35.

DELAGE, M. Résilience et famille. *In*: CYRULNIK, B.; JORLAND, G. (org.). **Résilience connaissances de base**. Paris: Odile Jacob, 2012. p. 97-114.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENIZOT, N. **Genres littéraires et genres textuels en classe de français**: scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). 2008. 644f. UFR de Sciences de l'Éducation, Université Lille 3 – Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e castigo**. Tradução Augusto dos Santos. São Paulo: Montecristo, 2023.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. 4. ed. São Paulo: W M F Martins Fontes, 2010.

ENGLANDER, H. Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience? *In*: CYRULNIK, B.; POURTOIS, J.-P. (org.). **École et Résilience**. Paris: Odile Jacob, 2007. p. 227-250.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213- 224. jan.-mar. 2013.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEITOSA, A. M. G. **Os encadeamentos de Frames na escrita e na reescrita de produções escritas discentes**: uma abordagem sociocognitiva do processo. 2017. 319 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERGUSSON, D. F.; LYSKEY, M. T. Adolescent Resiliency to Family Adversity 1996 **J. Child Psychol. Psykiat**, v. 37, n. 3, p. 281-292, 1996.

FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. D.; YUNES, M. A. M. Bullying e resiliência: grupo de pares como fator de proteção no ambiente escolar. *In*: PESSOA, A. S. G.; KOLLER, S. H. (org.). **Resiliência & Educação**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Vetor, 2020, p.135-152.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N.; BRASIL, T. L. Educação Não-Formal na Comunidade do Coque. *In*: BEZERRA, M. A. (org.). **Jovens e redes de vida**: experiências acadêmicas e experimentações sociais. 1.ed. Natal: EDUFERN, 2021, v. 1, p. 181-215.

FERREIRA, A. L. *et al.* **As adolescências periféricas**: uma pesquisa-ação integral/transpessoal. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, A. L. **Do entre-deux de merleau-ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal**: análise de uma experiência de formação integral. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, A. L. Por uma psicologia integral/transpessoal. *In*: RÖHR, F. (org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 375-397.

FERREIRA, A. L. Processos interativos no âmbito da psicologia transpessoal: a experiência dos formadores holísticos na comunidade do Coque. *In*: FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. (org.). **Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia**: a formação humana em questão. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011, p. 20-38.

FRANCE, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse. **Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**. Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, 2020. Disponível em: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771 Acesso em: 4 maio 2022.

FRANCE, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse. **Éducation prioritaire - repères historiques**. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse, 2024. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/3568/education-prioritaire-reperes-historiques> . Acesso em: 30 jan. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017. ePub (livro eletrônico).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUCHS, B. The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. **LOEX Quarterly**, Kentucky, v. 40, n.4, p. 7-9, 2014. Disponível em: https://uknowledge.uky.edu/libraries_facpub/240. Acesso em: 19 de abr. de 2022.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006

GARCIA, R.V. B.; HENKLAIN, M. H. O.; MORAES, M. da S.; ALVES, R. C. M. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124612, 2023.1. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124612vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/G8Gjnrm4Ry4Mp35BJk7yQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abril. 2024.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GIORDANO, F.; CIPOLLA, A.; UNGAR, M. Tutor of Resilience: A Model for Psychosocial Care Following Experiences of Adversity. **Frontiers in Psychiatry**, Malta, v. 12, p. 1-11, 2021.

GOMES, D.; SOUSA JÚNIOR, M.G.; SANTOS, R.G.C. Ensino remoto x ensino à distância: semelhanças e diferenças em contexto brasileiro. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 7, n.2, p. 412-438, 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2338>. Acesso em: 19 de set. de 2024.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

HETS-FR. **Recherche-action**. Disponível em: <https://recherche-action.ch/Pages/default.aspx>. Acesso em: 10 abr. 2022.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (org.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, p. 165-180, 1999. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40334>. Acesso em: 28 nov. 2023.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. *In*: MARCUSCHI, A. M.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p 15-80.

