

Por um ensino-aprendizagem não encapsulado de leitura-escrita em curso de formação de educadores

For a non-encapsulated teaching-learning of reading-writing in the teacher education course.

Shirley Adriana, SOUSA SILVA (PUC-SP)¹
Viviane Letícia, Silva CARRIJO (GP LACE)²

RESUMO

Segundo Magalhães (2011), na cultura escolar, há uma permanente e a-histórica manutenção de sentidos e significados nas práticas diárias em sala de aula, no que se refere a ações-discursos fundamentados sem uma percepção simplista e individual, relacionada tanto a metas e objetivos para agir quanto às formas de conceber e gerar conhecimento. Essas questões, certamente, reverberam no ensino de leitura-escrita que, durante anos, privilegiou a modalidade escrita, em detrimento das outras formas de comunicação (ROJO, 2009). A concepção que subjaz a essa questão é de um ensino-aprendizagem de leitura-escrita encapsulado (ENGESTRÖM, 2013), desvinculado de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Tal perspectiva é assumida por documentos oficiais, orientadores obrigatórios, como a BNCC (BRASIL, 2017), e outros ordenamentos curriculares de igual importância, como as DCNEB, convergentes a esse compêndio da organização curricular brasileira. Assim, este estudo resgata uma atividade de ensino-aprendizagem de leitura, desenvolvida por pesquisadores do projeto *DIGIT-M-ED Brasil* (PUC/SP), organizada com base em atividade social, bem como a interação que se desenrolou a partir dela, para propor a elaboração de propostas não encapsuladas de construção de significados de leitura, em curso de formação.

Palavras-Chave: Leitura-escrita, Formação de educadores, Atividade Social.

ABSTRACT

According to Magalhães (2011), there is a persistent and historical stability of senses and meanings in school culture, regarding the actions-speeches based, in daily classroom practices, in a simplistic and individual perception, related to the goals and objectives to act to the ways of conceiving and generating knowledge. These questions certainly reverberate in the teaching of reading-writing that, for years, has privileged the writing modality over other forms of communication (ROJO, 2009). The underlying conception of this issue is an encapsulated reading-writing teaching-learning (ENGESTRÖM, 2013), detached from an enunciative-discursive perspective of language. This perspective is assumed by official documents, mandatory advisors, such as the BNCC (BRAZIL, 2017), and other equally important curriculum orders, such as DCNEB, which converge with this compendium of the Brazilian curricular organization. Thus, this study rescues a reading teaching-learning activity, developed by researchers of the project DIGIT-M-ED Brazil (PUC / SP), organized based on social

¹Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Bolsista Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3374-5055>; shirleyadrianasilva@hotmail.com

²Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, integrante do Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividade no Contexto Escolar” (GP LACE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1954-2611>; v_carrijo@hotmail.com

activity (LIBERALI, 2009), as well as the interaction that unfolded from it, to propose the elaboration of non-encapsulated proposals for the construction of reading meanings in the course of formation.

Keywords: *reading-writing, teacher education, Social Activity*

1. Introdução

A necessidade da formação docente vem desde Comenius, no século XVII, mas apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, quando se colocou o problema da formação nas camadas populares, o problema da formação de professores passou a demandar uma resposta institucional (SAVIANI, 2009).

Se, nas sociedades primitivas, a educação se dava de forma espontânea, o acesso aos meios de produção conduziu à divisão do trabalho e, a partir daí, à apropriação privada da terra, provocando uma fratura nas primeiras comunidades. Conforme aponta Saviani (2007, p. 155), “[...] a apropriação privada da terra, até então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes; configurando-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários”.

Essa divisão dos homens em classes provocou uma transformação também na educação, introduzindo, assim, uma ruptura na unidade da educação, anteriormente, totalmente identificada com o processo de trabalho. A partir do escravismo antigo, passa-se a ter duas modalidades diferentes e separadas de educação: “uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviços”, similar ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, reclamando uma resposta institucional em termos de formação docente (SAVIANI, 2011).

Como, na sociedade moderna, constituída a partir do advento do capitalismo, a ciência se converte em potência material, a vida na cidade passa a ser conduzida por normas que transpõem o “direito consuetudinário”, sendo compreendidas no chamado “direito positivo” que, “dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa, via de regra, em termos escritos” (SAVIANI, 2000, s.p). Isso diz respeito à incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode fazer parte dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Disso decorre que, para ser cidadão, para participar de forma ativa da vida da cidade, é requerido o amplo domínio da escrita, sendo a falta

deste o elemento limitador para que os cidadãos se constituam como sujeitos de direitos e deveres (SAVIANI, 2000).