LAHIRE, Bernard. A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável: entrevista de Márcia Bindo. **Nova Escola**, n. 278, dez., 2014. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-a-escola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familia-instavel>. Acesso em: 16/01/2021.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

LECOCQ, A. La bande dessinée à l'école primaire: un objet d'enseignement littéraire? **Les cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie**, v.1. Caen, France. 2012. Disponível em:
http://iufm.unicaen.fr/medias/fichier/alecocq_1346758216370-pdf?INLINE=FALSE
 Acesso em: 15/08/2021.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M.; COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. *In*: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S.H.; YUNES, M.A.M. (Org). **Resiliência e psicologia positiva interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.89-117.

LIMA, C. S.; MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. de B. V.; HOMEM, G. R. C. O papel da internet no uso do WhatsApp como recurso educacional: uma revisão sistemática da literatura no contexto da educação. **RECIMA 21 - Revista Científica Multidisciplinar**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 1-15, 2022.

LIMA, G. de O. S. **O rei do cangaço, o governador do sertão, o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião**. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALTA, D. C.; SILVA, M. A. I.; MELO, F. C. M. de; MONTEIRO, R. A.; SARDINHA, L. M. V.; CRESPO, C.; CARVALHO, M. G. O. de; SILVA, M. M. A.; PORTO, D. L. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 3065-3076, 2010. Supl. 2.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. A.; MACHADO R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2010. p.15-80.

MARTINS, E. V. Aula sobre a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 34, p.10-21, jul./dez. 2021.

MASTEN, A. Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. **Child Development**, Medford, v. 85, n.1, p.6-20, jan./feb. 2014. Disponível em: <https://sred.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12205>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MATEU-PÉREZ, R.; GARCIA-RENEDO, M.; FLORES-BUILS, R.; GIL-BELTRÁN, J. M.; CABALLER-MIEDES, A. Promoción de la resiliencia en las escuelas de educación especial. *In*: ANAUT, M.; CYRULNIK, B. (org.). Resiliencia y adaptación: La familia y la escuela como tutores de resiliencia. Tradução Alfonso Diez. Barcelone: Gediza, 2018.

MATOS, S. R. da L.; CARABALLO, G. N. P.; ACIOLY-RÉGNIER, N. Sur les Frontières à l'École. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 3-11, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/42869>. Acesso em: 8 out. 2019.

MEDEIROS, E. O. de. **A implementação do programa de educação integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: êxitos e desafios**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.194-207.

MOREIRA, J.A.M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MORO, G. H. M. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 53-70, 2016.

NEIMFA. **O Coque**. Disponível em: <https://www.neimfa.com.br/ocoque>. Acesso em: 24 mar. 2024.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 7º ano. 5. ed.** São Paulo: IBEP, 2018.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de Pernambuco. **Plataforma de avaliação e monitoramento da educação de Pernambuco.** Juiz de Fora. CAEd – UFJF. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/resultados>. Acesso em 12 dez. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RABARDEL, P. **Les hommes & les technologies: approche cognitive des instruments contemporains.** Paris: Armand Colin, 1995.

RACHMAN, V. C. B. **Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de educação e psicologia da educação no Brasil (2002 a 2007).** 2008. 255 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

RECIFE, Secretaria de Educação do Recife. **Prefeitura do Recife anuncia expansão de escolas em Tempo Integral.** Recife, 2024. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/22/02/2024/prefeitura-do-recife-anuncia-expansao-de-escolas-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 set. 2024.

RÉGNIER, J.-C.; ANDRADE, V. L. V. X. de (org.). **Análise estatística implicativa e análise de similaridade no quadro teórico e metodológico das pesquisas em ensino de Ciências e Matemática com a utilização do software CHIC.** Recife: EDUFRPE, 2023.

RÉGNIER, J.-C; CROUZIER, M.-F. Comprendre les liens professionnels entre le Rased et les équipes éducatives: intérêt des traitements statistiques fondés sur la complémentarité du quantitatif et du qualitatif. **Conjectura: Filos. Educação, Caxias do Sul**, v. 18, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2013.