No referido contexto, e atualmente, o exercício da cidadania, nos mais diferentes âmbitos da vida social, do trabalho, do direito, acadêmico etc., passa pelo acesso à cultura letrada. Entretanto, as exigências do mundo contemporâneo ampliaram sobremaneira as exigências de outrora. Nos últimos 50 anos, o Brasil em muito se modificou, trazendo para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados (ROJO, 2008). Assim, se, por um lado, essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um território de “letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (ROJO, 2008, pp. 583-584); por outro lado, um ensino com ênfase exclusiva no letramento verbal escrito revelar-se-ia como “encapsulado” (ENGESTRÖM, 2013), quando desvinculado de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Perspectiva esta, mormente, assumida por documentos oficiais, orientadores obrigatórios, como a BNCC, cuja preocupação é trazer uma base comum que, entre outros aspectos, contemple

[...] a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 68).

Assim, é relevante que educadores (re)conheçam e valorizem “as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística” e analisem diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos em práticas situadas de linguagem, “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 68).

Nesse sentido, este trabalho discute organização argumentativa da linguagem (LIBERALI, 2016) na elaboração de propostas não encapsuladas, à luz dos gêneros dos discursos (BAKHTIN, 1953/2013), em curso de formação voltado a coordenadores, professores, gestores e alunos-formadores³, para aprofundamento de questões de leitura-escrita de artefatos multimodais.

³Alunos-formadores são aqueles que expandem as experiências vivenciadas no *DIGIT-M-ED Brasil* aos seus contextos de origem.

Para embasar essa discussão, o presente trabalho resgata, na última seção, uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura, organizada a partir de Atividade Social⁴, desenvolvida no *DIGIT-M-ED Brasil* (PUC/SP), bem como a interação desenvolvida a partir dela, seguida da conclusão. Antes disso, a próxima seção enfoca a argumentação face ao ensino-aprendizagem de leitura-escrita e, posteriormente, o conceito de atividade e instrumento. Teoricamente, o trabalho embasa-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), apoiada nas ideias de Vygotsky (1934), Leontiev (1977), Engeström (1999) e seguidores; na teoria do gênero do discurso de Bakhtin (1953); nos estudos sobre Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000) e multimodalidades (KRESS; VANLEUWEEN, 2006); nas discussões de John-Steiner (2000) e Magalhães e Fidalgo (2007; 2010) sobre colaboração crítica. A interação foi analisada com base na perspectiva argumentativa da linguagem, articulada à multimodalidade (LIBERALI, 2013; 2016).

2. A argumentação face ao ensino-aprendizagem de leitura-escrita

“É um lugar-comum na linguística atual a afirmação de que argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos” (FIORIN, 2016, p. 15). Dessa afirmativa, ao menos duas perspectivas sobre as quais é possível se conceber a linguagem se mostram: a primeira, a partir da pragmática de Ducrot e Anscombre, em que a linguagem é compreendida como “componente retórico”, um fato da língua e não do discurso, na qual a estratégia do locutor consiste no ato de persuadir o auditório (ANSCOMBRE; DUCROT, 1988, p. 113); em outra direção, apresenta-se a segunda perspectiva, denominada de sócio-interacionista (também chamada de perspectiva sócio-histórico-cultural), amplamente difundida pelas ideias de Vygotsky sobre pensamento e linguagem, a qual implica a produção de “sentidos” (LIBERALI, 2013, 2016; MAGALHÃES 2011, 2012, 2016, NININ, 2013).

Inserida em contextos de formação contínua de educadores (diretor, coordenador e professores), a segunda perspectiva de linguagem pressupõe a compreensão crítica dos sentidos colocados em discussão pelos participantes, na relação com questões sócio-histórico-culturais e políticas mais amplas do que aquelas aparentes no contexto de ação (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 206). Nesse viés, a linguagem é compreendida como inserida em contextos coletivos de discussão e pensada para que transformações possam ocorrer.

⁴A proposta foi desenvolvida pelos membros organizadores do *DIGIT-M-ED hiperconectando*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

É nesse sentido que estudiosos das ciências humanas e das ciências da linguagem, de base sócio-histórica, têm se debruçado no intuito de organizar e conduzir projetos de extensão, que criem espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento para a formação contínua de educadores.

Nesses espaços, o foco está em propiciar a “produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, bem como regras e divisão de trabalho, que organizam as condições sociais, culturais, éticas e políticas quanto ao pensar e à ação-discurso específico de cada comunidade escolar” (MAGALHÃES, 2011, p. 13).

De acordo com essa vertente, a argumentação traz diferentes possibilidades à sala de aula, pois, nesse espaço, a linguagem é organizada de modo a possibilitar aos participantes o uso de suas capacidades de se engajarem numa política colaborativa para, num esforço conjunto, ampliarem repertórios culturais, qualitativamente novos, apropriados à leitura-escrita de gêneros do discurso.

Nesse enquadre, a TASHC assume primordial importância, ao oferecer um quadro teórico-metodológico que transpõe as abordagens relacionais cognitivistas e construtivistas que enfocam o “sujeito individual, a-histórico e a organização linear da linguagem” (MAGALHÃES, 2012, p. 17) para propor “relações dialógicas e dialéticas” que “possibilitem processos de intervenção nos contextos de ações humanas” (MAGALHÃES, 2012, p. 18-19). Disso decorre que o processo de construção do objeto implica todos os elementos da atividade, ou seja, a relação entre os agentes, as formas como as regras e a divisão de trabalho orientam as práticas de leitura-escrita, considerando todos os participantes em sua diversidade constitutiva.

Nessa direção, o conceito de agência, dentro de um enfoque híbrido, envolvendo agência relacional e transformativa (NININ; MAGALHÃES, 2017), localizadas no sistema de atividade, é relevante, pois abrange, essencialmente, os conceitos de colaboração e de contradição inseridos na “organização dialética da linguagem”, o que permite que as vozes dos participantes se entrelacem para a promoção de novos modos de pensar e agir, mostrando que

[...] o foco está no envolvimento dos participantes em realmente ouvirem e agirem com o outro, não como observadores neutros, mas como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo [...]. Tal organização discursiva pode possibilitar a construção de zonas de colaboração crítica para a compreensão de necessidades, de falhas em ensinar e aprender e de sentidos e significados sócio-historicamente produzidos, voltados ao envolvimento da escola como um todo em sua reorganização (NININ, 2011, p. 632).

Tendo explicitado, sucintamente, o papel da argumentação face ao ensino-aprendizagem de leitura-escrita, discute-se, a seguir, o conceito de atividade e instrumentos.

3. O conceito de atividade e instrumentos

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) com seu discurso fundador em Vygotsky desenvolveu pesquisa voltada, essencialmente, para encontrar as formas de atividade “[...] responsáveis por estabelecer o trabalho como o meio fundamental de relacionamento dos seres humanos com a natureza e quais as consequências psicológicas dessas formas de atividades” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 16).

Com base no pensamento marxista, Vygotsky propunha que todos os fenômenos fossem estudados como processos em movimento e em transformação. De acordo com esse pensamento, as transformações históricas que ocorrem na sociedade e na vida material têm papel central na organização dos contextos para as diferentes constituições da natureza humana (VYGOTSKY, 1934/ 2007).

Vygotsky acreditava que, a fim de a totalidade ser modificada, fazia-se necessário o uso de artefatos culturais (psicológicos e físicos) e ressaltava que seu uso exercia impacto na cognição. Desse modo, Vygotsky (1934/ 2007, p. 11) discute a necessidade de elaborar “[...] de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”.

A ação instrumental é fulcral no pensamento de Vygotsky; por seu argumento, o homem utiliza instrumentos tanto físicos como simbólicos para atingir seus objetivos. Dentre esses instrumentos, está a linguagem, a qual Vygotsky deu especial atenção na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento (VYGOTSKIĬ et. al, 2016).

Essa concepção possibilitou que se abrisse caminho para uma explanação não determinista do desenvolvimento humano (DANIELS, 2013). Segundo Vygotsky (1934/2007), os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Dada essa perspectiva, os gêneros do discurso estão no centro da atividade. Estes são compreendidos como instrumentos psicológicos capazes de conduzir os “seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico”, criando “novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 34). Entendidos como instrumentalidades (ENGESTROM, 1987), os gêneros do discurso estão “em constante processo de evolução, em que velhos instrumentos se modificam e novos vão sendo criados e testados em uma luta poderosa e imprevisível” (LIBERALI, 2016, p. 71). Tanto é assim que

[...] quando uma instrumentalidade é compartilhada pelos sujeitos através de fronteiras institucionais, há uma expansão do objeto e uma possibilidade de ir além daquelas dimensões inicialmente consideradas para aquela atividade. Como em uma Cadeia

Criativa⁵, essas instrumentalidades podem ser utilizadas em diferentes atividades de forma nova, intencional e interligada (LIBERALI, 2016, p. 71).

Considerando-se as novas tecnologias, cuja interferência é perceptível nas práticas sociais, o uso das instrumentalidades favorece, sobretudo, a superação de situações complexas do fazer humano de forma criativa. Disso decorre que a perspectiva dos Multiletramentos ou Novos Letramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) também devem ser parte de uma proposta que contemple o ensino-aprendizagem de leitura-escrita, para dar conta da discussão da linguagem no universo da globalização.