RETONDAR, H. C. **Representações do ato de escrever de alunos do ensino fundamental II.** 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RUBIO, J. L., PUIG, G. **Tutores de resiliência: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo.** Barcelona: Gedisa, 2015.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n.3, p. 316-331, 1987.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 14, p. 626-631, 1993.

SANTOS, E. dos.; LIMA I. de S.; SOUSA, N. J. de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SCHAUDER, S. Art et resilience. *In*: CYRULNIK, B., JORLAND, G. (org.). **Résilience: connaissances de base**. Paris: Odile Jacob, 2012.

SILVA, M. L. F. da. **Resiliência integral e juventudes periféricas**: análise de uma experiência formativa no campo educacional. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, R. L. A Contribuição das Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis para a Formação de Leitores Críticos. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. São Paulo, ano 5, n.1, set./nov., 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SUASSUNA, L. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. 11 ed. Recife: Papyrus, 2010.

SUASSUNA, L. O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 57-78, jan./abr. 2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TRICOT, A. **L’innovation pédagogique**. Paris : Éditions Retz, 2017.

TUTEUR, TUTRICE. *In*: LE DICTIONNAIRE Historique de la langue française. Paris: Le Robert/Sejer, 2018.

TUTEUR, TUTRICE. *In*: DICTIONNAIRE Larousse de français. Paris: Larousse, 2016.

TUTOR. *In*: DICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

UNESCO. **Conséquences de la fermeture des écoles**. Disponível em: <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em 30 de setembro de 2020a.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences#:~:text=Mais%20sobre%20a%20resposta%20educacional,assim%20como%20para%20suas%20famílias>. Acesso em 30 de setembro de 2020b.

- UNGAR, M. Introduction. Why a Volume on Multisystemic Resilience? *In*: UNGAR, M. (org.). **Multisystemic Resilience: adaptation and transformation in contexts of change**. New York: Oxford University Press, 2021. p. 1-5.
- UNGAR, M. Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. *In*: THERON, L.C.; LIEBENBERG, L.; UNGAR, M. (org.). **Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities**. New York: Springer, 2015.
- UNGAR, M. Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. **Ecology and Society**, v. 4, n. 23, 2018a
- UNGAR, M. **What Works**. A Manual for Designing Programs that Build Resilience. Halifax: Resilience Research Centre, 2018b
- VALER, S. **Competência Produtiva Escrita: processos argumentativos dos alunos da quinta série do ensino fundamental**. 2012. 468 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- VERDE, R. G. V. As histórias em quadrinhos e o manual didático francês. **Instrumento: Revista de estudos de Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n.1, p. 19-25, jan./jun. 2009.
- VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 10, n. 2.3, p. 133-170, 1990.
- VERGNAUD, G. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *In*: ARTIGUE, M.; GRAS, R.; LABORDE, C.; TAVIGNOT, P. (eds.). **Vingt ans de didactique des Mathématiques en France**. Paris: La Pensée Sauvage, 1994. p. 177-191.
- VERGNAUD, G. The Theory of Conceptual Fields. **Human Development**, Basel, v.52, n.2, p. 83-94, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins editora, 1991.
- XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. 2. ed. Catanduva: Respel, 2006.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.
- YANAGA, T. W. **Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- ZERHOUNI, O.; FLAUDIAS, V.; BROUSSE, G.; NAASSILA, M. (2021). L'impact de la Covid-19 sur la santé mentale des étudiants : mini-synthèse de la littérature actuelle. **Revue de Neuropsychologie**, Paris, v. 13, n. 2, p. 108-110, 2021.

**APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –
TCLE, utilizado para submeter aos pais ou responsáveis**



Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____, ou menor que está sob sua responsabilidade, para participar, como voluntário (a), da pesquisa DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM ESCRITA E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA URBANA NO NORDESTE DO BRASIL: um estudo exploratório do impacto de um dispositivo pedagógico técnico híbrido.