Assim, o que autores como Newman e Holzman (1992/2014, p. 61) chamam de atividade revolucionária ultrapassa o emprego prosaico desse termo, pois é definida como prática “que está sempre mudando o que está mudando, que está mudando o que está mudando”, enfocando “indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida” (MARX; ENGELS 1945-1846/ 2007, p. 17).

Mostro, a seguir, como as discussões acima foram experienciadas entre os membros organizadores do *DIGIT-M-ED Brasil* no desenvolvimento das propostas pedagógicas para uma pedagogia com os Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006; KRESS, 1996), inserida em Atividade Social (LIBERALI, 2009).

4. A organização do ensino-aprendizagem a partir de Atividade Social

Em 2015, a equipe organizadora do projeto, composta por 21 pessoas, realizou reuniões periódicas, presenciais e à distância, para pensar o projeto *DIGIT-M-ED Brasil* daquele ano. Os dados gerados, tanto escritos quanto videogravados, foram compilados em uma plataforma de dados do projeto de livre acesso a todos os participantes.

Os membros organizadores, envolvendo pesquisadores (de doutorado, mestrado e pós-doutorado), professores, alunos e coordenadores do *DIGIT-M-ED Brasil*, considerando os pré-requisitos para um trabalho com Atividades Sociais (LIBERALI, 2009) que leva em conta a atividade real humana, articularam propostas pedagógicas, a partir dos três pilares, descritos, a seguir, no quadro 1:

Quadro 1. Pilares para o trabalho com Atividade Social

Atividade social	Tema	Conceito
Ir a festas	Identidade de gênero	Atividade Social

Fonte: SOUSA SILVA, 2017, p.81.

⁵ Segundo Liberali (2011, p 41), “Cadeia Criativa envolve parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934), que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira”.

A Atividade Social “ir à festa”, baseada no universo de vida dos participantes do projeto, foi o mote em torno do qual foram planejadas as atividades multidisciplinares. Circunscrita a diferentes esferas (do trabalho, da escola, do lazer, dos negócios, da família etc.), a Atividade Social escolhida pelos membros organizadores previu performances de festas temáticas, como anos 60, junina e de aniversário, que partiam do desejo de possibilitar aos participantes do projeto a oportunidade de vivenciar, no brincar, atividades que estivessem próximas de suas experiências, mas que também pudessem ir além do que já podiam realizar e que, no dizer de Liberali (2009, p. 30), pudessem “criar expectativas e não como algo que nunca poderiam vivenciar”.

A Atividade Social “ir à festa” foi estruturada segundo um conjunto de ações, para satisfazer as necessidades dos participantes na vida real que viviam (LEONTIEV, 1977), na relação escola-mundo/mundo-escola. Assim, baseada na Teoria da Atividade Sócio Histórico-Cultural (TASHC), esse trabalho constituiu-se dentro de um sistema de atividade humano (ENGESTRÖM, 2013), com base em seus elementos essenciais, tais como: sujeitos, artefatos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho, apresentando-se da seguinte forma:

Quadro 2: Componentes da Atividade Social *ir à festa*

Sujeitos	Anfitriões e convidados.
Comunidade	Garçons, <i>disc jockey</i> , recepcionistas, <i>barman</i> , recreacionistas, atrações (mágicos, animadores, banda, músicos, dançarinos, pirotécnico), fotógrafo, cinegrafista, organizadores, segurança, manobrista.
Divisão de trabalho	Barman: prepara as bebidas e cuida dos utensílios do bar. Garçons: servem aos convidados. Convidados: divertem-se, comem, bebem, conversam. Anfitriões e recepcionistas: recepcionam os convidados e desfrutam da festa. Atrações: animam a festa. Fotógrafos e cinegrafistas: registram o momento vivido. Segurança: garante a segurança dos envolvidos na festa. Manobristas: encarregam-se de estacionar os carros e entregá-los aos donos.
Objeto	Participar plenamente da atividade e/ou comer, beber, divertir-se, paquerar, fazer negócios/tratados, dançar, confraternizar, celebrar, conhecer pessoas.
Regras	Vestir-se adequadamente, ser cortês, interagir com os outros.

Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Buffet (petiscos, bolo, bebidas), utensílios (balde de gelo, bandeja de servir, copos, taças, misturadores, coqueteleira, poncheira, canudos), decoração (bexigas, balões, toalhas, flores), gelo, pratos, guardanapos, talheres, aparelho de som (música), discos, vestimenta, brincadeiras, mágicas, mobília, luzes, lembrancinhas.
	Gêneros envolvidos: lista de convidados, convites, material de divulgação (flyer, pôster, banner), playlist, cronograma/roteiro (no caso de festa de debutantes, de casamento e infantil), check list, cardápio, layout, vídeo-clip e/ou fotografia com melhores momentos da pessoa festejada, conversas.

Fonte: SOUSA SILVA, 2017, p.83.

Para que o conceito escolhido fosse desenvolvido, foram requeridas conexões com as diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, “ênfatisando a natureza da agência humana, como intencionalmente orientada ao objeto da atividade [...] como modo de trabalhar com outros para alinhar pensamentos e ações, nas relações entre os diferentes participantes” (MAGALHÃES, 2011, p. 20).

Longe de se pautar em uma visão utilitária, o trabalho com Atividade Social teve como foco a reflexão sobre a vida com possibilidade de expansão a vivências futuras. Para que esse intuito fosse atingido, foram levantados instrumentos, compreendidos como linguagem, considerados como fragmentos da realidade e importantes elementos mediadores nos processos de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1934). Seleccionados com base na Atividade Social eleita, apresento, a seguir, um quadro-resumo com os instrumentos escolhidos para o desenvolvimento da proposta didática, e, em destaque, nesse quadro, o instrumento utilizado durante a interação discutida:

Quadro 3: Síntese dos artefatos selecionados

INSTRUMENTOS SELECIONADOS	FONTE
Cenas de filmes: “Orgulho e preconceito” e “Romeu e Julieta”	YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=MvmnrfYHcvo https://www.youtube.com/watch?v=bRhafND4TJ0
Imagens de famílias da Pré história à Contemporaneidade	Site e blogs da Internet
Convites	Facebook, Instagram, twitter e watsapp
Flyers e pôsteres	Estande da comissão organizadora do Baile do curso de Direito da PUC-SP
Post	Páginas de relacionamento da internet
Tipo de Perguntas	Produção pelos membros da equipe com base na Atividade Social eleita para o semestre.

Performance de festas (aniversário, anos 60 e junina)	Performada pelos membros do <i>DIGIT-M-ED/Brasil</i>
---	--

Fonte: SOUSA SILVA, 2017, p. 83.

5. Interação entre os participantes com base na Atividade Social

A interação, a seguir, diz respeito a um trecho da produção cinematográfica *Romeu e Julieta*, presente entre os artefatos intencionalmente selecionados. A escolha pelo filme deu-se em torno de um artefato multimodal, em decorrência dos seus processos encadeadores de sentidos provenientes das várias camadas de significação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/1996) que vão se formando durante a leitura. Assim, com base no baile de máscaras performado, foram tematizadas questões de “identidade de gênero” (ver quadro 1), exploradas tanto a partir dos componentes da Atividade Social “ir à festa”, quanto dos elementos multimodais presentes na cena.

A título de contextualização, conforme sabemos, o filme escolhido é baseado em um cânone literário escrito por William Shakespeare, que conta a história de amor entre Romeu e Julieta, escrita entre 1591 e 1595. O trecho escolhido é parte do filme dirigido, em 1968, por Franco Zeffirelli, com trilha sonora de Nino Rota. O filme remonta a tragédia shakespeareana, trazendo o amor impossível entre os membros das famílias rivais: Montéquio e Capuleto, na fictícia Verona.

Na cena eleita, durante o baile de máscaras, os atores executam passos ritmados. Os homens, utilizando máscaras, estão colocados na parte externa de um anel que se forma composto somente por figuras masculinas, ao passo que as mulheres dançam no interior do círculo, com os braços elevados, executando movimentos frenéticos com as mãos e movimentando o corpo em semicírculo.

Os sujeitos dessa Atividade Social estão divididos em três núcleos: homens, mulheres e serviçais (incluindo músicos e organizadores da festa: seguranças e garçons), um dado interessante para se pensar como se organizam as relações sociais pretéritas e compará-las com as atuais, no que diz respeito às regras que se referem às normas e aos padrões que regulam a atividade.

Ao executarem os movimentos, as mulheres não direcionam o olhar a ninguém, e algumas sorriem. Com olhares altivos, parecem não demonstrar subserviência. No processo narrativo, os homens são os participantes de quem parte o vetor e os alvos são as mulheres atingidas pelo vetor; todavia, como não há contato visual entre os participantes, a mulher é oferecida como objeto de contemplação.

As imagens que contextualizam o acervo davinciano, na Alta Renascença do século XVI, revelam, nos figurinos compridos e volumosos das mulheres, o predomínio do vermelho escarlate que ganha destaque dentre as cores exibidas. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006):

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996/2006, p.2).