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade, rua Evaristo da Veiga, n. 62, apto 502, CEP: 52.070-100, e-mail: paulavchaves@gmail.com e telefone: (81) 98923-8565 para contato da pesquisadora responsável, inclusive para ligações a cobrar. Esta pesquisa está sob a orientação prof^o. Aurino Lima Ferreira, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (www.ufpe.br/ppgedunova), aurinolima@gmail.com, fone: 81- 999751594 e da prof^a. Nadja Maria Acioly-Régnier orientadora de tese da Université Lumière Lyon, Escola Doutoral 485 EPIC (França), nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr.

O/a senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação do seu filho(a) na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que assine **as folhas ao final deste documento que está em duas vias**.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. O/a senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivo da pesquisa: desenvolver e analisar um dispositivo pedagógico utilizado para a melhoria da escrita dos estudantes e o desenvolvimento da resiliência. **A resiliência é a capacidade dos alunos/alunas se motivarem para enfrentar os desafios que poderão ocorrer na escola e na vida.**

O que será utilizado no dispositivo pedagógico? Nas atividades utilizaremos diferentes textos como: narrativas, histórias em quadrinhos e outros. Também serão apresentados aos estudantes: vídeos, poemas, histórias de superação, como por exemplo, pessoas que conseguiram ter sucesso profissional através dos estudos. Assim, será solicitado para os estudantes, atividades de escrita e reescrita. As atividades tanto serão desenvolvidas individualmente como em grupo.

Justificativa da pesquisa: melhorar o desempenho escolar dos estudantes, sobretudo na escrita e o processo de construção de resiliência. Procuraremos incentivar os estudantes nas atividades escolares, de modo a conseguirem melhores desempenhos.

Sobre o questionário: será aplicado um questionário antes e depois das atividades do dispositivo pedagógico com os voluntários da pesquisa (alunos/alunas) para vermos a evolução da resiliência. No final da pesquisa, caso seja necessário tirar alguma dúvida, faremos uma entrevista com estudantes sobre as dúvidas nas respostas apresentadas no questionário ou nas atividades desenvolvidas.

Sobre as atividades: as atividades serão desenvolvidas à distância (ou seja, pelo celular ou computador do aluno ou aluna) em função da pandemia (COVID-19). A pesquisa será realizada no horário das aulas de Língua Portuguesa. Não será realizada nenhuma atividade da pesquisa sem ser no horário das aulas. A aplicação do questionário será feita também no horário das aulas, assim como a entrevista na fase final (caso precise tirar alguma dúvida com estudantes). O tempo previsto para realização das atividades será de 2 meses e meio.

As atividades de produção de textos são atividades que os alunos já realizam nas aulas de Língua Portuguesa. Esperamos com essa pesquisa melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de produção textual. Contudo, se não conseguirmos o desempenho acima do esperado com as aulas regulares, eles terão desenvolvido as atividades já previstas nas aulas de Língua Portuguesa, não acarretando assim prejuízo para os alunos.

Riscos da pesquisa e forma de minimizar: recebi as informações necessárias sobre os possíveis desconfortos e riscos da pesquisa. Os possíveis riscos para os seus filhos ou dependentes (estudantes), que podem participar da pesquisa como voluntário (a) pode ser o desconforto e/ou constrangimento no: 1) preenchimento do questionário; 2) durante a entrevista

(caso tenha entrevista); 3) durante a aula pelo celular ou computador; 4) para escrever um texto; 5) ser identificado na pesquisa; 6) vazamento de dados da pesquisa pela internet.