Com a sala organizada em semicírculo, os participantes denominados com as siglas PH e V iniciam a apresentação e discutem o artefato descrito acima, conforme veremos, na sequência:

Excerto 1

PH: A primeira coisa que eu percebi que era um baile de máscaras da nobreza da época, mas as mulheres não estão usando máscaras. Foi a primeira coisa que eu percebi. Então, as mulheres estavam no meio, dançando, sem máscaras; enquanto os homens dançavam em volta com máscara. Isso deve ter acontecido para os homens conseguirem ver se as mulheres eram bonitas ou não. Não sei...

V: Então, junto com o que o **PH** falou, a impressão que me deu assistindo o vídeo é que os homens iam naqueles bailes. Os jovens ficavam de máscara, em volta das mulheres, enquanto elas dançavam sem máscara, as mulheres jovens. Porque, em uma parte do vídeo, a gente consegue ver que as mulheres mais velhas, talvez já casadas, elas ficam do lado de fora da roda (**V** gesticula fazendo círculo com as mãos) só observando. E os homens mais velhos não têm máscara e eles estão sempre batendo palma em volta. Então, a impressão que me deu é que era como um mercado de produtos, pra saber quem você queria.

PH: [diz algo incompreensível] é a dominação do homem, na época, da mulher.

A fala inicial de PH exprime seu estranhamento devido ao fato de no filme, apesar de trazer um baile de máscaras, nem todos os participantes da cena usam esse adereço: “as mulheres” no meio, dançam, sem máscara, “enquanto os homens dançavam em volta com máscara”. A percepção exposta por PH está relacionada ao baile de máscara do filme *Romeu e Julieta*. Ao utilizar o ordinal “primeira”, abrindo sua fala, subtende-se que esse é somente um dentre outros aspectos notados por ele.

Apresentado o motivo de seu estranhamento, PH conclui, demonstrando certo cuidado, que: “*Isso deve ter acontecido para os homens conseguirem ver se as mulheres eram bonitas ou não. Não sei...*”. A fala, denotativa de cuidado, é expressa com a locução “*deve ter acontecido*”. Essa passagem demonstra que PH não precipita conclusões definitivas, executando um movimento argumentativo que abre possibilidades de participação, o que possibilita o prosseguimento da interação, com os diferentes componentes do grupo, alternando-se na composição argumentativa da temática em debate.

Demonstrando interdependência, V expande a fala de PH, parecendo transformar o pensamento de PH em objeto de sua reflexão (LEITÃO, 2011, p. 22 *apud* NININ, 2013, p. 83). V corrobora a contribuição de PH, recorrendo às categorias de espacialidade, “dentro” e “fora”, linguístico e multimodalmente, para tratar a condição social da mulher da época, que, segundo descreve, estava cercada pelos demais e exposta como um “produto”. Ao elaborar sua argumentação, V descreve o momento da dança, mostrando com movimentos largos das mãos, em forma de círculos, ao mesmo tempo que aponta para o artefato projetado, para o filme.

A recorrência a elementos multissemióticos, relacionados à espacialidade, apontados por V, auxiliaram PH a iniciar a composição da ideia de “dominação”. Resgatando o quadro anteriormente apresentado por V, PH conclui que o contexto apontado por V configura a dominação do homem sobre a mulher na época. Nesse caso, temos a agência relacional de V: um modo de agir que serviu de apoio a PH na compreensão do artefato proposto e, neste caso, exemplifica como “o sistema de atividade pode ser o lugar de ocorrência da agência, uma vez que é nele que as interações ocorrem, e é esse mesmo sistema que, orientado pelo contexto e por ações intencionais dos sujeitos, organiza e impulsiona a própria atividade interativa” (MAGALHÃES; NININ, 2016).

Em seguida, conforme solicitado na proposição de tarefas pela equipe organizadora, PH passa a discutir outro componente da atividade social, acrescentando os sujeitos à atividade descrita:

Excerto 2

PH: Tem os músicos. Tem duas crianças, na parte superior e elas estão vestidas iguais. Que elas estão batendo palmas, elas estão sentadas, talvez elas sejam talvez serviçais. Tem os músicos tocando, enquanto o pessoal dança.

V: A divisão de trabalho, eu compreendi de um jeito diferente do **PH**. A minha divisão do trabalho foi mais focada no gênero. Pra mim a divisão do trabalho é: mulheres dançam e os homens assistem. Pra mim, essa foi a divisão de trabalho.

É interessante notar que, ao referir-se aos músicos “*tocando*”, PH utiliza o gerúndio para sugerir um ato contínuo, ininterrupto. Isso denota que PH conseguiu depreender, no artefato multimodal, o aspecto durativo das ações expressas pelas personagens. Logo após a fala de PH, V esclarece que sua percepção sobre a divisão de trabalho é diferente da de PH, contrapondo-se a ele. Segundo V, sua percepção “*mais focada*”, permitiu-lhe compreender que, na realidade representada, há um aspecto bastante importante, relacionado às questões de gênero, lembrando que gênero é um dos eixos para o trabalho com atividade social.

Mais à frente, veremos que a questão do “gênero”, levantada por V vai receber um recrudescimento valorativo, relacionado à noção de propriedade do homem sobre a mulher (dominação), corroborando o que, momentos atrás, fora dito por PH, demonstrando um movimento constitutivo da *zpd*: de “colaboração e contradição, dialético e dialógico em que a linguagem medeia e constitui as relações na compreensão e ressignificação de sentidos e na produção compartilhada de significados” (MAGALHÃES, 2012, p. 21).

V, ao dizer que compreendeu a divisão de trabalho de um jeito “*diferente*”, mostra sua forma abrandada de discordar do colega, aspecto positivo, pois “a confrontação de pontos de vista contextualiza a produção de novo significados, por meio da socialização dos sentidos envolvidos” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 206).

Em seguida, V envereda, momentaneamente, na direção da discussão sobre aspectos relacionados à miscigenação e divisão de classes, agregando à sua fala conhecimentos de História. É importante lembrar que a questão da miscigenação mostra ecos do workshop anterior, quando PH, ao traçar os opostos “povo *versus* elite” o fez com base nos adjetivações “pureza *versus* mistura”, remetendo-se à característica da elite não querer se misturar:

Excerto 3

V: Depois de discutir muito sobre tudo isso [fala isso deslizando a tela do celular]. Nós chegamos a uma conclusão extraordinariamente grande. [V seleciona o material a ser projetado]

V: Os sujeitos. Dá pra ver que é a nobreza. Não tem ninguém pobre, nem ninguém negro. No século XV, não tinha miscigenação. Eram só os europeus.

PH: é são todos brancos.

Nesse fragmento, o uso do advérbio “*extraordinariamente*” modificando o adjetivo “*grande*” dá um sentido hiperbólico, de exagero, à “*conclusão*” a qual V, mais adiante, chega. Relacionado ao advérbio, “*muito*”, que intensifica o verbo “*discutir*”, dá um tom entusiasmado às considerações feitas por ela. No transcorrer de sua fala, V conclui que os sujeitos da atividade pertencem à “*nobreza*”. Apontando para a imagem projetada, V diz, em tom bastante empolgado, que “*dá para ver*” que “*não tem ninguém pobre, nem ninguém negro*”. O uso da conjunção “*nem...nem*” dá a ideia de adição, ou seja, de uma soma de traços que contribuíram para que ela chegasse a essa conclusão. Assim, na imagem projetada, multimodal, V buscou uma série de elementos visuais que remetessem ao sentido daquilo que buscava.

Considerações finais

A análise dos excertos demonstra que as interações proporcionam a transformação no objeto e que o filme assumiu o papel de artefatos culturais mediadores responsáveis pelo fluxo dessa interação.

A título de exemplo, menciono as oposições traçadas por V que remetem às de PH. Não digo que se tratam de espelhamentos, mas afirmo que V lança mão de um recurso experimentado por PH no encontro anterior, fazendo uso de pares de oposições para construir seu próprio discurso, o que, pela parte de PH, revela agência relacional e, pela de V, agência transformativa.

Isso leva a concluir que, na esteira de Kress e van Leeuwen (2006), a elaboração e a transformação dos signos são, ao mesmo tempo, a transformação da subjetividade do sujeito-criador. Dessa forma, o indivíduo influencia o ambiente externo (contexto), mas é também por ele influenciado. Disso decorre a ênfase que Vygotsky (1934) dá à emergência da significação como princípio para a compreensão de como a linguagem é produzida nas relações entre os homens e como a produção humana afeta os participantes nessas relações. Em termos gerais, conforme vimos, os instrumentos selecionados foram além da linguagem verbal, escrita e falada, abrangendo os modelos de comportamento nas obras de arte, no cinema e na literatura, selecionados no sentido de auxiliar na mobilidade e na percepção humanas.

O material apresentado foi oferecido aos participantes de forma não acabada, como “um instrumento para entender o mundo” (ENGESTRÖM, 2013, p. 183), analisado e compreendido, criticamente, à luz da história de cada um, num mover entre o passado, o presente e o futuro, o que permite que as origens históricas dos problemas atuais sejam desenterradas e remodeladas para a criação de conceitos futuros (ENGESTRÖM, 2013, p. 406).

Assim sendo, esses materiais formam o que Vygotsky (1934) denominou de instrumentos, entendidos como formas elaboradas pelo homem para dominar a realidade exterior, que acabam por ser orientadores dele próprio, podendo ser, futuramente, utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades (VYGOTSKY, 1934 *apud* IVIC, 2010). Conectados com a vida dos alunos, tornam-se “instrumentalidades vivas” e serão utilizados para dar conta de fenômenos naturais e sociais encontrados pelos participantes fora da escola (ENGESTRÖM, 2013, p. 186).

Com relação ao filme e às imagens selecionadas, podemos dizer que, dentro de uma perspectiva dos Multiletramentos, o texto, seja ele qual for, deve ser entendido como fragmento material de uma dada realidade; assim, os estudiosos dessa linha alertam sobre a importância de educadores e aprendizes tornarem-se participantes ativos no redesenho de mudanças sociais, a partir da leitura da multiplicidade de mídias, culturas e linguagens que caracterizam a vida na contemporaneidade (COPE; KALANTIZIS, 2000), superando o monorrepresentacional, entendido como forma de desencapsulação (LIBERALI et al., 2015). Kress e van Leeuwen afirmam que

[...] na era da multimodalidade, os modos semióticos além da língua são vistos como totalmente capazes de servir para representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.46).

À guisa de finalização, entendemos que a proposta de trabalho apresentada se deu de forma intencional e motivada, ressaltando o papel fundamental atribuído à linguagem na “constituição da consciência, no desenvolvimento humano” (MAGALHÃES, 2011, p.105) e abrindo espaço para a formação crítica dos envolvidos, uma vez que, por meio das diferentes linguagens, oportuniza-se que os diferentes sujeitos saiam de suas cápsulas, de seus papéis de meros receptores de conteúdo, assumindo outros papéis que implicam formas de atuação crítico-colaborativas. Desse modo, esses instrumentos tornam-se como “extensões do homem” e podem ser considerados “prolongamentos e amplificadores das capacidades humanas” (McLuhan, 1964 *apud* IVIC, 2010, p. 20).

Referências

- ANSCOMBRE, J. C. e DUCROT, O. L’argumentation dans la langue. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- BAKHTIN, M.[1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2017.
- DANIELS, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ENGESTROM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- _____. Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective. Artificial Intelligence in Medicine. v. 7, 1999.
- _____. Non scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (org.). Uma introdução a Vygotsky. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FIORIN, J. L. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2016.
- IVIC, I. Lev Semionovich Vygotsky. Tradução de José Eustáquio Romão. Org: Edgar Pereira Coelho. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- JOHN-STEINER, V. Creative collaboration. New York: Oxford Press, 2000.
- LÉONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y, et. al. Desporto e desenvolvimento Humano. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds). Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006. pp. 121-148.

- KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis, Edited by E. R. Pedro. Lisboa: Colibri, 1996.
- _____. Before Writing — Rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.
- _____.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 2. ed., 2006.
- LIBERALI, F. C. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de letras, p. 41-64, 2011.
- _____. Argumentação em contexto escolar. Pontes. Campinas, São Paulo, 2013.
- _____. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs). Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa. Campinas, SP: Pontes, p. 63-78, 2016.
- _____. MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. Revista Prolíngua, v. 10, n. 3, 2015.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. FIDALGO, S. S. (orgs.) Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.
- _____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração- PCCOL. In: LIBERALI, F. C., MATEUS, E., DAMIANOVIC, M. C. A Teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012, p.13-26.
- _____.; LIBERALI, F. C.; LESSA, A. B. C. T. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. FIDALGO, SS; LIBERALI, FC Ação Cidadã—por uma formação crítico inclusiva. Taboão da Serra, SP: Unifier, p. 19-22, 2006.
- _____.; FIDALGO, S. S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: Critical research on collaboration in continuing teacher education. Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, v. 1, 2007, p. 329-352.
- _____.; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C. (org). Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 205-235.
- MARX K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky-cientista revolucionário. 2ª ed., Edições Loyola, 2014.
- NININ, M. O. G. Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013.
- _____.; MAGALHÃES, M. C. C. Colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em Serviço. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto) [online]. 2017, vol.61, n.3, pp.625-652. ISSN 0002-5216. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos de divulgação científica. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 581-612.
- _____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. pp. 1231-1255.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Pp. 143-155.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SOUSA SILVA, S. A. Atividade social e multiletramentos: aprendizagem não encapsulada de conceito na relação escola e sociedade. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

THE NEW LONDON GROUP. [1996] A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, 2000, p. 60-93.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. VYGOTSKIĬ, Lev Semenovich et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14^a. ed. Ícone, 2016.