Para **diminuir os riscos** estão previstos em nossa proposta: 1) assegurar que o nome do seu filho(a) ou dependente não será revelado para ninguém; 2) Seu filho(a) ou dependente poderá solicitar a saída da pesquisa em qualquer momento durante a realização da pesquisa; 3) após a realização da pesquisa, seu filho(a) ou dependente poderá solicitar a sua retirada da pesquisa com o prazo de até 6 (seis) meses após a assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE). Este prazo é necessário para a realização das primeiras publicações científicas envolvendo os dados coletados; 4) Ao acessarmos um celular ou computador estamos sujeitos ao risco de alguém acessar as nossas informações. Para diminuir esses riscos virtuais em relação às informações da pesquisa, será solicitado que os alunos participantes não tirem fotos para compartilhar com outras pessoas e nem enviem textos da pesquisa. Os dados coletados serão, depois de finalizadas as análises, retirados da internet e guardados no computador pessoal da professora. Destacamos que por maiores cuidados que tenhamos, qualquer comunicação pela internet (WhatsApp, sites, Facebook etc) está sujeita a riscos de alguém conseguir visualizar. Estamos cientes desses riscos e da política de privacidade das ferramentas virtuais utilizadas no projeto.

Informamos que as produções textuais em grupo não poderão ser retiradas da pesquisa após a solicitação de saída de algum aluno ou aluna. Queremos deixar claro que todos os dados a serem publicados não possuirão nenhuma forma de identificação dos participantes. Colocaremos, por exemplo, aluno A, aluno B etc, e também não informaremos o nome da escola, de forma a não identificar o estudante.

Benefícios da pesquisa: devo esperar alguns benefícios para meu filho (a) ou dependente como: (1) desenvolvimento de competências no processo da escrita; (2) melhoria da autoestima e uma maior motivação para participar e realizar as atividades da escola; (3) aprender a utilizar a ferramenta tecnológica blog; (4) aprender a fazer histórias em quadrinhos pelo *software* de histórias em quadrinhos. Como trata-se de um experimento, os benefícios diretos ocorrerão apenas para os participantes que conseguirem realizar as atividades propostas com êxito.

Esclarecimentos: os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de desistir do estudo e que essa decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. **Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas**, não havendo identificação dos estudantes (ninguém saberá o nome dos estudantes, utilizaremos códigos), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado

o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em pastas no arquivo do computador pessoal sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade, no endereço: Rua Evaristo da Veiga, n. 62, apto. 502, Ed. San Tiago, Casa Amarela, Recife-PE, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Apenas entraremos em contato com os estudantes (pelo qual o senhor (a) é responsável), após a sua autorização ou consentimento para participação nesta pesquisa.

O (A) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para seu dependente participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária. O(A) senhor(a) deverá guardar uma cópia dos termos de consentimento e assentimento. Mas, fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa:

Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu _____,
 CPF _____, abaixo assinado, responsável pelo aluno (a)
 _____, autorizo a sua participação
 na pesquisa: Desenvolvimento de competências em escrita e processos de resiliência de alunos
 dos anos finais do ensino fundamental em uma escola da periferia urbana no Nordeste do Brasil:
 um estudo exploratório do impacto de um dispositivo pedagógico técnico híbrido, como
 voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a
 pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios
 decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento
 a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor
 em questão. Para tanto, basta enviar um e-mail para a pesquisadora paulavchaves@gmail.com,
 solicitando o cancelamento da participação no estudo e solicitar a retirada dos dados do seu
 filho (a) da pesquisa. Após o recebimento do e-mail, a pesquisadora irá informar-lhe que
 recebeu o seu pedido e atenderá a sua solicitação.

Local e data _____

Impressão
 Digital
 (opcional)

Assinatura do (da) responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

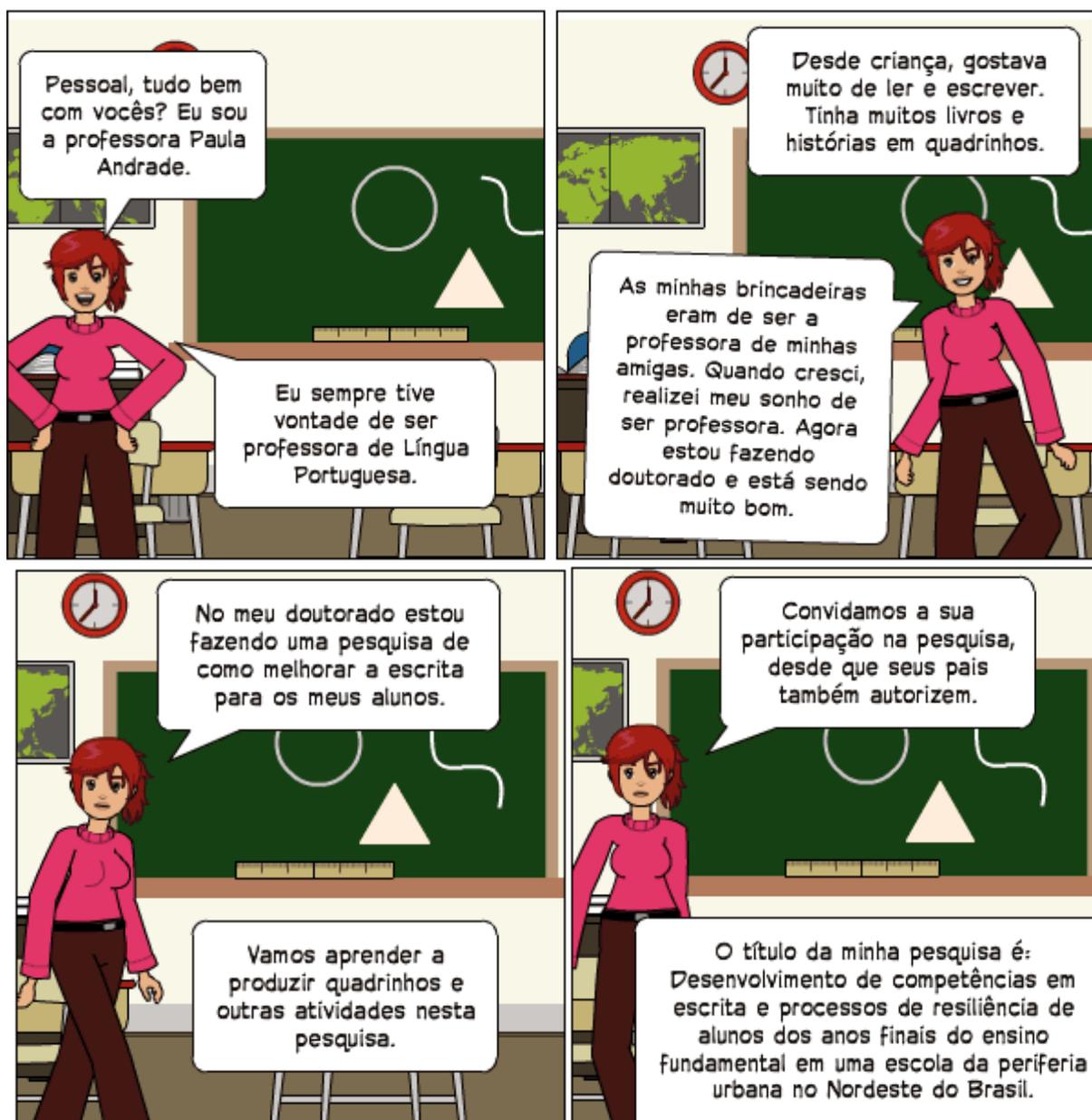
**APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TALE, utilizado para submeter aos estudantes.**

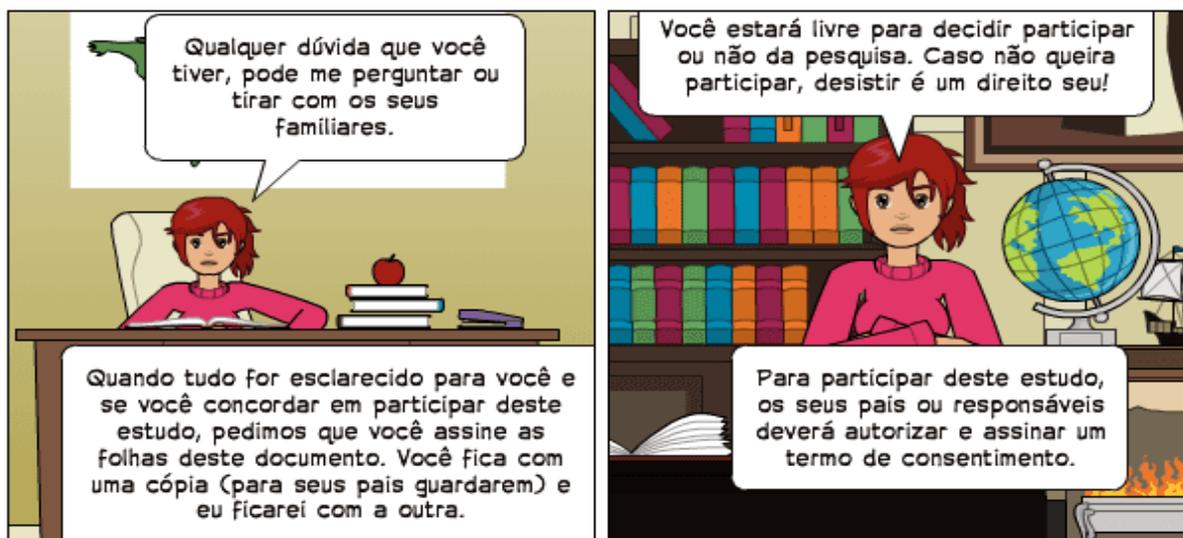


Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)**

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.





Esta pesquisa é de responsabilidade da professora/pesquisadora Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade, e-mail: paulavchaves@gmail.com. Também participam desta pesquisa os professores e pesquisadores: Prof^o. Aurino Lima Ferreira e Prof^a. Nadja Maria Acioly-Régner.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivo da pesquisa: desenvolver e analisar um dispositivo pedagógico utilizado para a melhoria da escrita dos estudantes e o desenvolvimento da resiliência. **A resiliência é a capacidade dos alunos/alunas se motivarem para enfrentar os desafios que poderão ocorrer na escola e na vida.**

O que será utilizado no dispositivo pedagógico? Nas atividades utilizaremos diferentes textos como: narrativas, histórias em quadrinhos e outros. Também serão apresentados a vocês, estudantes, vídeos, poemas, histórias de superação, como por exemplo, pessoas que conseguiram ter sucesso profissional através dos estudos. Assim, será solicitado para vocês, estudantes, atividades de escrita e reescrita. As atividades tanto serão desenvolvidas tanto individualmente quanto em grupo no horário das aulas.

Justificativa da pesquisa: melhorar o desempenho escolar dos estudantes, sobretudo na escrita e o processo de construção de resiliência. Procuraremos incentivar os voluntários da pesquisa (estudantes) nas atividades escolares, de modo a conseguirem melhores desempenhos.

Sobre o questionário: será aplicado um questionário antes e depois das atividades do dispositivo pedagógico com os voluntários da pesquisa (alunos/alunas) para vermos a evolução da resiliência. No final da pesquisa, faremos uma entrevista individualmente com alguns estudantes (voluntários), caso surjam algumas dúvidas por parte da pesquisadora.

Sobre as atividades: as atividades serão desenvolvidas de forma virtual (ou seja, pelo celular ou computador) em função da pandemia (COVID-19). A duração das atividades será de 2 meses e meio. A coleta dos dados será realizada durante o horário das aulas de Língua Portuguesa. Não será realizada nenhuma atividade da pesquisa sem ser no horário das aulas. As atividades com os gêneros textuais são atividades que vocês já realizam nas aulas de Língua Portuguesa. Esperamos com esta pesquisa melhorar o desempenho de vocês nas atividades de produção textual. Contudo, se não conseguirem o desempenho acima do esperado com as aulas regulares, vocês já terão desenvolvido as atividades já previstas nas aulas de Língua Portuguesa, não acarretando assim prejuízo para vocês.

Riscos da pesquisa e forma de minimizar: recebi as informações necessárias sobre os possíveis desconfortos e riscos da pesquisa. Os possíveis riscos para vocês, estudantes, que podem participar da pesquisa como voluntário pode ser o desconforto e/ou constrangimento no: 1) preenchimento do questionário; 2) durante a entrevista (caso tenha entrevista); 3) durante a aula pelo celular ou computador; 4) para escrever um texto; 5) ser identificado na pesquisa; 6) vazamento dos dados da pesquisa pela internet;

Para **diminuir os riscos** estão previstos em nossa proposta: 1) assegurar que o seu nome não será revelado para ninguém; 2) você poderá solicitar a saída da pesquisa em qualquer momento durante a realização da pesquisa; 3) após a realização da pesquisa você poderá solicitar a sua retirada da pesquisa com o prazo de até 6 (seis) meses após a assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE). Esse prazo é necessário para a realização das primeiras publicações científicas envolvendo os dados coletados; 4) Ao acessarmos um celular ou computador estamos sujeitos ao risco de alguém acessar as nossas informações. Para diminuir esses riscos em relação às informações da pesquisa, será solicitado que vocês, alunos participantes, não tirem fotos para compartilhar com outras pessoas e nem enviem textos da pesquisa. Os dados coletados serão, depois de finalizadas as análises, retirados da internet e guardados no computador pessoal da professora/pesquisadora. Destacamos que por maiores cuidados que tenhamos, qualquer comunicação pela internet (WhatsApp, sites, Facebook etc) está sujeita a riscos de alguém conseguir visualizar. Estamos cientes desses riscos e da política de privacidade das ferramentas virtuais utilizadas no projeto.

Informamos que as produções textuais que vocês farão em grupo não poderão ser retiradas da pesquisa após o pedido de saída de alguém do grupo. Queremos deixar claro que todos os dados a serem publicados não possuirão nenhuma forma de identificação dos participantes. Colocaremos, por exemplo, aluno A, aluno B etc) e também não informaremos o nome da escola, de forma a não lhe identificar.

Benefícios da pesquisa: devo esperar alguns benefícios como: (1) desenvolvimento de competências no processo da escrita; (2) melhoria da autoestima e uma maior motivação para participar e realizar as atividades da escola; (3) aprender a utilizar a ferramenta tecnológica blog; (4) aprender a fazer histórias em quadrinhos pelo *software* de histórias em quadrinhos. Como trata-se de um experimento, os benefícios diretos ocorrerão apenas para os participantes que conseguirem realizar as atividades propostas com sucesso.

Esclarecimentos: os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de desistir do estudo e que essa decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. **Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos e/ou publicações científicas**, não havendo identificação dos estudantes (ninguém saberá o nome de vocês, utilizaremos códigos), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em pastas no arquivo do computador pessoal da professora/pesquisadora Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade, no endereço: Rua Evaristo da Veiga, n. 62, apto. 502, Ed. San Tiago, Casa Amarela, Recife-PE, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Sobre a pesquisa: nem você e nem seus pais ou responsáveis legais não pagarão nada para você participar desta pesquisa. Também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é de forma voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Ressarcimento das despesas: Não haverá ressarcimento de despesas, uma vez que a pesquisa será realizada no horário das aulas escolares (on-line/remota).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o seu responsável poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora responsável pela pesquisa:

Paula Virgínia Chaves Cabral Andrade

**ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO
VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Desenvolvimento de competências em escrita e processos de resiliência de alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola da periferia urbana no Nordeste do Brasil: um estudo exploratório do impacto de um dispositivo pedagógico técnico híbrido, como voluntário (a). Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais não precise pagar nada. Para tanto, basta enviar um e-mail para paulavchaves@gmail.com, solicitando o cancelamento da participação no estudo e solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Após o recebimento do e-mail, a pesquisadora irá informá-lo que recebeu o seu pedido e atenderá a sua solicitação.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor:

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: