

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

# UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

### PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS - PROFLETRAS**

**GISLAINE DOS SANTOS**

**PRODUÇÃO DE FANZINES: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ESCRITA  
NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS**

**CÁCERES – MT  
2020**

**GISLAINE DOS SANTOS**

**PRODUÇÃO DE FANZINES: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ESCRITA NA  
PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Silva.

**CÁCERES – MT  
2020**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SANTOS, Gislaine dos.  
S237p      Produção de Fanzines: Uma Proposta de Prática de Escrita na Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos. / Gislaine dos Santos – Cáceres, 2020.  
155 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.  
Orientador: Valdir Silva

1. Sistema Dinâmico Complexo. 2. Práticas de Escrita. 3. Fanzine. I. Gislaine dos Santos. II. Produção de Fanzines: Uma Proposta de Prática de Escrita na Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos.: .

CDU 003.2:81'27

GISLAINE DOS SANTOS

PRÁTICAS DE ESCRITA E PRODUÇÃO DE FANZINE: UMA PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS ADAPTATIVOS  
COMPLEXOS

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)  
ORIENTADOR



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG)  
AVALIADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizangela Patrícia Moreira da Costa (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADA EM 23/03/2020

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

A Deus, por cuidar de mim, me proporcionar perseverança durante toda a minha vida e me abençoar ao longo de toda essa caminhada. Sem ele nada seria possível...

À minha mãe, por sempre acreditar em mim e me apoiar e me incentivar a lutar pelos meus sonhos.

À minha prima Verônica, por me receber em sua casa durante toda a minha jornada de estudos e estar sempre ao meu lado, nas horas de angústias e dificuldades, me oferecendo palavras de apoio entre um chazinho e outro.

À minha priminha Marina, por sempre me receber com um abraço carinhoso e amor sincero de criança tornando a jornada mais leve e a todos os familiares, pela torcida e apoio.

Ao Prof.º Dr.º Valdir Silva, orientador deste estudo, pela competência com que sempre me atendeu e por dar liberdade suficiente para o meu caminhar. Agradeço pela leitura séria, rigorosa e comprometida de meus escritos, pela generosidade, paciência, pela disposição incansável, com a qual conduziu essa pesquisa, por acreditar no meu trabalho e por me apresentar a essa encantadora e fascinante Teoria da Complexidade.

À banca examinadora desta pesquisa, pelas brilhantes e valorosas considerações que guiaram todo o desenvolvimento desse trabalho.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/ Cáceres e a CAPES.

Aos colegas de mestrado, em especial, a Juliane pelas trocas de experiências, parceria e apoio.

Aos meus alunos da Escola do Campo, autores dos textos analisados nessa dissertação. A eles agradeço pelo comprometimento com o trabalho, por me ensinarem tanto sobre a educação e sobre a vida e por compartilharem comigo sua amizade e confiança.

À minha querida nutricionista Dra Norma, por cuidar da minha saúde, pelos ouvidos e ombros sempre à disposição, pelo incentivo, por acreditar mais em mim do que eu mesma, pela confiança no meu progresso, pelo apoio emocional e por sempre me mostrar o outro lado...

À Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva, pelas contribuições e parceria de todos, que se envolveram, no desenvolvimento desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Jauru, por contribuir ao longo do curso com a minha formação profissional.

A todas as pessoas, que de alguma maneira, contribuíram para a realização desse sonho...

*Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é, senão, uma gota de água no mar. Mas, o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.*  
(Madre Teresa de Calcutá)

## RESUMO

Refletindo que o domínio das práticas de escrita é de fundamental importância para a formação dos alunos e para sua inclusão em uma sociedade cada vez mais mediada pela linguagem escrita, enfatizamos a necessidade de analisar o funcionamento de tais práticas na sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo contribuir efetivamente para melhorar as práticas de escrita dos alunos com os quais trabalho, através da produção de textos narrativos em Fanzines. Para tanto, a pesquisa de intervenção foi inscrita na área de Linguística Aplicada e orientada teórica e metodologicamente pelos postulados da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (CAS), que, segundo Holland (1999), se referem a questões abertas, não lineares e sistemas dinâmicos, que mantêm uma certa distância do equilíbrio, fazem alterações, adaptam e mantêm a permanência de sua execução dinâmica. Uso essa teoria porque entendo que ela pode guiar quem pensa em fenômenos complexos, como a linguagem e seu desenvolvimento. Para a produção da análise dos dados gerados pela dinâmica de intervenção proposta para esta pesquisa, mobilizei as categorias de análise da referida Teoria: Sensibilidade às Condições Iniciais, Agregação, Emergência, Não Linearidade, Diversidade, Adaptação, Auto-organização, Interação, Imprevisibilidade e Feedback. Nessa perspectiva, a intervenção-pesquisa tratou da criação de novas alternativas que priorizassem as adaptações da dinâmica educacional, em particular as práticas de escrita. O trabalho foi dividido em oito fases e consistiu na produção de narrativas sobre seres fantásticos nos Fanzines, em uma sala de aula composta por 27 alunos de uma escola pública rural pertencente ao município de Jauru / MT. Ao final da intervenção, foi possível verificar que o uso de uma alternativa inovadora para a produção de textos possibilitou aos alunos melhorar sua redação, perceber a importância de revisar seus textos, entender as funções sociais da linguagem escrita, para redefinir seu relacionamento com a escrita escolar e usar os recursos tecnológicos digitais disponíveis em favor de seus processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Sistemas Dinâmicos Complexos. Práticas de escrita. Fanzine.

## ABSTRACT

Reflecting that the mastery of writing practices is of fundamental importance for the training of students and for their inclusion in a society increasingly mediated by written language, we emphasize the need to analyze the functioning of such practices in the classroom. In this sense, this research aimed to contribute effectively to improving the writing practices of the students I work with, through the production of narrative texts in Fanzines. To this end, intervention research was enrolled in the area of Applied Linguistics and was guided theoretically and methodologically by the postulates of Theory of Complex Adaptive Systems (CAS), which, according to Holland (1999), refers to open, non-linear and dynamic systems, which maintains a certain distance from equilibrium, makes changes, adapts and maintains the permanence of its dynamic running. I use this theory because I understand that it can guide those who think about complex phenomena, such as language and its development. For the production of the analysis of the data generated by the proposed intervention dynamics for this research, I mobilized the analysis categories of the referred Theory: Sensitivity to the Initial Conditions, Aggregation, Emergency, Non-linearity, Diversity, Adaptation, Self-organization, Interaction, Unpredictability and Feedback. In this perspective, the intervention-research was about the creation of new alternatives that prioritized the adaptations of the educational dynamics, in particular, the writing practices. The work was divided into eight phases and consisted of producing narratives about fantastic beings in Fanzines, in a classroom composed of twenty-seven students from a rural public school belonging to the municipality of Jauru / MT. At the end of the intervention, it was possible to verify that the use of innovative alternative for the production of texts made it possible for the students to improve their writing, to realize the importance of revising their texts, to understand the social functions of the written language, to redefine their relationship with the writing and use the available digital technological resources in favour of their learning processes.

**Keywords:** Complex Dynamic Systems. Writing practices. Fanzine.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Primeira Fanzine sobre ficção científica
- Figura 2 – Fanzine com a primeira versão do *Superman*
- Figura 3 – Primeira Fanzine com narrativas em quadrinhos
- Figura 4 – Primeira Fanzine *punnk*
- Figura 5 – Fanzine considerada uma das pioneiras no Brasil
- Figura 6 - Distância de Jauru até a escola
- Figura 7 – A escola e seu entorno
- Figura 8 - Prédio atual da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva
- Figura 9 - Gravação do vídeo
- Figura 10 - Transcrição dos vídeos
- Figura 11 – Transcrição dos vídeos
- Figura 12 – Preparação para a Fanzine
- Figura 13 – Gravação do vídeo “A cantina mal-assombrada”
- Figura 14 – Texto manuscrito pelo grupo “A cantina mal-assombrada”
- Figura 15 – Texto manuscrito pelo grupo “A cantina mal- assombrada”
- Figura 16 – Observações feitas pelo grupo fora do corpo do texto
- Figura 17 – Texto revisado pela turma
- Figura 18 – Comentário deixado na folha impressa do texto revisado
- Figura 19 – Capa da Fanzine
- Figura 20 – Páginas 2 e 3 da Fanzine
- Figura 21 – Página 5 da Fanzine
- Figura 22 – Páginas 6 e 7 da Fanzine
- Figura 23 – Página 8 da Fanzine
- Figura 24 – Desenhos das páginas 09, 10 e 11 da Fanzine
- Figura 25 – Páginas 12 e 13 da Fanzine
- Figura 26 – Páginas 14 e 15 da Fanzine
- Figura 27 – Capas das Fanzines produzidas pelos outros grupos acervo pessoal
- Figura 28 – Print dos comentários dos alunos no grupo de *WhatsApp* da turma
- Figura 29 – Print dos comentários dos alunos no grupo de *WhatsApp* da turma
- Figura 30 - Print dos comentários dos alunos no grupo de *WhatsApp* da turma

Figura 31 – Oficina sobre Fanzine

Figura 32 – Apresentações para a Comunidade Escolar de Jauru/ MT

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Descrição das fases, objetivos e atividades da intervenção pedagógica

Tabela 02 – A escrita do grupo “A cantina mal-assombrada”: o antes e o depois

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - COMPLEXIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES</b> .....	18
1.1 CIÊNCIA DA COMPLEXIDADE .....	18
1.2 SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS (SDC) .....	20
1.3 A ESCOLA, A SALA DE AULA E A LINGUAGEM: O TODO E AS PARTES COMPLEXAS .....	26
1.3.1 A escola .....	26
1.3.2 A sala de aula .....	28
1.3.3 A língua(gem) .....	30
<b>CAPÍTULO II - FANZINE: CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	33
2.1 HISTÓRIA DAS FANZINES.....	33
2.2 FANZINES NO BRASIL .....	39
2.3 A APLICAÇÃO DA FANZINE PARA PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA.....	42
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISES E DISCUSSÕES</b> .....	48
3.1 METODOLOGIA.....	48
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA .....	50
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E QUESTÕES ÉTICAS .....	54
3.4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO .....	55
3.5 OBJETIVOS .....	55
3.6 FASES DA INTERVENÇÃO.....	56
3.7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES.....	59
3.7.1 A escola e a sala de aula da intervenção pedagógica e seus níveis de complexidade..	59
3.7.2 Os grupos como sistemas dinâmicos complexos.....	64
3.7.3 Estrutura organizacional dos cinco grupos participantes da intervenção.....	66
3.7.4 O processo complexo das revisões linguísticas das narrativas.....	74
3.7.5 O grupo “A cantina mal-assombrada”: constituição e funcionamento.....	77
3.7.6 Produzindo o vídeo “A cantina mal-assombrada”.....	78
3.7.7 Análise do texto “A cantina mal-assombrada”.....	79
3.7.8 Texto transcrito a partir do vídeo “A cantina mal-assombrada” .....	80

3.7.9 Segunda versão da narrativa “A cantina mal- assombrada” .....	82
3.7.10 Terceira versão da narrativa “A cantina mal-assombrada” .....	87
3.7.11 Penúltima versão antes do texto final “A cantina mal-assombrada” .....	91
3.7.12 Última versão da narrativa “A cantina mal-assombrada” .....	95
3.7.13 Dinâmica de funcionamento das revisões e reescritas no interior do grupo.....	100
3.7.14 A Fanzine como produto final do grupo “A cantina mal-assombrada”.....	106
3.7.15 Efeitos da produção das Fanzines nas práticas de escrita dos alunos.....	116
3.7.16 Alguns desdobramentos da pesquisa: para além da sala de aula.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>ANEXOS</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

Durante todo meu percurso escolar, sempre acreditei que investir em uma formação de Nível Superior poderia preparar-me para vida e para o mercado de trabalho. Movida por esse pensamento, ao terminar o Ensino Médio, ingressei no Curso de Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na cidade de Cáceres - MT. Todos os dias, saía de ônibus escolar de Araputanga - MT, cidade em que morava, para chegar à Universidade. Fiz esse trajeto durante quatro anos até finalizar o curso de Letras.

Ao concluir a graduação, ainda não tinha planos de participar de nenhuma seleção para Mestrado, isso estava muito distante da minha realidade. Naquela época, o meu objetivo era ser aprovada em um concurso público. Assim, ao concluir o curso, iniciei uma jornada de estudos com o intuito de efetivar na rede Estadual ou Municipal de Educação. A partir disso, surgiu a oportunidade de fazer o Concurso para o município de Jauru - MT.

Ao me inscrever, não tinha ideia de que a vaga que estava pleiteando seria em uma Escola do Campo, pois essa informação não constava no edital. Quando soube da minha aprovação, veio também a notícia que eu assumiria as aulas de Língua Portuguesa em uma escola rural. Assim, em 2012, mudei de Araputanga para Jauru e comecei a trabalhar como professora efetiva.

Trabalhei três anos seguidos na Escola do Campo. Nesse período, a escola não oferecia boas condições para o uso da internet: o sinal ainda era muito fraco, o *wifi* era um sonho impossível e também não havia sala de informática. Os computadores com acesso à internet eram para o uso dos professores, da direção e coordenação da escola, sendo o diário de classe, ainda, preenchido a mão. Diante dessas situações, sentia-me uma “exilada digital” quando estava na escola, já que também não havia sinal nem para uso do telefone celular.

Mesmo diante dessas condições, sempre tentei inserir as ferramentas digitais disponíveis às minhas aulas de Língua Portuguesa. Dessa maneira, utilizava em alguns momentos, o *Datashow* para apresentação de conteúdo e a caixa de som quando exibia algum vídeo. Após este período na escola, veio a oportunidade de trabalhar no Polo UAB (Universidade Aberta do Brasil) de Jauru, como tutora, de uma turma do curso de Letras da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Depois de ter sido aprovada em um teste seletivo, fui cedida ao polo para desenvolver as minhas atividades na tutoria. Trabalhei no polo UAB por três anos. Lá, tive a

oportunidade de utilizar plataformas digitais para acompanhar o andamento das disciplinas oferecidas aos acadêmicos e interagir com os alunos, professores e a coordenação do curso. Essas interações aconteciam por *e-mail*, via *WhatsApp*, ou reuniões por *Skype*. Era outra realidade, pois, na Escola do Campo eu não podia ter acesso a nenhuma dessas ferramentas.

Com o término do curso, tive que voltar a trabalhar na Escola do Campo e, antes mesmo de voltar, já imaginava encontrar os mesmos problemas: uma escola isolada no meio do nada, onde não haveria maneiras de acessar à infinidade de possibilidades que o mundo digital oferece. No entanto, ao chegar à escola encontrei um cenário bem diferente do que eu pensava. Os recursos digitais que antes não tinham, já se faziam presentes na escola. Dessa forma, os alunos que não tinham acesso “ao mundo digital” passaram a ter acesso a computadores conectados à internet.

Após o meu retorno, percebi que nem sempre, as condições eram favoráveis para a utilização dessas ferramentas, mas elas estavam lá, disponíveis para os alunos e para os professores, que à medida que conseguiam tentavam utilizá-las em suas aulas.

O perfil dos alunos, neste curto espaço do tempo, também se modificou, questões relacionadas à tecnologia que antes não tinham tanta força em seus cotidianos, atualmente, ocupam espaços cada vez mais significativos em suas vidas.

Mesmo sabendo das dificuldades de conexão à internet, falta de alguns equipamentos, constantes quedas de energia, vírus nos computadores, entre outros problemas, senti o desejo de incluir o uso das tecnologias digitais às minhas aulas. Com isso, meu objetivo era tentar modificar as antigas práticas pedagógicas adotadas por mim, no ensino de Língua Portuguesa, e criar novas alternativas para deixar o ensino mais atrativo e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Diante de todos esses fatos, percebi que o desafio seria grande e não me considerava preparada para encará-lo sem antes me qualificar. Por isso, me senti motivada a tentar uma vaga no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para que, por meio do programa, eu pudesse adquirir novos conhecimentos e experiências capazes de contribuir para o aprimoramento das minhas práticas pedagógicas.

Fazer parte desse Programa de Mestrado era a possibilidade de poder pesquisar e refletir sobre as estratégias e ações adotadas por mim dentro da sala de aula. Visto que, o Programa foi idealizado para atender especificamente os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, orientando-os teoricamente em suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da CAPES<sup>1</sup>, oferecido em rede nacional coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A área de concentração do programa é: Linguagens e Letramentos, vinculando-se à duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino; Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Deste modo, o Programa tem por objetivo formar professores que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em todo o território nacional. Essa formação é voltada para a inovação na sala de aula e para que os docentes possam refletir acerca de questões sobre usos da Linguagem de maneira crítica e responsável.

Assim, após ter cumprido os créditos das disciplinas e a partir das discussões teóricas realizadas durante as aulas, concebi o presente projeto de pesquisa de forma que fosse possível unir o uso da tecnologia digital ao ensino de Linguagem. Deste modo, apresento, nessa pesquisa-intervenção, uma proposta voltada para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, a realização dessa pesquisa com a turma definida para a intervenção (8º Ano) se justifica pelo fato de haver, entre as turmas do 6º ao 9º Ano com as quais trabalho na escola, um considerável número de estudantes que apresentam dificuldades ao escrever e interpretar seus textos.

Desse modo, minha expectativa como professora da turma era que, ao final desse trabalho, todo o conhecimento gerado pudesse contribuir de forma efetiva para ressignificar não somente as minhas práticas, mas principalmente o conhecimento linguístico dos alunos no que tange a escrita.

Nessa perspectiva, a proposta consistiu em trabalhar com a produção textual de Fanzines que, em linhas gerais, são revistas produzidas por um fã ou grupo de fãs de um determinado assunto. No âmbito desse trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de registrar suas histórias e produzir suas próprias Fanzines como práticas de escrita. Observo que o conceito de Fanzine e sua aplicação enquanto prática social será melhor definido no Capítulo II.

Além disso, como proposta de atividade para a sala de aula a Fanzine pode ser muito explorada como recurso pedagógico capaz de dar voz aos estudantes e motivar a criatividade e a criticidade. Permitindo aos alunos liberdade para definir o tema, a aparência estética de suas produções e ainda explorar assuntos de seu interesse, criando assim, uma

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

intimidade/aproximação maior com a língua na modalidade escrita em consonância com sua realidade social.

Dessa maneira, esta pesquisa-intervenção teve por objetivo desenvolver uma proposta de trabalho que incentivasse os alunos a produzirem narrativas ficcionais sobre seres fantásticos em Fanzines, e assim, contribuir com a melhoria das práticas de escrita e a formação de novos produtores de textos capazes de avaliar criticamente sua escrita para criar e recriar histórias.

Essa pesquisa-intervenção<sup>2</sup> se inscreveu na área da Linguística Aplicada e foi norteadá teórico-metodologicamente pelos postulados da teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (doravante SDC). Neste sentido, de acordo com Holland (1999), um SDC é aberto, não-linear e dinâmico. Ele mantém-se a certa distância do equilíbrio, realiza mudanças, adapta-se e mantém a permanência de sua subjetividade. Por isso, compreendo que essa teoria pode ser útil para orientar os que pensam sobre fenômenos complexos, tais como a linguagem e seu desenvolvimento.

Larsen-Freeman (2017) compreende que a Teoria da Complexidade se configura em uma metateoria pelo fato de contribuir para a emergência de novos pensamentos sobre a Linguagem e seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que assumo o SDC como uma proposição metateórica para o presente estudo.

Conforme Wallis (2010), ao cultivar uma perspectiva metateórica ganha-se habilidade para tornar mais eficaz a aplicação da teoria e assim, aliviar males sociais otimizando a condição humana. Além disso, ao se trabalhar a partir desta perspectiva, tem-se a oportunidade de entender e integrar teorias através de fronteiras disciplinares. Embora sua influência não seja sempre reconhecida, as metateorias são onipresentes e afetam cada aspecto de nossas investigações. Desta maneira, as teorias precisam estar alinhadas com os princípios da metateoria, pois ela se aplica a um número de domínios e seus princípios têm o poder de mudar paradigmas.

Para efeito desse trabalho, o texto dissertativo será dividido da seguinte forma: no Capítulo I apresento a teoria-metodológica que norteará a pesquisa-intervenção. Em seguida, analiso as escolas, as salas de aula e a linguagem em seus níveis de complexidade, para que os conceitos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos possam direcionar todas análises dos dados gerados nessa pesquisa-intervenção.

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa de mestrado se inscreve no âmbito do Projeto de Pesquisa/CNPq (Processo nº 427522/2016-1), “Linguagem, redes sociais e dispositivos móveis: resiliência e adaptações nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas”, coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Silva (PPGL/UNEMAT)

O Capítulo II tem por finalidade apresentar o conceito de Fanzine e suas possíveis relações no contexto das práticas de leitura e escrita. Assim como, mostrar a Fanzine como uma sugestão de produção de texto sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada no ano de 2019. A Base sugere que novas alternativas de produção de texto sejam incorporados às aulas de Língua Portuguesa e, para isso, indica o trabalho com as Fanzines. Segundo este documento, que tem como uma de suas finalidades colocar em curso o que está previsto no artigo nove da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996, o professor pode inserir em suas aulas conteúdos com os quais os jovens já estejam familiarizados. Nesse caso, proponho nessa intervenção a produção de Fanzines que contemplem narrativas sobre seres fantásticos por constatar que trata-se de um tema muito familiar aos alunos.

Já no Capítulo III, articulo a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos à realização da proposta de intervenção. Apresento minuciosamente, nesse capítulo, a metodologia, o cenário da intervenção, os participantes, a delimitação do objeto, juntamente com os objetivos geral e específicos. A proposta de intervenção será descrita em suas fases de realização com a metodologia utilizada.

Ainda nesse capítulo, apresento a análise dos dados gerados na pesquisa-intervenção. Ou seja, discuto os níveis de complexidade da escola e da sala de aula em que desenvolvi a pesquisa, analiso os grupos participantes da intervenção como sistemas dinâmicos complexos, a estrutura organizacional de cada um e os processos complexos de revisões e reescritas das narrativas. E, ainda, com a intenção de delimitar o objeto de análise, opto por avaliar como se deu a constituição e funcionamento de um dos grupos participantes da pesquisa, “A cantina mal-assombrada” e todos os textos e materiais produzidos por eles. Ao final do capítulo, exponho a dinâmica de funcionamento das revisões e reescritas da narrativa no interior do grupo, assim como, sua Fanzine. Ou seja, o produto final de todo o processo da intervenção.

Quanto à conclusão, apresento os resultados e objetivos que foram alcançados, as categorias de análise dos SDC que ocorreram e as que não incidiram nas fases de desenvolvimento do trabalho. Falo ainda, sobre as limitações da pesquisa e as projeções para trabalhos futuros.

# CAPÍTULO I

## COMPLEXIDADE: *BREVES CONSIDERAÇÕES*

Tendo em vista que essa pesquisa foi norteadada pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, optei por apresentar os postulados de tal teoria logo de início por entender que tal conhecimento possibilitou melhor compreender a proposta de intervenção pedagógica em todos os seus termos, metodológicos e de análise.

### 1.1 Ciência da complexidade

Como explica Morin (2011), a ciência clássica tem predominado desde o século XVII quando Descartes (1596-1650) formulou o princípio de disjunção e redução como um paradigma de simplificação, separando o sujeito do objeto de pesquisa e tomando como princípio de verdade apenas ideias claras e distingui-las. Porém, o que consagrou a forte tendência da ciência clássica foram as leis mecânicas da física formuladas por Isaac Newton que abrangem três princípios: “a) se nenhuma força atua sobre um corpo, ele permanece em repouso ou se move uniformemente em linha reta; b) a aceleração é proporcionalmente em linha reta; c) toda ação corresponde sempre uma ação igual em sentido contrário” (SILVA, 2008, p. 23).

Essa técnica de formular leis universais, previsíveis e inquestionáveis deu ênfase à utilização dos métodos experimentais. Segundo Silva (2008), ao adotar métodos em conformidade com o experimentalismo, os pesquisadores passavam a formular seus objetos de pesquisa com base em: experimentos, quantificações, medidas, hipóteses, previsões; dando ênfase ao objetivismo e ao reducionismo, buscando resultados exatos, confiáveis e corretos. Portanto, era excluída da pesquisa toda a subjetividade e individualidade (julgamentos, opiniões) que pudessem interferir nos resultados objetivos, de modo que até o próprio pesquisador se distanciava do objeto de pesquisa.

A ciência clássica predominou não somente nas ciências naturais, mas também nas ciências sociais, através do pensamento positivista formulado por Augusto Comte (1798-1857) no início do século XIX. “O positivismo defendia a cientifização do pensamento e do comportamento humano, com vistas à obtenção de resultados claros, objetivos e completamente

corretos” (SILVA, 2008, p. 23). Desse modo, mergulhados na forte tendência positivista, os pesquisadores recortavam da ciência todos os elementos que viessem a perturbar a ordem e a exatidão dos resultados objetivos. Nesta direção, conforme Morin (2011), o sujeito, o mundo, a incompletude e a complexidade eram descartados da ciência.

A necessidade em instituir uma teoria que desse suporte para explicar fenômenos complexos surgiu recentemente após a forte tendência dos métodos experimentais e positivistas, buscando romper as barreiras e limitações estabelecidas por essas tendências epistemológicas. Segundo Silva (2008), os próprios pesquisadores que se embasavam nas abordagens epistemológicas da ciência clássica começaram a perceber que os métodos utilizados por eles não eram suficientes para explicar os fenômenos sociais de natureza complexa, visto que, abrangiam apenas questões singulares, específicas e concretas, excluindo as pluralidades, diversidades e a indivisibilidade. Como tentativa de ampliar os horizontes científicos, esses pesquisadores começaram a observar a subjetividade, os valores, as crenças, as opiniões, entre outros fatores que até então também eram descartados pela ciência.

Conforme Morin (2011), a complexidade:

A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (MORIN, 2011, p. 13)

Na visão desse teórico, o conhecimento não se limita ao reducionismo concebido pela visão clássica, em vez disso, reconhece a inseparabilidade do uno e do múltiplo. A epistemologia do conhecimento exige o conhecimento do conhecimento que se desenvolve à medida que se constrói, desconstrói e reconstrói. Nesse contexto, o conhecimento evolui através da magnitude do pensamento, considerando não apenas a singularidade e a ordem, mas também a imprevisibilidade, a incerteza e as contradições. Nesta direção, a Teoria da Complexidade tem contribuído para pesquisas em todas as áreas de conhecimento que necessitem esboçar seus objetos de pesquisa através de uma visão mais ampla que o pensamento simplificador.

Como explica Braga (2011), a Teoria da Complexidade aponta que um SDC é aberto para mudanças e adaptações ao longo de sua evolução. Nesse sistema há diversos agentes que interagem e se auto-organizam buscando equilíbrio e sobrevivência no sistema. É nesta

dinâmica que os agentes aprendem e adquirem experiências, ou seja, são Sistemas Dinâmicos Complexos, como será mostrado de forma mais detalhada na seção que segue.

## **1.2 Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC)**

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos é aprimorada através das pesquisas realizadas por John Holland (1999), com base em diferentes trabalhos realizados por outros pesquisadores no campo da Teoria da Complexidade. A adaptação ocorre a partir dos efeitos ocasionados da relação entre os agentes envolvidos nesse sistema. Caso ocorra alguma falha, os agentes se readaptam para alcançarem um novo equilíbrio no sistema. De acordo com Holland (1999), essa teoria originou-se a partir da interação de grupos de pesquisadores do Instituto de Santa Fé, nos Estados Unidos, em busca da compreensão referente ao funcionamento dos sistemas naturais, artificiais e sociais.

Nesse sentido, de acordo com Augusto (2009), cada sistema tem suas especificidades, podendo ser considerado como um sistema simples ou complexo. Um sistema pode ser classificado como simples quando é formado por um conjunto de componentes parecidos que operam de forma previsível. Na definição de Souza (2014) um sistema pode ser considerado complexo quando é constituído de diferentes tipos de agentes que se conectam e interagem por processos irregulares e de diferentes maneiras. A partir dessas considerações, é possível verificar que a interação entre os agentes envolvidos contribui para a emergência de novos comportamentos do sistema. Ou seja, o todo é mais do que a soma das partes. Sendo assim, as ações entre as partes são fundamentais para o funcionamento do todo, mas o todo é maior que a soma das partes. É por meio dessas ações de interação e interdependência entre os elementos do sistema que é possível alcançar o objetivo do todo. Para Lamas (2006), as partes podem ser explicadas pelo contexto ou pelo ambiente.

Nessa perspectiva, os SDC estão sempre sujeitos a mudanças de toda ordem, pois ao mesmo tempo em que a dinâmica do sistema se constrói, pode ser desconstruída, apresentando instabilidade. Por esse motivo, os SDC não são considerados sistemas fechados e definidos, pois são determinados por suas relações consideradas subjetivas e variáveis.

Apesar de ser um sistema complexo, existe o papel de cada parte que soma com o todo. Ou seja, o todo é mais do que a soma das partes. Isso ocorre através da interação entre suas

partes, pois cada movimento de ação gera uma reação, suscitando um processo em constante processo. Conforme afirma Paiva:

Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo. (PAIVA, 2006, p. 91)

Um sistema complexo está em constante processo de movimento, se modifica à medida que recebe *feedback*. Essa troca de experiência é resultado da interação que ocorre entre os agentes envolvidos no sistema. Com base nesses resultados é possível avaliar o processo de desenvolvimento, provocando a evolução do sistema, tipificando assim um SDC.

Com base nesse raciocínio, Holland (1999, p.34), define Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC) como “sistemas compostos por agentes que interagem com base em regras. Esses agentes adaptam-se alterando as regras à medida que vão acumulando experiência”.

Nesse sentido, os SDC sofrem constantes alterações, baseado em suas *condições iniciais* e os resultados podem ser tanto positivos quanto negativos. Isso vai depender do movimento entre os agentes e o *feedback* que o sistema desenvolve e recebe. O *feedback* vai depender do nível de interação entre os agentes.

Holland (1999) alega que a *auto-organização* é outro aspecto fundamental dos SDC. A partir do momento que o sistema sofre alguma alteração, os agentes envolvidos precisam se auto-organizar para reestruturar o sistema, em busca da estabilidade. Diante disso, novas propriedades emergem de forma espontânea. Ou seja, o surgimento de novas propriedades no sistema não depende de um agente isolado, pois esse sendo eliminado ou substituído não provoca danos ao sistema como um todo. Nesse sentido, segundo Augusto (2009), o comportamento dos sistemas complexos emerge da interação de seus componentes de forma coletiva e não resulta de nenhum componente agindo de forma isolada.

Para o desenvolvimento da construção desse capítulo teórico, é necessário citar as sete categorias de estudos criadas por Holland que estão presentes nos SDC, sendo quatro propriedades, características pertencentes a um Sistema Adaptativo Complexo. E, três mecanismos, que são a combinação de elementos que movimentam o sistema. A seguir, serão descritas as sete categorias para o entendimento e análise de funcionamento dessa teoria de estudo. Dessa forma, segundo Holland (1997), a **Agregação** é a primeira propriedade a ser citada:

Tem mais a ver com o que os SAC fazem do que com a forma como os modelamos. Tem a ver com a emergência de comportamentos complexos em larga escala, partindo das interações agregadas de agentes menos complexos. Uma colônia de formigas é um exemplo trivial. A formiga individual tem um comportamento fortemente estereotipado e quase sempre quando as circunstâncias não se ajustam a seu estereótipo. Por outro lado, o agregado de formigas – a colônia – é muito adaptável, sobrevivendo durante longos períodos e fazendo face a um grande número de percalços. É como um organismo inteligente constituído a partir de partes relativamente pouco inteligentes. (HOLLAND, 1997, p. 34)

Através da agregação, os agentes têm mais chances de sobrevivência e adaptação a possíveis mudanças do que um agente que esteja trabalhando de forma individual. A agregação beneficia a auto-organização, pois a interação facilita e eleva o nível do sistema. Ao formar grupos os agentes ganham força que possibilita a sobrevivência em situações de emergências que podem alterar o fluxo do sistema.

A segunda propriedade tratada por Holland (1997, p.39) é a **Não-linearidade**. “Isso significa que o sistema não é a simples soma dos agregados, mas o produto desses agregados, que é sempre maior do que sua soma, devido às interações entre todos os elementos do sistema”. Ou seja, para um Sistema Adaptativo Complexo não é possível calcular os efeitos causados por agentes individuais, pois os impactos do sistema é consequência da interação coletiva e não individual de seus componentes. Para melhor explanação, Silva (2016) considera como linear o que se desenvolve em uma única direção, mantendo o padrão e a ordem, conforme previamente previstos, já a não-linearidade desvia-se do padrão e espaços movimentando-se em direções distintas, emergindo situações imprevistas que só podem ser novamente direcionadas através da contribuição coletiva dos agentes. Essa contribuição não garante a linearidade do sistema, pois cada agente tem uma maneira de pensar e interagir. Tal adaptação pode causar efeitos imprevisíveis e desestabilizar a ordem do sistema. Portanto, o Sistema Complexo sempre enfrenta desafios para auto-organização.

Os **Fluxos** também são denominados por Holland como uma propriedade que se caracteriza pelas redes de nós e ligações. Segundo esse teórico (1997, p.47-48) “[d]e um modo geral, os nós são os processadores – agentes e as ligações que designam as interações possíveis”. O autor ainda afirma que os fluxos variam de acordo com a interação entre os agentes, os nós e ligações podem aparecer ou desaparecer conforme o nível de adaptação entre os agentes. Ao longo do tempo, as experiências adquiridas podem refletir os padrões de mudança do sistema.

Nesse contexto Holland (1997) considera a **Diversidade** como outra propriedade que faz parte dos SDC, pois essa característica é consequência das adaptações que os agentes provocam e dinamizam no sistema. A cada nova adaptação é possível emergir diversas possibilidades de

interação, provocada pela pluralidade de interações entre os sujeitos. As adaptações são amplamente recriadas a cada alteração que o sistema possa sofrer. Essa diversidade é marcada como uma característica de funcionamento dos SDC.

Para exemplificar Silva (2016) complementa que a diversidade de um sistema pode ser definida como “o grau de variação em um sistema”, ou seja, no SDC quanto maior a interação entre os agentes, maiores serão os efeitos de evolução causados pela múltipla diversidade, sendo como a capacidade de recriar mecanismos de alteração e padronização provocados pelos efeitos não-lineares.

Nessa perspectiva, veremos como são definidos por Holland, os mecanismos que configuram os SDC. O autor apresenta como primeiro mecanismo dos SDC, a **Marcação**:

A marcação é um mecanismo universal de agregação e delimitação de fronteiras nos SAC; [um mecanismo que] facilita sempre a formação de agregados. As marcações são uma característica universal dos SAC, pois facilitam a interação seletiva. Permitem os agentes escolher entre agentes ou objetos que, de outro modo, seriam indistinguíveis. (HOLLAND, 1997, p.38)

Para Santana (2017), a marcação é citada por Holland como um mecanismo que permite diferenciar a diversidade dos agentes, facilitando a interação e delimitando agregações que cooperam para identificar grupos e formas de organização dentro de um Sistema Adaptativo Complexo. Assim, como diz o teórico, “as marcas conferem aos agregados coordenação e seletividade” (p.37).

Outro mecanismo que faz parte das SDC é denominado de **Modelos Internos**, caracterizados como mecanismos utilizados pelos agentes para que certos acontecimentos sejam evitados, pois são esquemas e/ou modelos que facilitam a prevenção de possíveis consequências que podem alterar o padrão criado pelo sistema. Santana (2017, p. 22) diz que “o desenvolvimento /construção de um modelo ocorre quando os agentes escolhem alguns padrões e descartam outros. Esses padrões evoluem, criando modelos que têm como finalidade antecipar possíveis consequências”.

Os **Blocos Constituintes** é o terceiro mecanismo denominado pelo autor, no qual ele afirma que a habilidade de decompor uma cena complexa em partes é a essência do homem, ao decompor é utilizado elementos já experimentados em outras situações. Holland (1999) argumenta em sua pesquisa que em um SDC os blocos desestruturados em várias partes podem ser modelados e agrupados para serem reutilizados em outro contexto. Eles são readaptados de

acordo com a nova realidade. Ou seja, agentes utilizam blocos já utilizados em outros sistemas e readaptam para uma nova realidade.

Nesse contexto, vale ressaltar outras categorias fundamentais que fazem parte das SDC que não são contempladas no referido estudo, mas que são essenciais como conceitos que contemplam os Sistemas Dinâmicos Complexos: condições iniciais, sensibilidade às condições iniciais, emergências, imprevisibilidade, interação, feedback, adaptação e agentes.

Nessa direção, Santana (2017) ressalta que as **Condições Iniciais** consistem em pontos de partida localizados próximos um ao outro. Porém, a rota de partida não é previsível, comprometendo o futuro e os rumos que o sistema possa tomar. Como observa Silva (2008), o conceito de sensibilidade às condições iniciais foi cunhado por Lorenz (1963), da forma como segue:

[...] envolvido com um problema de previsão de tempo, programou um computador com 12 equações que constituíam um modelo simplificado de variações de padrões climáticos. Na tentativa de repetir uma determinada sequência de dados, ele digitou a mesma sequência no computador, com a finalidade de dar as condições iniciais ao problema. Visando ganhar tempo, suprimiu os últimos três dígitos da série de dados que queria reproduzir, ou seja, ao invés de digitar 0,506127, digitou apenas 0,506. Após algum tempo, Lorenz percebeu que o sistema tinha realizado uma série de dados que, inicialmente, pareciam similares ao anterior, mas terminavam apresentando formas completamente diferentes da inicial. Lorenz, a princípio, acreditou ser um problema atribuído ao computador ou que o sistema de cálculo apresentava problemas. Depois de muitos estudos, ele apresentou uma conclusão que alterou significativamente os rumos da ciência. (LORENZ, 1963, p. 28-29).

Esse conceito é a essência da Teoria do Caos formulada por Lorenz. Sendo assim, essa teoria exemplifica que condições iniciais não permitem que se possa prever o futuro de um trajeto ou modelo instaurado. Um Sistema Complexo considera que acontecimentos futuros podem ser alterados, impactando no funcionamento do processo.

Em continuidade, Holland (1995, p.28) conceitua que **Emergência** é a ideia de que “a ação do todo é maior do que a soma das partes”. Ou seja, um sistema é composto de subsistemas que interagem em consonância. Por isso, a cada momento os que agentes desses subsistemas sofrerem alteração, o sistema como um todo sofrerá um impacto. Nesse sentido, a emergência configura-se quando a adaptação ocorrer em grande nível, alterando todo o sistema. Para exemplificar, Santana (2017, p.24) cita Morin (1977, p.137), para quem as características da emergência “configuram-se como sendo as qualidades ou as propriedades de um sistema que apresenta um caráter de novidades com relação às qualidades ou propriedades dos componentes isolados ou dispostos diferentemente em outro tipo de sistemas”.

A emergência geralmente ocorre em larga escala com efeitos gerados pela interação e diversidade entre os agentes. A individualidade e ações coletivas podem alterar e causar efeitos inesperados no funcionamento do sistema como um todo. Por isso, “a ação do todo é maior que a soma das partes” (SILVA, 2008; HOLLAND, 1997), pois os impactos produzidos em um sistema só podem ser percebidos através da ação conjunta e não de uma ação isolada ou individual. Santana (2017) destaca a importância da influência que um agente exerce sobre o outro, pois essa dinâmica possibilita a ordem e a desordem do sistema, equilibrando-o.

O conceito de **Imprevisibilidade** é outra característica importante que deve ser destacado no estudo do SDC. A imprevisibilidade é o efeito que marca a trajetória não-linear de um sistema complexo. De acordo com Holland (1997), todo sistema complexo é traçado pela não-linearidade, pois o funcionamento de sua trajetória depende das ações e reações inesperadas dos agentes. Essas ações dependem de diversas interações entre agentes diversificados.

A **Interação** é uma característica que faz parte do contexto dos SDC, compreende-se que o funcionamento do sistema, depende das diversas interações entre os agentes envolvidos. Santana (2017) adentra no contexto de pesquisa de Holland (1997), em que a interação pode ser entendida sob dois aspectos: interação mútua na qual os integrantes reúnem-se em torno de problematizações, ocasionando modificações como interação, troca de experiências, reciprocidade; e a interação reativa, que depende da previsibilidade, baseando-se nas trocas em relações potencializadas de estímulo-resposta.

Ainda nesse contexto, para que possa haver a interação em um sistema, compreendemos que elas surgem a partir dos **Agentes** envolvidos. Como observa Holland (1997), os agentes são responsáveis pelo funcionamento de um sistema. A interação entre os agentes possibilita a troca de experiências e auto-organização, mantendo-o em contínuo funcionamento adaptativo. Os agentes por estarem sempre em movimento, sempre buscam a estabilidade, estando entre a ordem e a desordem. É essa não fixidez que configura a não-linearidade de um Sistema Complexo.

Os SDC caracterizam-se por sua natureza complexa que se adaptam com o tempo e sem previsibilidade. As alterações são embasadas a partir de suas condições iniciais que vão se reorganizando e evoluindo a partir da interação e troca de experiências dos agentes que são afetados e afetam o sistema e o modificam a todo instante.

Feitas essas considerações sobre os principais conceitos dos SDC, nas seções que seguiremos sobre a escola, a sala de aula e a Linguagem como sistemas complexos.

### **1.3 A escola, a sala de aula e a Linguagem: o todo e as partes complexas**

#### **1.3.1 A escola**

O sistema educacional reúne todas as características de um Sistema Dinâmico Complexo, pois é formado por subsistemas que se interconectam para a formação do todo que é a educação. Esses sistemas educacionais incluem Instituições Governamentais, como: o Ministério da Educação (MEC), Centros de Formações (CEFAPROS), Assessorias Pedagógicas, Secretarias de Educação e as Instituições de ensino como Escolas e Universidades. Nessa perspectiva, a educação emerge como resultado das interações de todas essas diferentes organizações subsistêmicas, que não podem atuar isoladamente. Por isso, a natureza dos sistemas educacionais é complexa.

Sakowski e Tóvolli (2015) afirmam que os sistemas educacionais também podem ser vistos como Sistemas Complexos, quando se considera que o aprendizado, o ensino, a cognição e a educação são fenômenos que resultam das interações entre as partes heterogêneas que compõem esses sistemas.

Nesse sentido, percebemos que a Escola é uma Entidade Social pertencente ao sistema educacional onde para Torre (2009), o principal componente é o humano. Ou seja, sujeitos que por si só são sistemas dinâmicos e, portanto, complexos.

Os agentes que interagem em Sistemas Dinâmicos Complexos se auto-organizam e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente, para evoluir, superar desafios, buscar benefícios coletivos e manter o sistema em funcionamento.

Esses sujeitos, para alcançar os objetivos de interesse da Instituição se articulam em seus subsistemas para interagir em diferentes níveis e escalas. Além disso, estão inseridos em um todo organizacional, e suas ações, que são interligadas, têm como objetivo contribuir para o resultado do todo, ou seja, a Escola.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), a escola é um Sistema Adaptativo Complexo que inclui professores, alunos, currículo, e ambiente de aprendizagem. Segundo as linguistas é claramente um sistema aberto que precisa se adaptar para responder às mudanças nos aprendizes, em outros aspectos do sistema educacional e na sociedade. Além disso, fatores externos à escola podem influenciar os alunos e a sua aprendizagem.

Desse modo, a organização escolar trata-se de um Sistema Dinâmico Complexo, porque agrega uma diversidade de agentes com diferentes características e depende da constante interação entre seus membros, para que as ações sejam planejadas e executadas, garantindo assim, o funcionamento da Instituição. Trata-se de um sistema aberto capaz de se auto-organizar e promover adaptações à medida que as mudanças ocorrem.

Morin (2003, p.38) afirma que a complexidade existe quando elementos diferentes são “inseparáveis constitutivos do todo, o todo e as partes, as partes entre si”. Nesse sentido, observamos que a Escola é um ambiente heterogêneo, uma vez que reúne sujeitos diferentes que não se separam, pois a união desses sujeitos é que permite a formação do todo e das partes que constituem esse sistema.

Os agentes que fazem parte desse sistema são: alunos, professores, diretor, coordenador e demais profissionais da educação. Esses agentes, caracterizam um padrão dinâmico descrito no SDC que é a diversidade, pois a Escola é um Sistema Institucional que atrai pessoas com diferentes experiências e formações. Ou seja, trata-se de um sistema que abre possibilidades para admissão, por meio de concursos públicos ou testes seletivos, para variados tipos de pessoas com diferentes características, culturas, formações e habilidades. Já os estudantes, ingressam através de matrículas que são ofertadas tanto para os alunos regulares da Instituição quanto para outras pessoas da comunidade que desejam iniciar ou continuar seus estudos.

De acordo com Paiva (2006), cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Ou seja, a Escola é um ambiente produzido pelas próprias interações de seus membros. Assim, os alunos interagem com seus colegas, professores, pais, diretores e sua comunidade como um todo e dessas interações vão emergindo novos conhecimentos.

Dentro desse sistema, os agentes são divididos para integrar, de acordo com seu perfil, os subsistemas pertencentes a organização escolar, pois a Escola é um sistema composto por interconexões subsistêmicas. Ou seja, é constituída de diversos setores que se articulam para a sua formação. Dessa maneira, as salas de aulas, os setores administrativos e pedagógicos, podem ser considerados subsistemas que agregam grupos diversificados de agentes para que desempenhem suas funções e contribuam para a formação do todo. Por entendermos que as salas de aulas se configuram nos subsistemas mais importantes da Escola, na seção que segue discutiremos com mais propriedade a natureza complexa da sala de aula.

### 1.3.2 A sala de aula

No contexto dessa pesquisa, a sala de aula será referida por mim como um Sistema Adaptativo Complexo, pois, Conforme Axelrod e Cohen (1999) trata-se de um espaço “onde muitos atores estão constantemente se adaptando uns aos outros e o futuro emergente é muito difícil de prever.” Para Teixeira (2010):

A sala de aula pode ser vista como um sistema complexo porque os componentes do sistema – o professor e os alunos individuais – podem ter objetivos e motivações diferentes, porém, cada indivíduo está altamente ligado com o outro e as decisões e ações de um podem afetar as decisões e ações dos outros. (TEIXEIRA, 2010, p.12.)

Essas concepções expostas por esses autores sobre a sala de aula aproximam-se das noções de SDC defendidas por Holland. Em outros termos, a sala de aula é um sistema onde os agentes, professor e alunos, tecem suas interações e produzem como efeito dessa dinâmica o conhecimento proposto. São sistemas fluídos e tais como um caleidoscópico precisam ser vistos holisticamente e não fragmentados.

A sala de aula se configura em um Sistema Dinâmico Complexo porque trata-se de um ambiente que reúne uma diversidade de agentes com diferentes capacidades, motivações e interesses. Em outras palavras, a sala de aula é composta por professores com diferentes formações, que têm por objetivo criar estratégias que auxiliem na construção de conhecimentos dos alunos. Além disso, também é formada por alunos com as mais variadas idades, crenças, culturas e habilidades, alguns com mais, outros com menos dificuldades de aprendizagem, dentre outras características que os diferem uns dos outros. Esses alunos têm como propósito comum adquirir novos conhecimentos.

Os agentes que integram a sala de aula estão constantemente interagindo e se adaptando uns aos outros para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Mesmo que suas motivações sejam diferentes, estão altamente ligados uns aos outros, e as decisões e ações de um, podem afetar as decisões e ações dos outros ocasionado assim, alterações que fazem com que a dinâmica desse sistema não seja linear.

Nessa perspectiva, observamos que a interação entre professores e alunos pode causar modificações no sistema e essas modificações podem provocar efeitos impossíveis de serem previstos. À exemplo disso, posso citar o planejamento feito pelo professor para ministrar suas aulas. No planejamento o professor define previamente o que ensinar, como ensinar e para quem

ensinar. Sendo assim, é possível dizer que o planejamento está sujeito a seguir uma rota não-linear, decorrente das imprevisibilidades que emergem em função das interações entre os agentes, ou por influência do meio no qual se desenvolve. Ou seja, em um processo de interação dentro da sala de aula, com os estudantes, o professor, à medida que recebe de seus alunos o *feedback* de suas ações, os objetivos descritos no plano, os modos de ensinar e até o que é ensinado pode ser modificado, alterando assim, os rumos que haviam sido previamente definidos no planejamento.

Em geral, o professor consegue prever que modificações poderão ocorrer em suas aulas. Entretanto, saber efetivamente quais serão essas mudanças é impossível. Essa impossibilidade de previsão dos efeitos causados pela interação entre os agentes é que faz com que o sistema, a sala de aula, siga por um caminho não-linear, pois ao estimular e receber as respostas dos estudantes, ou ao sofrer alguma influência externa o professor é obrigado a modificar a sua estratégia.

Em síntese, podemos considerar que a escola e a sala de aula, mesmo sendo regidas por normas institucionais, são sistemas abertos, não-lineares, dinâmicos e adaptativos, pois permitem uma multiplicidade de interações entre os indivíduos que as constituem. Esses agentes, se articulam e interagem constantemente para se auto-organizar e planejar as ações que permitirão alcançar os objetivos pré-determinados pela Instituição e pelos professores.

Como não há possibilidade de se prever os efeitos dessas interações e ações dos agentes o sistema torna-se não linear e aberto. Ou seja, sujeito a sofrer influências de outras instâncias ou outros sujeitos externos à escola ou a sala de aula. Essas influências podem ocasionar mudanças no sistema, por isso ele é adaptativo, ou seja, é capaz de mudar em resposta à alterações ocorridas em seu ambiente. Também são não lineares, isto é, são passíveis de imprevisibilidades que também podem ocasionar alterações e mudanças ao longo de seus funcionamentos. Assim, uma alteração em uma área leva a uma mudança do sistema como um todo, e os efeitos dessas mudanças são imprevisíveis.

Conforme Suanno (2013), refletir sobre a educação e a prática escolar pelo viés da complexidade é acreditar em práticas de ensino que privilegiem a formação para cidadania. Desta maneira, ao invés de um ensino linear, fragmentado e descontextualizado, emerge uma metodologia que articula conceito, busca reconhecer a complexidade real e produzir novas maneiras de saber, que reorganiza e ressignifica conhecimentos.

Em linhas gerais, a sala de aula e a escola são sistemas onde os agentes tecem suas interações para produzir, como efeito dessa dinâmica, o conhecimento proposto. Por esta razão, a escola e a sala de aula podem ser considerados sistemas fluídos e tais como um caleidoscópico precisam ser vistos como um todo e não fragmentados.

Por ser esta proposta de intervenção pedagógica na área da Linguagem, mais especificamente na escrita, torna-se importante refletir a natureza sistêmica, complexa e adaptativa da língua(gem).

### **1.3.3 A língua(gem)**

O domínio da língua(gem) sempre se constituiu como uma necessidade inescapável para a sociedade, contudo, alguns sujeitos apresentam dificuldades em dominar as estruturas da língua. Por esse motivo, faz-se necessário refletir sobre novos conceitos teóricos que indiquem novas alternativas para amenizar, ou solucionar os problemas relativos à aprendizagem desses sujeitos, como, por exemplo, os relacionados com as práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Diante da presente questão, verifica-se que com o avanço dos estudos linguísticos as línguas mostraram serem entidades de alta dinamicidade, em mutação a cada momento em que alguém as falava (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008). Por essa razão, para Beckner et al.(2009) a língua(gem) é considerada um Sistema Adaptativo Complexo:

O sistema consiste de múltiplos agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo uns com os outros. O sistema é adaptativo, isto é, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas e as interações presentes e passadas, em conjunto, alimentam o comportamento futuro. (BECKNER et al. 2009, p. 1-2)

Nunes (2014) observa que por muito tempo as línguas foram consideradas entidades estáticas, sendo explicadas por meio de dicotomias, como diacronia/sincronia, língua/fala, Saussure (2002). Entretanto, ao refletir sobre como as línguas funcionam percebeu certo distanciamento entre o que diz a teoria defendida por Saussure e o modo como a língua(gem) funciona na prática, por isso argumenta que:

Uma língua é constantemente bombardeada por mudanças uma vez que, sendo um instrumento de mediação social, é manipulada por um grande número de usuários simultaneamente. Estes, por sua vez, pertencentes a culturas distintas, localizados em variadas regiões e inseridos em diversos contextos, possuem o poder de transformá-la a cada momento que a utilizam, seja na fala ou na escrita. (NUNES, 2014, p. 3)

Nessa perspectiva, a língua pode ser considerada um Sistema Adaptativo Complexo por apresentar características que se aproximam das propriedades descritas nos SDC. Uma vez que, assim com os SDC, é operacionalizada por vários agentes que interagem com base em regras da língua. Todo o sistema precisa de regras para poder sustentar-se e com a língua(gem) não é diferente, essas regras são as que orientam e direcionam o sistema. Os agentes usuários da língua pertencem a culturas diferentes, habitam variadas regiões e estão inseridos em diversos contextos, o que nos remete ao conceito de uma propriedade, a *diversidade*. Além disso, possuem o poder de transformá-la a cada momento que a utilizam, seja na fala ou na escrita. Isso significa que, à medida que vão se adaptando e acumulando experiências vão promovendo modificações.

Essa característica dinâmica da língua a faz ser vista como um sistema aberto, pois assimila, ao longo do tempo, informações diferentes, oriundas de diversas fontes e assim, reconfigura-se num processo criativo contínuo Paiva (2005). Dessa maneira, percebe-se outra característica dos Sistemas Dinâmicos Complexos no sistema língua – a sua sensibilidade a fatores externos, pois sendo aberta, ela permite a entrada de novas informações mantendo o sistema sempre em movimento Nunes (2014).

Diante do exposto, é possível apreender que assim como os sistemas complexos, a língua(gem) só funciona porque há uma interação entre os falantes e essa interação é o que a mantém viva e torna possível a sua evolução.

Paiva (2016) evidencia algumas características da língua(gem) como um sistema complexo:

A multiplicidade de agentes (os falantes em uma comunidade); a dinamicidade, pois o sistema está sempre em processo de mudança; a não-linearidade, ou seja, os efeitos ou emergências não são necessariamente proporcionais às suas causas; e a capacidade de adaptar e aprender com a experiência, pois “o comportamento dos falantes se baseia em interações passadas e as interações passadas e presentes alimentam comportamentos futuros (PAIVA, 2016, p. 04).

Para esta autora a língua(gem) é um Sistema Complexo porque, “constrói a realidade na interação com o(s) outro(s) falante(s) de forma dinâmica, não-linear, adaptativa e auto-organizável” (PAIVA, 2016, p. 04).

Quanto à complexidade da língua(gem) na modalidade escrita, Nunes (2014, p.10) ressalta que, “este sistema requer a troca constante de informações a respeito da língua que se

está aprendendo – interação – para desequilibrar-se, sofrer modificações e em seguida auto-organizar-se.”

Esse pensamento nos remete às características de uma das funcionalidades dos SDC, o *feedback*, que é a capacidade que um agente tem de devolver ao outro uma resposta a partir de um estímulo. Nesse sentido, os agentes são capazes de aprender consigo e com os outros. Levando para o contexto da sala de aula, quando os alunos recebem do professor ou até mesmo dos colegas de turma com os quais interagem, o *feedback* de seus textos escritos, ou comentários sobre um assunto abordado oralmente, são estabelecidas interações que são essenciais para a sua aprendizagem. Desse modo, a interação em sala de aula é uma atividade baseada em trocas com o intuito de construir resultados positivos.

Em linhas gerais, sendo a língua(gem) considerada um Sistema Adaptativo Complexo, podemos concluir que ela é aberta, sensível a fatores externos, auto-organizável, sensível a condições iniciais, imprevisível e não-linear.

Assim, ao me valer da teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos torna-se possível um melhor entendimento de como a língua(gem) funciona no âmbito da sala de aula, nas dinâmicas das interações sociais e nas práticas de ensino e aprendizagem.

Feitas essas considerações teóricas sobre os SDC, observo que os conceitos que serão mobilizados nessa pesquisa têm o propósito de dar visibilidade ao funcionamento da dinâmica que configura a sala de aula e a linguagem como um Sistema Complexo e Adaptativo, em decorrência daquilo que os agentes (professor, alunos, outros) produzem.

Embora eu tenha apresentado as principais categorias conceituais que geralmente se pode verificar em funcionamento em um sistema dinâmico complexo, observo que no âmbito dessa pesquisa, meu foco será nas condições de emergências complexas da sala. Ou seja, não quero aqui antecipar nenhum comportamento conceitual do sistema em estudo, pois acredito que os conceitos aos quais darei consequência serão aqueles que se mostrarem relevantes para a descrição e compreensão das dinâmicas pedagógicas relacionadas à produção de Fanzines e seus efeitos nas práticas de escrita.

Por ser um trabalho sobre práticas de escritas por meio da produção de Fanzines, torna-se pertinente, então, discorrer sobre esta prática histórica de escrita no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### FANZINE: CONTEXTO HISTÓRICO

Este capítulo tem por finalidade apresentar o conceito de Fanzine e suas relações possíveis no contexto das práticas de leitura e escrita.

#### 2.1 História das Fanzines

Conforme Magalhães (1993), as Fanzines surgiram na década de 30 nos Estados Unidos trazendo publicações sobre ficção científica. Essas publicações consideradas de caráter alternativo e amador ganharam este nome apenas em 1941. Para formar o termo Fanzine, Russ Chauvenet fez a contração de duas palavras de origem inglesa *fanatic* e *magazine*, esse nome tornou-se conhecido entre os fãs de ficção científica e pode ser traduzido para o Português como revista do fã.

Nesse sentido, Fanzines são publicações produzidas por um fã ou por um grupo de fãs que apreciam algum tipo de arte, personagem, personalidade ou que querem discorrer sobre algum tema de seu interesse. A sua produção, desde a ideia inicial até a confecção, divulgação e distribuição, é realizada pelos próprios autores e/ou fãs. Como não havia interesse financeiro nestas publicações, seus autores eram livres para abordar os mais variados assuntos, assim como observa Magalhães “Os fanzines são veículos amplamente livres de censura. Neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro, portanto sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes.” (Magalhães, 1993 p.10)

O tipo de texto presente nas Fanzines dá oportunidade ao seu autor de expor suas ideias e opiniões sem preocupar-se com possíveis censuras. Além disso, este tipo de produção coloca o fã na posição de quem está produzindo uma revista sem a preocupação com a obtenção de lucros ou de conquistar um grande número de leitores.

Magalhães(1993), aponta ainda que as Fanzines devem ser consideradas uma imprensa alternativa, por sua produção ser independente, sem fins lucrativos e possuir uma linguagem inovadora, com conteúdo contestatório, sem muito destaque na grande imprensa, estas afirmações podem ser observadas no seguinte fragmento:

É evidente que o fanzine deve ser considerado como imprensa alternativa. Sua produção é independente dos circuitos comerciais, sua linguagem discursiva e estética procura ser inovadora e apresenta conteúdo quando não contestatório ao menos com ângulo raramente focado pela grande imprensa. É nos fanzines que circulam as informações que os aficionados por quadrinhos, música, poesia não encontram nas revistas, nos livros e nos jornais institucionalizados. (Magalhães, 1993, p. 14)

Segundo este autor, era por meio das Fanzines que os fãs tinham a possibilidade de estabelecer entre eles, apreciadores de um mesmo assunto, uma forma de se comunicar e debater ideias que não apareciam nas revistas, livros e jornais da época. Para tanto, utilizavam uma linguagem inovadora.

Existem também, as Fanzines cujos os conteúdos são trazidos da imprensa comercial, essas Magalhães (1993) denomina Fanzines-dossiês:

Muitos fanzines vão buscar na imprensa comercial a matéria-prima para sua edição. São o que poderíamos chamar de fanzines-dossiês, uma vez que divulgam tudo que já foi publicado, por exemplo, sobre determinado autor ou personagens de quadrinhos. (Magalhães, 1993, p. 15)

Esse tipo de Fanzine, segundo o autor, tem a função de levar informações publicadas pela grande imprensa em primeira mão, aos leitores espalhados pelo Brasil e de preservar a memória de fatos, ou enfoques publicados como se fosse um dossiê.

Conforme Magalhães (1993) as Fanzines podem ser divididas em quatro grupos: ficção científica, música, gêneros diversos e quadrinhos. As Fanzines de música incluem as Fanzines *punks*, já as diversas misturam vários gêneros.

Sobre Fanzine temos ainda as definições de Menezes e Meireles (2008) que também destacam o caráter independente, amador e sem fins lucrativos desse tipo de publicação. Esclarecem ainda como é feito o corpo do texto, o tipo de letra e como pode ser considerado um veículo de comunicação capaz de mobilizar um grupo de interlocutores que irão ler e escrever sobre determinado assunto.

Resumidamente, fanzine é uma publicação de caráter independente e sem fins lucrativos, geralmente com pequenas tiragens, feito de forma artesanal e que tem como objetivo veicular os mais variados tipos de informação. Mais comumente, são encontrados em suporte impresso. O corpo do texto é feito a partir de colagens, letras manuscritas e outras formas tipográficas; são fotocopiados, grampeados ou dobrados sem recursos sofisticados. (Menezes, 2008, p. 15)

De acordo com Meireles (2008):

Os fanzines, ou zines, são projetos pessoais que se concretizam através da publicação em máquinas fotocopadoras (chamadas de "xerox") ou gráficas rápidas. Com tiragens

pequenas, que podem variar de 10 a 3.000 exemplares, são pequenas mídias e, se comparadas aos veículos da grande imprensa, são mídias minúsculas. É um veículo de comunicação que serve como suporte para uma mensagem com potencial de tornar-se vetor de uma rede de interlocutores acerca de determinado assunto. É também uma obra de arte em si, dado o seu caráter pessoal, artesanal e criado dentro de uma proposta estética. (MEIRELES, 2008, p. 10).

Conforme podemos verificar nas definições das pesquisadoras, as Fanzines são consideradas projetos pessoais que podem dar visibilidade à diversos assuntos. A partir e de desenhos autorais, ou colados, letras manuscritas ou recortadas de livros e revistas, ou outras formas tipográficas podem contribuir para que seu autor estimule sua criatividade, dado seu caráter livre e inovador. Dessa forma, a Fanzine torna-se uma obra de arte, onde o editor imprime suas emoções e seu estilo, como alguém que escolhe o que dizer, como dizer e para quem dizer.

A primeira publicação, produzida de forma amadora, que poderia vir a ser considerada uma Fanzine de ficção científica, foi a *Cosmic Stories*, criada por Jerry Siegal aos quatorze anos em 1929. Para fazer a revista, ele usou uma máquina de escrever e um hectógrafo. Entretanto, não há informações se esta publicação foi ou não comercializada.

As primeiras Fanzines produzidas traziam como tema: textos sobre ficção científica. A primeira foi *The Comet* criada por Ray Palmer e Walter Dennis em 1930. Nessa Fanzine, os leitores se dedicavam a discutir questões relacionadas à ciência, ficção científica e ficção.

FIGURA 1 – Primeira Fanzine sobre ficção científica

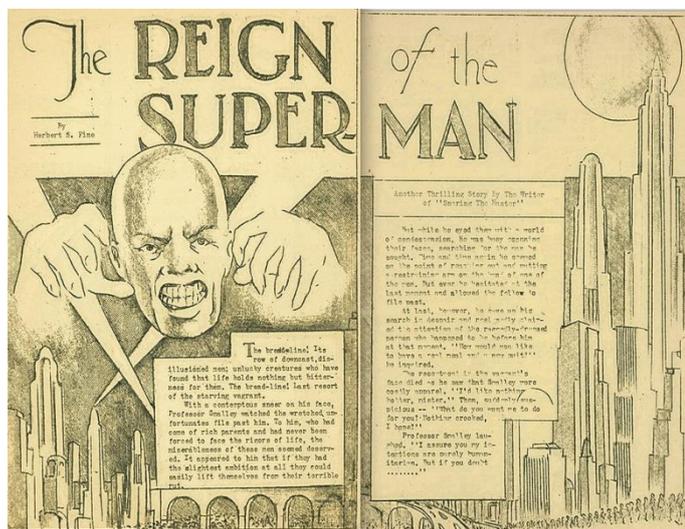


Fonte: Google Imagem acesso em 15/11/2018

Ao final dos anos 30, as Fanzines de ficção científica já citavam e discutiam também as histórias em quadrinhos. Em 1933, na terceira edição da Fanzine *Science Fiction: The Advance*

*Guard of Future Civilization*, de Jerry Siegel e Joe Shuster. Em um conto ilustrado chamado *The Reign of the Superman*, apareceu a primeira versão do *Superman* um vilão careca que desejava dominar o mundo. Como podemos observar na figura abaixo:

FIGURA 2 – Fanzine com a primeira versão do Superman



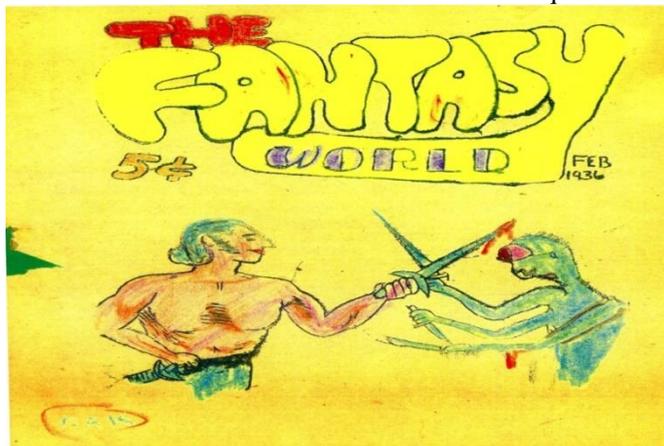
Fonte: Wikipedia acesso em 12/11/2018

O personagem não fez sucesso, por isso foi alterado para a versão mais próxima do atual *Superman*. Siegel e Shuster tentaram por seis anos encontrar um editor para o personagem. *The Superman* foi oferecido aos editores de *Consolidated Book Publishing*, contudo, estes editores nunca mais voltariam a publicar quadrinhos. Após este fato, Shuster queimou todas as páginas de *The Superman*, restando apenas a capa que foi salva por Siegel quando a retirou do fogo.

As distribuições dessas revistas eram feitas pelos correios. As histórias narradas nas Fanzines, lidas por outros fãs de ficção científica, eram consideradas um gênero inferior e marginalizado da literatura.

*The Fantasy World* surgiu em 1936 e foi considerada a primeira Fanzine a trazer narrativas em quadrinhos, sua produção e edição foram feitas por David Kyle.

FIGURA 3 – Primeira Fanzine com narrativas em quadrinhos



Fonte: Google imagens acesso em 12/11/2018

Alguns anos depois, foi lançada em 1947 a *The Comic Collector's News*, a primeira Fanzine sobre quadrinhos. A partir daí, outras Fanzines sobre quadrinhos foram sendo publicados como *Fantasy Comics* de James Turasi em 1952, *EC Fan Bulletin* de Bhub Stewart em 1953, *Hoo-hah!* de Ron Parker, *Xero* de Richard e Pat Lupoff em 1960, *Alter Ego* de Jerry Bails em 1961 dedicado aos heróis fantasiados e, por fim, em 1962, foi lançado o Fanzine *Giff-Wiff* do *Club des bandes dessinées*.

A confecção de Fanzines ganhou mais força a partir da explosão do movimento e da música *punk*, tornando-se assim o porta-voz destes grupos. Ou seja, transformou-se numa forma de comunicação alternativa entre membros e fãs.

Surgido nos anos 70 nos Estados Unidos, em meio a um cenário de uma sociedade em crise econômica e aumento do desemprego, o movimento *punk* trata-se de um movimento cujas ideias e pensamentos são altamente críticos e voltados ao conceito de liberdade, protestos, livre expressão entre outros. Sendo movido pela ideologia anarquista que defendia uma sociedade livre da dominação do Estado, da Igreja, ou de qualquer tipo de opressão.

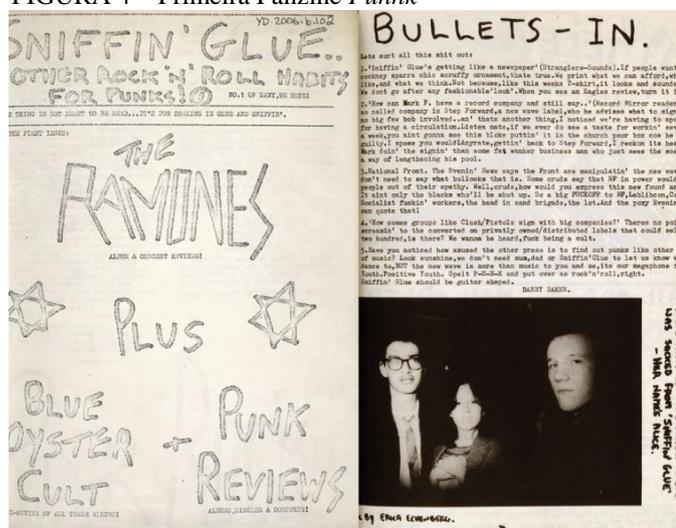
As bandas de *rock*, compostas sempre por homens, que representavam esse movimento, tocavam músicas com letras carregadas de sarcasmo e agressividade que criticavam o governo, as decisões políticas da época e valorizaram a ideia de liberdade. Afetadas por estes ideais inovadores, as bandas passaram a ser compostas também por mulheres, visto que não havia participação de mulheres em bandas de rock naquela época.

Os punks vestiam-se de maneira diferente e ousada com o intuito de inspirar a liberdade de expressão até mesmo em seu visual. Suas roupas eram carregadas de erotismo com

acessórios como tachas e correntes e seus penteados eram irreverentes, fazendo uma forte alusão a ideia de rebeldia. Assim como o movimento *punk*, a Fanzine é considerada simples, inovadora, de linguagem contestadora e independente que propagava as novas formas de expressão artística. Por isso, tornou-se o canal de comunicação escolhido pelos fãs deste movimento.

A primeira Fanzine *punk*, *Sniffing Glue*, conforme relata Magalhães, foi produzida por Mark Perry, um bancário de dezenove anos que após assistir ao show da banda *Ramones* resolveu escrever uma crítica a respeito criando assim a primeira Fanzine *punk*.

FIGURA 4 – Primeira Fanzine *Punk*



Fonte: Google imagens 12/11/2018

Dessa Fanzine, composta por oito páginas, foram reproduzidas inicialmente duzentas cópias impressas em fotocópias.

Quando a *Sniffing Glue* estava na edição número cinco, Mark Perry incentivou leitores insatisfeitos com o que liam a criarem suas próprias revistas que também poderiam ser uma forma de divulgar a escrita *punk*. Essa iniciativa contribuiu para que os leitores produzissem mais Fanzines de *punk-rock* e também outras temáticas, criando uma enorme quantidade de novas publicações neste formato.

Segundo Magalhães (1993), “A partir dos fanzines punks, o termo fanzine ganhou popularidade e passou a denominar as publicações informativas de fãs- clubes ou movimentos organizados de minoria.” (p. 23)

Para Menezes:

Os fãs de *punk-rock* encontraram nos fanzines uma maneira de expressar suas inquietações, já que esse tipo de publicação trazia consigo a possibilidade do *Do It Yourself* (faça você mesmo) (DIY), uma das marcas dos dois gêneros: o musical, *punk* e o discursivo, fanzines. (Menezes, 2008, p. 25)

Assim como nos Estados Unidos, a necessidade de trocar informações, discutir e comentar temas de interesse comum com outras pessoas, à margem da mídia comercial, chegou ao Brasil, em 1965. As produções independentes e sem fins lucrativos produzidas por brasileiros passaram a ser chamadas de Fanzine. Desta forma, essas revistas também conseguiram fazer história no Brasil.

## 2.2 Fanzines no Brasil

Em 1965 surgem no Brasil as primeiras Fanzines, à essas produções independentes davam-se, inicialmente, o nome de Boletins. Entretanto, devido à grande força adquirida pelo termo inglês Fanzine os chamados Boletins passaram também a receber essa denominação.

As Fanzines consideradas as pioneiras no Brasil foram *O Cobra*, Órgão Interno da 1.<sup>a</sup> Convenção Brasileira de Ficção Científica, realizada entre 12 e 18 de Setembro de 1965 em São Paulo, lançado pela recém-fundada Associação Brasileira de Ficção Científica e o *Ficção* do desenhista piracicabano Edson Rotani. Nesta época, as Fanzines ainda eram chamadas de Boletim Informativo.

O *Ficção*, dedicado às histórias em quadrinhos, tinha entre dez e doze páginas com textos e ilustrações desenhadas pelo próprio Rotani em preto e branco. Foram impressos aproximadamente trezentos exemplares em mimeógrafo a álcool. Desse, saíram ainda mais doze publicações.

FIGURA 5 – Fanzine considerada uma das pioneiras no Brasil



Fonte: Google imagens acesso em 18/11/2018

Agenor Ferreira publicou a Fanzine *Boletim do Herói* em de Abril de 1968. Na década de 70, essa Fanzine mudou de nome passando a se chamar *Boletim dos Quadrinhos*, dela foram produzidas vinte e oito edições.

Nos anos 70 e 80, apareceram as Fanzines de *rock* que divulgavam as bandas de gêneros como *punk*, *heavy metal* e *rockabilly*. Neste período, a Fanzine passa a ter mais visibilidade no Brasil e no mundo por abordar temas relativos as bandas de *rock* e circular entre os aficionados por este estilo musical.

A primeira Fanzine *punk* brasileira discorria sobre temas referentes as bandas cariocas, paulistas e bandas internacionais. Foi produzida por Tatu, integrante da banda *Coquetel Molotov*, e se chama *Manifesto Punk*. Em seguida, surgiram outros como *Descarga Suburbana*, *Revolução Punk*, entre outros. Geralmente, as publicações estavam relacionados a música *punk* de garagem que propagavam ideias consideradas anarquistas.

Surgido nos anos 70, o movimento *punk* ganhou mais força mundial nos anos 80, aqui no Brasil encerrava-se o período da ditadura militar. No entanto, mesmo com o final do regime militarista, a onda de autoritarismo ainda dominava e influenciava os principais meios de comunicação. Por este motivo, a mídia tradicional ainda não entendia o verdadeiro significado do movimento *punk*, e assim, difundia a ideia de que esse movimento seria uma ameaça à sociedade, pois seus integrantes era vistos como violentos, arruaceiros e marginais.

Com o objetivo de divulgar à população seus verdadeiros ideais, as características do movimento e a representatividade da filosofia do *punk*, seus integrantes começaram a produzir Fanzines que informavam aos fãs as agendas de shows, pontos de encontros e ainda sugeriam

formas de repressão a violência, já que praticar atos de violência, ao contrário do que era divulgado, não era o objetivo do movimento.

No início, as Fanzines *punks* brasileiras tratavam apenas de assuntos relacionados as bandas de *rock*, mas o movimento foi tomando outras direções e passou a discutir outros temas cotidianos, comportamentais, políticos, além de posicionar-se frente aos conflitos presentes na sociedade.

Houve um período da história do Fanzine no Brasil conhecido como *Caverna*, nessa fase, a imprensa distorcia o significado do movimento *punk*, isso devido aos primeiros adeptos ao movimento comportarem-se de forma violenta na tentativa de conquistar território entre os grupos rivais que promoviam disputas para obter respeito e provar quem era mais *punk*.

As Fanzines contribuíram para promover o fim da violência e evitar as confusões entre seus integrantes, por isso traziam explicações e discussões referentes aos interesses dos *punks*, como por exemplo, informar o caminho para as idas ao shows, inserir lembretes para que os fãs não esquecessem seus documentos pessoais, conscientizar a não depredação dos transportes públicos.

Ações de violência praticadas pela polícia contra os *punks* também eram denunciadas nas Fanzines, bem como, problemas sociais e combate à violência gratuita. Além disso, essas revistas definiam o que realmente era ser *punk* na tentativa de desconstruir a imagem ruim criada para o movimento.

As Fanzines também conscientizavam os jovens a respeito do uso de drogas. Os textos publicados faziam um alerta aos jovens sobre os riscos que o uso dessas substâncias poderiam causar. Os fanzineiros daquela época acreditavam que os entorpecentes eram a forma que o sistema político, considerado opressor, encontrou para alienar os jovens tornando-os incapazes de perceber os problemas sociais e ter uma participação ativa na sociedade.

Por meio das Fanzines, os *punks* eram convocados a participar de congressos estudantis, manifestações pacíficas onde reivindicavam apoio as causas sindicais, as questões ambientais entre outras. Essa foi a forma que o movimento encontrou para apresentar uma ideologia positiva à sociedade. Já que a imprensa construía uma imagem negativa do movimento *punk*, valorizando atos de violência praticados por integrantes que, inicialmente tinham um conceito equivocado do movimento.

Assim, as Fanzines foram um importante instrumento para esclarecer os reais interesses e ideais dos *punks*, conscientizar os jovens sobre como deveriam se comportar diante da

violência que era praticada dentro dos grupos ou pela própria polícia, além de chamar atenção de seu público alvo para os problemas sociais existentes naquela época.

As Fanzines tornaram-se ao longo do tempo uma importante revista que traz em seus textos importantes registros históricos espontâneos da língua e também o contexto social de décadas passadas. Através de suas produções, os editores das Fanzines criam situações reais de comunicação e dessa forma, conseguem interagir com a leitura e a escrita transformando-as em instrumentos de práticas sociais.

Pensando nas características que essa revista possui e principalmente em como se utilizou a linguagem neste tipo de revista, trazê-la para a sala de aula pode ser uma alternativa para os educandos desenvolverem habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita e fazer uso dessas habilidades não só no ambiente escolar, mas também em seu cotidiano, já que a Fanzine trata-se de revista democrática, onde o seu autor tem liberdade para escrever sobre os mais variados temas.

### **2.3 A aplicação da Fanzine para produção de texto em sala de aula**

Quando as Fanzines surgiram não foram pensados para serem utilizados como uma ferramenta pedagógica, pois suas publicações eram amadoras, com linguagem informal, feitas espontaneamente por pessoas que se interessavam por algum tema e que tinham como objetivo manter certa comunicação com outros fãs, levantar algumas discussões, ou simplesmente confeccionar uma revista apenas para o próprio deleite.

Nesse sentido, torna-se interessante observar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) orienta a produção de Fanzines como prática de produção de texto para a disciplina de Língua Portuguesa.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também, as propostas pedagógicas de todas as Escolas Públicas e Privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios

éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na Base, a Fanzine é considerada um produto representativo da cultura juvenil, que deve ser utilizada em sala de aula. Por isso, está contemplada nas habilidades 11 e 12 no campo de atuação jornalístico midiático para as turmas de 6º e 7º ano. Assim como podemos ver nos dois fragmentos abaixo, referenciados pelos Códigos Alfanuméricos EF67LP11 e EF67LP12, que informam o nível, Ensino Fundamental, o ano de escolaridade, 6º e 7º, a disciplina, Língua Portuguesa e as habilidades, 11 e 12:

(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: **fanzines**, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: **fanzines**, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.

Conforme o exposto nos fragmentos acima, a BNCC sugere a inclusão de novos gêneros às aulas de Língua Portuguesa, que consideram próprios das culturas juvenis, com o intuito de orientar o professor a promover diversas práticas de produção de textos. E dentre esses novos gêneros, resgata a Fanzine que, como dito anteriormente, não havia sido criada para ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, mas que é defendida por alguns pesquisadores como uma forma de aproximar o aluno às práticas de produção de texto.

Nessa perspectiva, Campos (2009) argumenta que a Fanzine, utilizada como ferramenta para a produção de textos, é um recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula que incentiva a criatividade e a livre expressão do aluno.

Segundo a pesquisadora, “[...] o fanzine pode ser visto como mais um instrumento que ajuda o professor a aproximar os alunos da expressão escrita.” (Campos, 2009 p. 1) Principalmente por incentivar a livre expressão de seus autores dando-lhes liberdade para discutir sobre qualquer assunto do qual tenham interesse ou sejam fãs. Neste caso, a produção de Fanzines realizadas pelos alunos seguirá uma rota não-linear, uma vez que terão a oportunidade de expressar-se livremente e os resultados de suas produções serão imprevisíveis para o professor.

Ao observar o perfil dos meus alunos em sala de aula, atualmente, pude notar, já afetada pelos meus estudos, que a maioria deles não se interessa em ler e escrever no contexto formal da sala de aula. Por outro lado, sei que fazem e até se interessam por outras leituras de diversos textos presentes em seu cotidiano, principalmente os que estão disponíveis na internet e nas redes sociais, que parecem ter mais significado para eles. Quanto à escrita os alunos a utilizam cada vez mais para se comunicarem informalmente em redes sociais como “*WhatsApp*”, “*Facebook*”, “*Instagram*”, entre outros. Essa comunicação mediada pela escrita de pequenas mensagens ocorre para facilitar a aproximação dos que estão distantes e muitas vezes dos que também estão próximos, como por exemplo, nos grupos de pessoas presentes no mesmo ambiente, familiar, escolar ou social.

Para Agustini e Grigoletto (2008), no ambiente virtual, que também é uma prática cotidiana de linguagem, o sujeito está ali sob a injunção da textualização, mas uma textualização que não é regulada pelos mecanismos de controle das Instituições tradicionais.

Em síntese, há uma prática de escrita bastante acentuada entre eles que não condiz com o entendimento extemporâneo da concepção de escrita escolar.

Eu acreditava que a resistência em escrever de meus alunos no ambiente da sala de aula decorria do fato deles não gostarem de ler. Entretanto, como já apontado, o uso das redes sociais, muito atrativa aos adolescentes, os colocam em contato com uma diversidade de textos nos mais variados formatos e muitos são estimulados a ler e escrever por prazer, ou por sentir a necessidade de fazer parte de uma sociedade cada vez mais conectada. Por isso, acreditar que os alunos não estão lendo nem escrevendo pode ser um equívoco, é preciso pensar em como essas práticas podem ser realizadas na escola de maneira que o aluno se envolva e amenize, com a ajuda do professor, as dificuldades relacionadas a leitura e a escrita.

A prática de escrita e de leitura está amalgamada socialmente. No entanto, no contexto desse trabalho o foco recai, a partir do já exposto anteriormente na escrita. Assim, com base em

Orlandi (2002), entendo a escrita como um lugar de constituição de relações, isto é, que dão configuração específica a formação social e a seus agentes. É um entendimento que confere a escrita como um sistema complexo, pois, a escrita enquanto representação simbólica entrelaça a teia de significados entre o agente e aquilo que ele produz.

Foi baseado nesse entendimento que surgiu a necessidade de propor um trabalho que fosse inovador e criativo para mim e para meus alunos e que, em certa medida, pudesse estar relacionado com as práticas de escrita no digital.

Pensando nisso, propor atividades de escrita de Fanzines, em que o aluno poderá decidir sobre o que e para quem gostaria de escrever, pode ser o caminho para tornar a produção de texto mais atrativa e agradável no ambiente escolar, e assim despertar o interesse pela escrita no ambiente escolar.

Além disso, conhecer a história das Fanzines poderia ser um estímulo para que os alunos tivessem interesse em manusear revistas que agregassem conhecimento e os colocassem em contato com variados tipos de texto e imagens. E assim, compreender que a sua escrita, assim como a escrita dos *punks*, poderia assumir também uma função social entre pessoas de sua faixa etária. Para Campos (2009):

Os fanzines são uma mistura de veículo de comunicação e obra literária, possuem um caráter socialmente agregador, já que buscam a troca entre os produtores. São também um registro espontâneo da história recente, um recorte que reflete a realidade social contemporânea, uma transmissão de informações e produção de cultura. (CAMPOS, 2009, p. 1 – 2)

Considerando o que Campos (2009) diz sobre as Fanzines, percebo que essas produções apresentam alguns aspectos do SDC relacionados à *diversidade*, a *interação*, a *agregação* e *auto-organização*. Ou seja, trata-se de um processo de criação decorrente das dinâmicas instituídas pelos fãs de um determinado assunto. Essa *interação* é facilitada pela *agregação* de fãs que mesmo tendo características diferentes ao formar grupos adquirem força mútua, proporcionando melhores condições para garantir a sobrevivência de suas produções.

Segundo esta pesquisadora, o trabalho em sala de aula com a produção de Fanzine pode mostrar ao aluno que todos temos sempre algo a dizer e para quem dizer e ainda maneiras particulares de fazê-lo. Assim, a partir da confecção de Fanzines o aluno terá oportunidade de registrar suas histórias, abordar temas sociais, escrever sobre algo que seja fã, e também descobrir as várias possibilidades de registro das quais pode fazer uso.

Campos (2009) defende em seu artigo a ideia de que tanto o zineiro, como se autodenominam, quanto o professor lidam com a linguagem e têm algo a ser compartilhado. O professor através de seus conteúdos organizados e pré-estabelecidos enquanto o zineiro espontaneamente organiza seu conteúdo, seu método e seu público. Diferente do professor, o zineiro não é preparado e nem remunerado para isso, trata-se de um amador que escreve por prazer.

Desta forma, ao utilizar a Fanzine como prática de leitura e escrita, o professor possibilita que o educando se relacione com a linguagem e seja capaz de transmitir suas ideias por meio de sua escrita, e direcionar o seu texto a um público específico que compartilham dos mesmos interesses.

Levado ao contexto escolar Campos (2009) afirma que a Fanzine:

[...] pode ser uma produção interessantíssima, realizada como criação coletiva de professores e alunos, a partir de um tema do conteúdo. Pode também assumir o papel de um veículo de comunicação entre diversos segmentos que compõem a escola. Para a disciplina de Língua Portuguesa, visando à produção de textos, o trabalho com fanzines pode trazer inúmeros benefícios. Um deles é o de demonstrar o caráter abrangente, criativo e prático da língua – atributos que nem sempre ficam claros nas aulas expositivas sobre os temas mais comuns da disciplina. O fanzine pode contribuir para formar alunos crítico-criativos, pois põem à prova o fato de que todos podem e devem escrever, e têm o que dizer sobre fatos, situações que os rodeiam. (CAMPOS, 2009, p. 3)

Como é possível verificar nas palavras de Campos (2009), a *interação* entre professores e alunos ao trabalharem coletivamente na produção de Fanzines configura-se em um Sistema Dinâmico de grupo muito fluído. Esse comportamento aproxima-se do conceito de interação presente nos Sistemas Dinâmicos Complexos. Dessa maneira, quanto maior a *interação* entre os *agentes* do sistema e quanto maior a *diversidade* entre eles, maiores os efeitos gerados.

Como proposta de atividade para a sala de aula, a Fanzine pode ser muito explorada como recurso pedagógico capaz de dar voz aos estudantes e motivar a criatividade e a criticidade, visto que os alunos terão liberdade para definir o tema, a aparência estética de suas produções e ainda explorar assuntos de seu interesse.

Sendo assim, um aluno crítico-criativo, segundo a autora, poderá compreender que todos são capazes de escrever e que têm uma opinião ou posicionamento sobre os fatos de seu próprio cotidiano, que precisa ser mostrado e que pode ser um tema para sua produção textual, criando assim uma intimidade/aproximação maior com a língua na modalidade escrita.

Portanto, como afirma Campos (2009), também pode assumir o papel de um veículo de comunicação capaz de levar, mão à mão, informações sobre vários assuntos que poderão alcançar toda comunidade escolar.

A autora, destaca ainda, outra possibilidade de produção de Fanzine que não mais a artesanal que são as “Fanzines eletrônicas”, ou "e-zines que podem ser produzidas no computador e que trazem para a linguagem do computador os temas e assuntos abordados nas Fanzines impressas. Desta forma, é possível produzir Fanzine para serem publicadas em plataformas digitais como *Blogs, Facebook, Youtube*, etc. A Fanzine, assim:

É um estímulo ao uso da criatividade e do caráter de produção autônoma e vem a ser não só um “coringa” na sala de aula, mas uma forma de trabalhar qualquer disciplina de forma reflexiva, consciente e divertida. [...] O fanzine agrega, envolve pela simplicidade, pelo rompimento da relação burocrática entre o estudante e o papel, entre o produtor e suas expressões. O fanzine surge como uma ferramenta de baixo custo e que comporta uma infinidade de temas. (Campos, 2009, p. 7)

Aqui podemos observar que este tipo de texto foge à linearidade dos textos tradicionais muito presentes nas salas de aula. Desse modo, a não-linearidade permite ao aluno o uso de sua criatividade. Ou seja, o aluno tem liberdade para dar a sua produção textual outros formatos, utilizar imagens, criar desenhos a mão, fazer recortes de revistas ou livros para formar palavras, escrever o texto à mão ou digitá-los, dentre outras possibilidades. Essa produção adquire possibilidades ainda maiores quando realizadas no contexto digital.

Considerando a Fanzine como prática de produção de texto, temos ainda, Araújo, Silva e Gonçalves (2018 p. 6) salientando que: “O trabalho dinâmico com o fanzine favorece a aproximação do aluno com produção escrita, além de incentivar o hábito da leitura e possibilitar melhorias na sua maneira de se expressar, tanto no ambiente escolar como também fora dele”.

Em síntese, pode-se considerar que, “os fanzines são textos marcados pelo alto grau de criatividade, ora na linguagem, ora na concepção gráfica por uma grande pluralidade de discursos e que representam um tipo de arte envolta ao idealismo (LACERDA, 2008 p. 2). Nesse sentido, os assuntos abordados nas Fanzines são os mais diversos possíveis. Por isso, podemos dizer que ela proporciona ao aluno o acesso e a interação com diferentes tipos de texto e pode contribuir para a formação de um leitor competente, capaz de usar a língua(gem) em diferentes contextos e situações.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISES E DISCUSSÕES

#### 3.1 Metodologia

Conforme Fuentes (2015), a complexidade tem se propagado no contexto científico através do desempenho cotidiano de pesquisadores que trabalham nesse ramo, tornando-se uma área importante para a ciência. Para o autor, atualmente há um esforço científico extremo para compreender fenômenos que envolvem comportamentos coletivos em sistemas vivos, como o comportamento humano e outros similares. Portanto, os cientistas têm identificado no estudo da complexidade, uma possibilidade para compreender esses fenômenos. Os estudos norteados pela complexidade sobre o comportamento de sistemas podem ser definidos por: a) um grande número de agentes que interagem normalmente por meio de regras simples; b) exibir emergência, comportamento coletivo de difícil previsão, sendo auto organizável por não haver um controle central. Além disso, o sistema é caracterizado pela não linearidade e devido a isso, pode alcançar uma multiplicidade de estados.

Nessa direção, conforme Jacobson (2015), as metodologias quantitativas e qualitativas usadas nos sistemas educacionais, seja separadamente ou em conjunto, não são suficientes para fornecer dados para o entendimento da dinâmica do sistema educacional, visto que, os sistemas educacionais são de natureza complexa. Essa afirmação, vai ao encontro das palavras de Morin (2005), quando diz que em pesquisas no contexto complexo, como é o caso dos SDC, é mais eficiente usar estratégias do que metodologias, já que a estratégia permite avançar em meio as incertezas e a aleatoriedade. O autor, afirma ainda, que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método.

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 2005, p. 192).

O método da complexidade não deve ser composto por conceitos singulares e sim por totalidades integradoras, é nesta direção que Fuentes (2015) aborda que nenhum método

singular é suficiente para definir a ciência da complexidade, pois como disse Adorno, “a totalidade é não-verdade, a totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si” (MORIN, 2005, p. 192). Desse modo, a utilização do método depende do contexto da pesquisa.

No caso desta pesquisa, a metodologia a ser utilizada é a denominada de Pesquisa – Intervenção na perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

No campo educacional, a intervenção tem um sentido mais específico, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, pois visa o aprimoramento das práticas pedagógicas do professor. Essas intervenções realizadas por professores são planejadas e sua interferência é embasada teoricamente, para que a produção de conhecimento seja colocada à prova. Segundo Damiani (2012)

[...] denomina-se intervenções as interferências (mudanças. Inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p. 3)

É necessário que o professor entenda a necessidade individual de cada aluno para que possa intervir positivamente no avanço pedagógico. Para tal, essa demanda individualizada só é possível através da avaliação e a necessidade de planejamento diferenciado, respeitando as diferenças cognitivas de cada sujeito, readaptando as novas metodologias, ou aperfeiçoando a existente de acordo com a realidade. Para Rufino e Miranda (2006), outra característica da pesquisa-intervenção:

[...] é a coleta de dados no cotidiano, valorizando e respeitando as diferenças, reconhecendo a individualidade no processo de aprendizagem, para possibilitar uma intervenção, por meio de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e que respeitam as singularidades diante dos contextos social e escolar apresentados. (RUFINO e MIRANDA, 2006, p.6)

Assim, frente ao exposto, entendo a intervenção como da ordem do complexo. Sendo um mecanismo dinamizador do sistema da sala de aula e das práticas de ensino e de aprendizagem, que precisam ser desestabilizados e ressignificados numa perspectiva atualizada

das práticas de ensino da linguagem alinhadas com as demandas das práticas sociais contemporâneas.

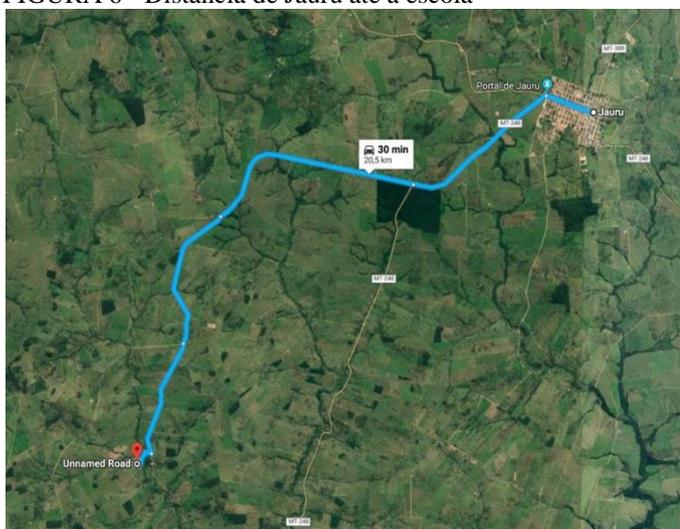
Como apontado no Capítulo I, as categorias conceituais que serão mobilizadas com o propósito de dar visibilidade ao funcionamento dinâmico do sistema, aqui em estudo, serão aquelas que se mostrarem relevantes para a descrição e compreensão das dinâmicas pedagógicas relacionadas à produção de Fanzines e seus efeitos nas práticas de escrita.

### 3.2 Contexto da pesquisa: a escola

A turma que delimitarei para a aplicação dessa pesquisa foi o 8º Ano, com a qual trabalho há dois anos na escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva. Ou seja, trata-se de uma turma que tenho familiaridade e ciência dos níveis de conhecimentos linguísticos sobre a escrita de cada um, decorrentes, por exemplo, das avaliações realizadas ao longo desses anos e de outras atividades de língua.

A escola fica localizada no assentamento “Mirassolzinho” numa comunidade rural denominada São José a 22 km do município de Jauru-Mato Grosso.

FIGURA 6 - Distância de Jauru até a escola



Fonte: *Google Maps* acesso em 04/02/2018

As notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (INEP), alcançadas nas últimas avaliações da Prova Brasil pela escola foram: para os anos iniciais 5.9 e 5.4 para os anos finais.

A escola possui sede própria e começou a ser construída em 1985 por intermédio do Projeto de Assentamento denominado “Mirassolzinho”. O nome da escola é em homenagem a uma professora já falecida que lá trabalhou no início de sua fundação.

O prédio foi construído neste local, com o objetivo de atender às crianças que residiam nesta comunidade. Inicialmente, recebia apenas 43 alunos em turmas multisseriadas, de 1ª à 4ª série em dois turnos, matutino e vespertino.

Durante um ano funcionou apenas com uma “sala de aula” feita de pau a pique e coberta com folhas de coqueiro que foi construída pelos pais dos alunos. Havia apenas uma professora. No ano seguinte, a sala de pau a pique foi substituída por uma sala de madeira.

Em virtude do aumento da população, houve a necessidade de ampliar o espaço escolar nos anos seguintes. Assim, em 1990 foram construídas mais três salas de aula, uma cozinha e um banheiro de alvenaria.

FIGURA 7 - A escola e seu entorno



Fonte: *Google Maps* acesso em 04/02/2108

Em busca de melhores condições de vida, outras famílias foram chegando ao assentamento e, com isso, aumentou também a quantidade de alunos em idade escolar. Desta forma, houve a necessidade de aumentar o número de salas. Por isso, em 1997 foram construídas duas salas de madeira que funcionariam provisoriamente. Três anos depois, as salas de madeira foram substituídas por salas de alvenaria. Em 2005, os banheiros também foram ampliados e mais uma sala de aula foi construída.

Com o passar do tempo, e em virtude da demanda de alunos, a escola foi sendo ampliada. Assim, como podemos ver na Figura abaixo:

FIGURA 8 - Prédio atual da Escola Municipal Professora Rosimeire Aparecida da Silva



Fonte: Arquivo da escola.

Atualmente, conta com: um refeitório, uma sala de informática, uma biblioteca, doze banheiros, uma sala de professores, uma sala para a coordenação e direção, nove salas de aula e uma quadra de esportes. A biblioteca foi organizada no ano 2018 e tem um pequeno acervo. A sala de informática tem quinze computadores de mesa conectados à internet via rádio, mas nem sempre é possível realizar pesquisas, fazer trabalhos ou mesmo navegar na internet devido à problemas de conexão, vírus nos computadores e quedas constantes de energia principalmente em épocas de chuva.

Temos um sinal de *wifi* disponível somente para os funcionários da escola, apenas a responsável pelo laboratório de informática possui a senha. Os alunos não tem acesso a nenhuma rede *wifi* dentro do ambiente escolar, quando precisam realizar alguma atividade que dependa da internet durante o período de aula utilizam a sala de informática.

Quanto ao quadro docente, esse é composto por quinze professores, cinco são da área de linguagem, dois das áreas de humanas e exatas e os demais são pedagogos.

A escola recebe alunos de várias comunidades rurais, das mais próximas as mais distantes pertencentes ao município de Jauru, e para chegar a escola os alunos utilizam transporte oferecido pela prefeitura municipal. Seis ônibus são utilizados para transportar alunos, professores e alguns funcionários do administrativo e apoio.

Atualmente, a escola atende 320 alunos divididos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Até o ano de 2018 funcionou em dois períodos matutino e vespertino. No entanto, o município optou pelo funcionamento da escola em 2019 apenas no período vespertino.

As turmas do Ensino Fundamental I e II pertencem à rede municipal e as turmas do Ensino Médio ocupam salas anexas cedidas pela escola para a rede estadual, com a qual mantém um termo de Cooperação Técnica para atender os estudantes da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo que fica na cidade de Jauru. Entretanto, após a mudança nos horários de funcionamento da escola, algumas turmas do Ensino Fundamental I passaram a ocupar um prédio próximo à escola. Este prédio foi construído para funcionar como uma Unidade Básica de Saúde para atender aos moradores dos assentamentos, fazendas e sítios vizinhos.

A escola optava por atender os alunos maiores no período vespertino, e os menores no período matutino. Assim, conseguia se adequar as necessidades dos pais ou responsáveis pelos alunos, uma vez que a maioria dos alunos ajudam nos serviços domésticos ou mesmo nos sítios e fazendas onde moram.

De acordo com o documento do PPP (Projeto Político Pedagógico), a escola apresenta como propósito:

[...] uma educação pautada nos princípios técnicos metodológicos, com objetivo não somente ao acesso e permanência na escola, mas a melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento das habilidades de raciocínio, a aquisição do saber histórico construído pela sociedade e também no desenvolvimento integral do ser humano. (2018, p. 10)

Ainda neste documento, PPP, a escola apresenta como filosofia:

[...] dinamizar estratégias educacionais diferenciadas, inovadoras e criativas para os novos desafios que surgem no dia-a-dia na busca constante por excelência, para que os alunos atendidos tenham direito a um ensino de qualidade, com transparência, responsabilidade e compromisso, que englobe os aspectos cognitivos, afetivos e motores num ambiente participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo, visando à formação integral do educando no seu processo de cidadania na sociedade moderna. (2018, p. 28)

Como objetivos e metas esse documento mostra que:

A Escola Municipal “Professora Rosimeire Aparecida da Silva”, tem como objetivo possibilitar através de uma construção coletiva, o reconhecimento da realidade escolar e do contexto no qual ela está inserida, o diagnóstico das necessidades de mudanças e inovações político-pedagógico a serem realizadas e o levantamento de projeções

exequíveis, preferencialmente, a curto, médio e longo prazos na organização e na definição do trabalho pedagógico e dos rumos a serem seguidos. Assim visando o comprometimento com o futuro próximo e lançando-se na “direção do possível”, na esperança de contribuir com a construção da identidade de nossa instituição escolar e com o processo de transformação social clamado com urgência histórica por nossa sociedade, oferecendo aos educandos uma formação que promova o desenvolvimento integral das suas capacidades e potencialidades, priorizando uma prática pedagógica interativa, crítica e criativa, que busque preparar verdadeiros cidadãos sendo oferecido de forma contínua, em acordo com a legislação vigente e em conformidade com a Resolução Normativa N° 002/2015- CEE-MT.

Assim, a escola adota como princípio, a igualdade de tratamento aos alunos, assegurando que ninguém seja prejudicado ou privilegiado em razão de qualquer particularidade ou condição como: raça, cor, credo, profissão, idade, orientação sexual, convicções políticas ou filosóficas, portadores de necessidades especiais ou qualquer outra forma de discriminação.

### **3.3 Participantes da pesquisa e questões éticas**

Quando voltei a trabalhar na Escola do Campo de Jauru, não imaginava que um número considerável de alunos moradores daquela localidade estavam, assim como a grande maioria dos alunos das escolas urbanas, conectados à internet, que tinham redes sociais e que se comunicavam através do *WhatsApp*. Conforme relatos dos próprios alunos, os sítios e comunidades em que habitam não oferecem boas condições para uso da internet. Há lugares que nem mesmo existe sinal para telefone fixo ou telefone celular. Entretanto, vários estudantes comentam sobre redes sociais, utilizam e interagem por meio delas, usam smartphones e lidam bem com suas funcionalidades. É muito comum entre eles, por exemplo, o uso *Bluetooth* para troca de arquivos de música, fotografias, compartilhamento de jogos entre outros. Segundo os estudantes, também é uma forma de facilitar o acesso a quem não dispõe de internet em casa. Diante do exposto, é possível perceber que os estudantes da escola do campo também estão inseridos num contexto tecnológico.

Os alunos participantes dessa pesquisa vêm das mais variadas comunidades rurais, a grande maioria utiliza os ônibus para chegar à escola. A principal fonte de renda das famílias dos alunos que habitam esses sítios e assentamentos vem da ordenha de vacas leiteiras. Assim, a maioria dos alunos do Ensino Médio e Fundamental II ajudam suas famílias na lida diária com o gado e outras atividades nos sítios.

A turma participante do pesquisa é composta por vinte e sete alunos, doze meninos e quinze meninas, com idades entre doze e treze anos.

A escolha dessa turma deu-se pelo fato de serem alunos muito participativos, interessados pelos assuntos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, e que gostam de contar histórias. No entanto, esses alunos têm apresentado problemas relacionados à escrita e interpretação de texto. Por essa razão, senti a necessidade de pensar em alternativas que pudessem amenizar estes problemas identificados nessa turma.

Um dos primeiros passos para a realização deste trabalho foi consultar o site do Comitê de Ética na Pesquisa da UNEMAT (<http://portal.unemat.br/cep>) para verificar quais procedimentos legais seriam necessários para a realização e publicação dessa pesquisa. Para tanto, todos os participantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando maior, e no caso dos alunos, por serem menores, o referido termo deverá ser assinado pelos pais ou seus representantes legais.

### **3.4 Delimitação do objeto**

As atividades de intervenção propostas para esta pesquisa toma como objeto de estudo a produção de Fanzines baseadas nas narrativas ficcionais sobre os seres fantásticos que fazem parte das crenças e imaginação dos alunos. A proposta de se trabalhar com esta intervenção, com vistas a melhoria da qualidade da escrita desses alunos, surgiu das minhas observações e constatações do quanto essa temática se fazia/ fazem presente no contexto da sala de aula. Ou seja, a produção das Fanzines pelos alunos pode em certa medida contribuir com a melhoria das práticas de escrita dos alunos.

### **3.5 Objetivos**

#### **Geral:**

- Contribuir de forma efetiva com a melhoria das práticas de escritas de Língua Portuguesa dos alunos com os quais trabalho, por meio da produção de textos narrativos em Fanzines.

#### **Específicos:**

- Gravar vídeos das histórias contadas em sala de aula para os alunos fazerem o primeiro registro de suas narrativas;
- Expor para toda turma os vídeos gravados por cada grupo para que, ao final da exposição, todos os alunos conhecessem as histórias escolhidas e, assim, contribuir com a construção da narrativa ao longo das revisões;
- Transcrever a narrativa gravada para dar início a adequação dos textos à escrita formal e, dessa maneira, criar as condições para que os alunos percebessem que aspectos linguísticos seriam ideias para um texto de escrita formal;
- Iniciar a confecção de Fanzines para dar as narrativas um novo formato, publicá-las e divulga-las para toda a comunidade escolar;
- Digitalizar as produções dos alunos para divulgação *online* e criar contas em Aplicativos para publicação das revistas;
- Promover uma tarde de exposição das Fanzines para a comunidade escolar conhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos.

### **3.6 Fases da intervenção**

Para essa intervenção, desenvolvi a proposta dividindo-a em 8 (oito) fases, com suas respectivas atividades. No âmbito dessa pesquisa, cada fase comporta atividades específicas que se articulam entre si e com as atividades das fases subsequentes. Ou seja, as fases serão tomadas como subsistemas (partes) que se articulam em um todo coerente, com vistas a produção de conhecimento sobre práticas de linguagem (leitura e escrita). Cada atividade será compreendida como uma ação planejada para o desenvolvimento do trabalho de intervenção. Acredito que essa configuração sistêmica das ações planejadas comportam propriedades que permitem dizer que esse trabalho de intervenção configura-se em um Sistema Adaptativo Complexo em razão de sua natureza dinâmica, em virtude dos elementos que o constituem: alunos e professores entre outras variáveis (internas e externas) que podem interferir na dinâmica do trabalho. Ou seja, as imprevisibilidades e as adaptações serão por mim consideradas como um elemento constitutivo desse trabalho. Na sequência descrevo no quadro abaixo os objetivos e as atividades realizadas em cada uma das fases.

#### **QUADRO 1 – Descrição das fases, objetivos e atividades da intervenção pedagógica**

Fase	Objetivo	Atividade
1- “É verdade essa história”	Relembrar as histórias contadas durante as aulas.	Na primeira fase, a turma foi organizada em círculo para realizar uma roda de conversa para que contassem suas histórias sobre seres fantásticos. Para esta atividade, o tempo previsto foi duas horas/aulas.
2- “Luz, câmera, ação”	Fazer o primeiro registro da narrativa escolhida em forma de vídeo.	Nesta fase, os alunos foram divididos em grupos, por afinidades, ou seja, de acordo com os temas narrados por cada um durante a roda de conversa. Após a divisão, os estudantes escolheram entre eles a narrativa que mais gostaram para gravarem a história. As gravações foram feitas pelos celulares dos alunos e tiveram duração de um a cinco minutos. O tempo previsto para esta atividade foi de quatro horas/aulas.
3- “Nossas histórias”	Expor os vídeos à toda turma para que depois disso, fizessem as transcrições das narrativas.	Após a conclusão das gravações da fase anterior, os vídeos foram expostos para a turma, para que em seguida, os grupos iniciassem a transcrição da história gravada de maneira fiel ao que havia sido oralizado no vídeo, sem preocupar-se em realizar possíveis correções. O tempo previsto para a realização dessas atividades foi de duas horas/aulas.
4- “Reescrevendo”	Adequar o texto transcrito à escrita formal.	Nesta fase da intervenção, pedi aos grupos que reescrevem a narrativa adequando-a para uma linguagem formal. Em seguida, promovi a troca de textos entre os grupos, para que pudessem dar sugestões de aprimoramento à escrita. Depois disso, levei os alunos ao laboratório de informática para que digitassem as narrativas já inserindo as contribuições dadas pelos colegas. Após a digitalização das narrativas, solicitei aos alunos que as encaminhassem para o meu e-mail. Depois que os textos foram encaminhados, realizamos as primeiras revisões coletivas. Nesta fase, as atividades de revisão e reescritas das narrativas se repetiram até o dia em que alcançamos uma escrita aprimorada e adequada a linguagem formal. O tempo

		previsto para estas atividades foi de aproximadamente doze horas/aulas.
5- “Faça você mesmo ”	Preparar os grupos para que possam criar os elementos que irão compor suas Fanzines (personagens, cenários, letras, palavras, frases) e provocar a leitura de diversos tipos de textos ao buscarem por esses elementos em livros, jornais, revistas entre outras materialidades.	Ao finalizarmos as revisões e reescritas das narrativas, pedi que os alunos escrevessem um pequeno texto com palavras recortadas para convidar os leitores a conhecerem suas histórias sobre seres fantásticos. Depois disso, promovi uma aula de desenho para que os alunos retomassem as narrativas e partir delas criassem seus personagens e os cenários onde se desenvolveram suas ações. Para estas atividades, o tempo previsto foi de quatro horas/ aulas.
6- “É agora, José? Conhecendo a história da Fanzine”	Levar os alunos a conhecer o universo das Fanzines, para que a partir daí, possam criar as próprias revistas e conhecer outras formas de registro de um texto, das quais podem fazer uso. Ensinar os grupos as técnicas de montagem da Fanzine como, a forma de dobrar a folha sulfite, a enumeração das páginas e a maneira que as imagens e textos devem ser escritos ou colados na revista.	Tendo em vista que as narrativas foram elaboradas na forma de Fanzines, nessa fase, os alunos conheceram toda a sua história. Na oportunidade, foram exibidos vídeos, imagens, música <i>punk</i> , Fanzines artesanais e e-zines em PDF, os meios de circulação da revista, sua finalidade, seus conteúdos, entre outros elementos que conformam o universo das Fanzines. Nesta fase, iniciamos a confecção das Fanzines, à partir dos textos e dos elementos produzidos. O tempo previsto foi de oito horas/aulas.
7- “Do <i>offline</i> para o <i>online</i> ”	Digitalizar as revistas para transformá-las em revistas digitais que possam ser compartilhadas pelos alunos em aplicativos, redes sociais ou plataformas digitais. E, além, disso fazer cópias impressas para distribuição entre os outros alunos da escola. Além disso, essa fase teve como objetivo também, mostrar aos alunos formas de publicação das revistas.	Ao finalizar a confecção das Fanzines, iniciamos o processo de digitalização das revistas produzidas pelos alunos. A digitalização foi feita pelo meu celular e pelos celulares dos alunos através do aplicativo CamScanner. Em seguida, promovi uma oficina com uma aluna convidada de outra escola, que faz publicações de <i>Fanfic</i> no aplicativo <i>Wattpad</i> e conhece seu funcionamento. Tempo previsto: quatro horas/aulas.
8- “Exposição das Fanzines”	Dar visibilidade a produção das Fanzines produzidas pelos alunos.	Realizamos a exposição das Fanzines em seu formato artesanal e digital. A exposição foi feita na modalidade presencial para toda a comunidade escolar e familiares dos alunos. Toda a produção digitalizada foi disponibilizada nas redes sociais, em aplicativos e plataformas digitais.

No quadro acima, foi possível visualizar o desenvolvimento de todas as etapas metodológicas da intervenção pedagógica. Dessa maneira, a partir da observação de como se deu o desenvolvimento de cada uma dessas etapas e dos dados gerados por ela, foi possível realizar as análises e discussões presentes na seção que segue.

### **3.7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES**

Nessa seção, apresento a análise e discussão dos dados gerados durante o desenvolvimento da pesquisa intervenção. Para tanto, descrevo a escola e a sala de aula considerando seus níveis de complexidade, os grupos autores das Fanzines como Sistemas Dinâmicos Complexos e suas estruturas organizacionais. Além disso, analiso o processo complexo das revisões linguísticas da narrativa “A cantina mal-assombrada”, bem como a constituição e funcionamento do grupo autor dessa narrativa.

#### **3.7.1 A escola e a sala de aula da intervenção pedagógica e seus níveis de complexidade**

Compreender a escola como um Sistema Dinâmico Complexo, parte da necessidade de entender como as práticas de ensino se desenvolvem em meio a um constante processo de interação entre diferentes indivíduos, que se encontram inseridos em um espaço envolto à inúmeras incertezas e repleto de problemas e conflitos. Nesse sentido, analisar o ambiente escolar sob as perspectivas do pensamento complexo possibilitou que eu desenvolvesse estratégias que me ajudassem a lidar com os problemas relacionados à Instituição e as práticas de escrita.

A escola “Professora Rosimeire” se configura em um SDC, porque trata-se de uma Instituição que se relaciona com uma diversidade de elementos e agentes que interagem em diferentes níveis e escalas para alcançar os objetivos e metas previstos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses agentes que interagem com base em regras estabelecidas pelo regimento escolar e PPP possuem capacidade de auto-organização, para superar os problemas e dificuldades que surgem ao longo do ano letivo e se adaptar às mudanças que possam ocorrer no ambiente escolar.

Para garantir seu funcionamento, a Escola se articula a vários elementos e componentes internos ou externos a ela, que se inter-relacionam. Isto é, a Escola vincula-se a órgãos externos

como a Prefeitura Municipal, a Secretaria Municipal de Educação, à Assessoria Pedagógica do município de Jauru e ao grupo de pais ou responsáveis pelos alunos. Já os componentes internos, aos quais a escola se vincula, são o Conselho Deliberativo (formado por pais, alunos, professores e diretor), o corpo docente, os profissionais dos setores administrativos e os alunos. Desta maneira, a Escola, conforme observa Paiva (2019), é um ambiente que se sustenta pela interação das partes com as quais se constitui e se relaciona.

Dentro escola, convivem diariamente professores efetivos e contratados com diferentes formações que residem na zona urbana e rural do município, juntamente com uma diretora, uma coordenadora, uma bibliotecária, uma técnica em laboratório de informática, servidores de apoio nutricional, servidores de manutenção de infraestrutura e vigilância e os alunos que moram nos sítios e fazendas pertencentes às comunidades atendidas pela escola.

Por possuir as características de um Sistema Dinâmico Complexo, aberto e não linear, a Escola está em constante processo de adaptação para manter-se organizada e se ajustar às imprevisibilidades que ocorrem ao iniciar o ano letivo ou às que ocorrem ao longo do ano letivo.

As formas de organização de sua estrutura física se modificam a cada ano de acordo com o número de alunos, professores e outros profissionais que se vinculam a Instituição.

Até o ano de 2018 funcionou em dois períodos matutino e vespertino, no entanto, em 2019 para a surpresa de todos passou a funcionar apenas no período vespertino. Esse acontecimento remete a uma das categorias do SDC que é a *imprevisibilidade*. Essa instituição nunca teve nenhuma previsão de mudanças em seu horário de funcionamento, pois desde que foi fundada sempre atendeu em dois períodos como uma forma de se adequar às necessidades da comunidade e também de adequar seu o espaço físico, que não é suficiente para comportar a quantidade de alunos que atualmente, tem estudando em um mesmo período.

Depois dessa modificação no horário, a escola precisou fazer uma série de adaptações para se organizar e atender à nova demanda de alunos.

Para que a escola pudesse atender um número maior de estudantes foi preciso adaptar outros espaços para receber professores e alunos. Por isso, um prédio próximo a escola que a princípio havia sido construído para ser uma unidade básica de saúde passou a ser parte da escola e suas salas se transformaram em salas de aula.

Mesmo com o descolamento de quatro turmas para o prédio vizinho, as salas onde funcionavam a biblioteca e o laboratório de informática e a sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) precisaram ser transferidas ou divididas para serem usadas como

salas de aulas. O laboratório de informática foi dividido, e uma parte dele virou sala de aula, já a biblioteca da escola e a sala de AEE passaram a funcionar no prédio que iria receber as quatro turmas da Escola.

Essa alteração no horário de atendimento da escola gerou toda uma mudança na organização sistêmica do espaço escolar que só foi possível de ser realizada devido às inúmeras interações estabelecidas entre os agentes para que juntos definissem estratégias que possibilitassem tais mudanças.

Feitas as alterações, a Escola passou a funcionar no ano letivo em um único período com treze salas de aulas, isso fez com que houvesse a interação entre uma diversidade ainda maior de agentes.

O maior desafio da Escola, atualmente, é adequar sua estrutura física para comportar a quantidade de alunos que possui. Em alguns períodos do ano, o intervalo precisou ser adaptado devido à falta de espaço para os alunos circularem ao mesmo tempo, à falta de pratos para servir o lanche, e à falta de banheiros bem estruturados fisicamente que pudessem ser utilizados por crianças e adolescentes durante o recreio.

A Escola “Professora Rosimeire” é um Sistema Dinâmico Complexo porque ao longo de seu funcionamento em 2019 e nos anos anteriores sempre conseguiu se auto-organizar para realizar adaptações que permitissem atender às necessidades dos alunos e das comunidades. Ou seja, sempre procurou se organizar para superar as dificuldades da sua estrutura física, os problemas com transportes e a falta de professores em determinados períodos do ano realizando sucessivos ajustes para manter a Escola funcionando até o final de cada ano letivo. Além disso, como pudemos constatar na descrição de alguns eventos que aconteceram ao longo de sua trajetória, é um sistema sujeito a constantes desequilíbrios, mudanças e adaptações em virtude da influência de fatores externos, da diversidade e dinâmica não-linear dos subsistemas que interagem nesse sistema complexo. É nesse contexto escolar que se insere, então, a sala de aula em que realizei a intervenção e sobre a qual produzi as minhas análises.

De acordo com Larsen-Freeman (1997), um Sistema Complexo reúne um grande número de agentes ou elementos e as ações desses agentes não é individual, elas envolvem todos os componentes num processo dinâmico de constante interação.

Nessa perspectiva, as características de um Sistema Dinâmico Complexo podem ser observadas também na sala de aula onde desenvolvi a intervenção, pois trata-se de um espaço composto por os alunos e professores que são os agentes dinamizadores desse sistema.

A sala de aula, enquanto subsistema escolar, é marcada por uma diversidade de agentes (com idades, origens, preferências, situações socioeconômicas e espacialidades rurais distintas) em constante interação. Além disso, cada um aprende de um modo diferente e cada um tem um tipo de dificuldade.

Ao longo dos anos de trabalho com essa turma, percebi que as personalidades também variam muito. Em geral, as meninas mostram serem mais maduras e mais responsáveis em relação aos meninos, que são mais brincalhões e menos preocupados em ter um bom desempenho nas aulas.

Nesta turma, existem estudantes que se destacam pela participação, interesse e facilidade em aprender o que lhes é ensinado, são desinibidos, estão sempre interagindo com a turma e com o professor e quase sempre conseguem mostrar quais são suas dificuldades. Ao mesmo tempo, há alunos que demonstram ter mais dificuldades em aprender e se relacionam muito pouco com a turma e com o professor. Há ainda, estudantes que não conseguem ler, ou leem mas não conseguem atribuir sentido ao que estão lendo. Existe ainda, os que perturbam a aula e não se interessam pelas atividades. Todas essas características dos alunos que compõem esse sistema contribuem ainda mais para o aumento dos níveis de complexidade desta turma.

Ao desenvolver a intervenção pude verificar, ainda, que tudo que é produzido na sala de aula é, de certa forma, um sistema aberto porque nada do que é planejado tem um padrão fixo ou é imutável. Ou seja, hoje tenho claro o quanto é importante ser sensível a essas condições e com serenidade realizar as adaptações necessárias para que o sistema funcione. Essa perspectiva nos remete às palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008), quando dizem que um sistema aberto permite a entrada de energia e matéria externas ao sistema. No contexto da sala de aula, essas influências externas causam o desequilíbrio do sistema e faz com que professores e alunos precisem modificar suas ações, para que possam reestabelecer um novo equilíbrio no sistema e garantir sua sobrevivência.

No caso desta sala de aula, agentes externos como direção e coordenação exercem grande influência na dinâmica de seu funcionamento, ou seja, por meio de suas avaliações diagnósticas acompanham o desenvolvimento dos alunos e, conforme o resultado que obtém nesses testes, intervém junto ao professor para que sejam criadas estratégias que possam sanar os problemas identificados.

O meio ao qual essa sala de aula está inserida também influencia no seu funcionamento. Sobre esse aspecto, Morin (2011) enfatiza que o sistema só pode ser compreendido se nele

incluímos o meio ambiente, que lhe é, ao mesmo tempo, íntimo e estranho e o integra, sendo, ao mesmo tempo exterior a ele.

Desta maneira, percebi que as imprevisibilidades provocadas pelo meio ao qual a sala de aula está inserida, influencia diretamente no seu funcionamento. Ou seja, no caso dessa sala de aula problemas com: ônibus escolares, pontes que caem devido à quantidade de chuvas, idas a cidade com a família em dias de compras e recebimentos de pagamentos de leite são fatores externos que alteram diretamente a dinâmica da sala de aula, uma vez que ocasionam a falta de grande parte dos alunos, o que implica constantes adaptações com o propósito de não prejudicá-los.

As salas de aula, por serem Sistemas Complexos estão sempre se modificando, e isso faz com que esse sistema seja não linear. Uma pergunta de um aluno ou uma dificuldade que ele apresente pode mudar completamente o objetivo da aula, uma atividade não realizada por um estudante ou um atraso na finalização pode desorganizar toda a sequência de atividades programadas para a turma. Assim, uma pequena ação pode gerar uma grande consequência.

Além disso, o processo de aprendizagem de cada aluno é marcado por avanços, retrocessos e interrupções e os resultados obtidos por um podem não ser os mesmos resultados obtidos por outro mesmo, estando expostos às mesmas condições de aprendizagem.

Para exemplificar a não linearidade dessa turma enquanto um Sistema Dinâmico Complexo, posso citar ainda várias situações ocorridas durante o ano ocasionadas por algumas imprevisibilidades como: o fluxo de alunos que em determinados momentos aumentou ou diminuiu, devido à faltas, transferências, reclassificações ou chegada de alunos novos.

Os ajustes que são necessários realizar nos planejamentos, para atender as necessidades dos alunos, ou por necessidade de adequação ao ambiente também são exemplos de trajetórias não lineares dos sistemas.

Em síntese, considero que a sala de aula do oitavo ano do Ensino Fundamental é um Sistema Complexo porque envolve uma diversidade de agentes em seu interior que convivem diariamente em um constante processo de interação. É dinâmica, pois, mesmo que passe por períodos estáveis está sujeita a sofrer mudanças radicais a qualquer tempo. Não é um sistema fechado, pelo contrário é um sistema aberto sensível às influências de fatores externos. É adaptativa porque possibilita a aprendizagem dos alunos como resultado de suas experiências, além disso, tem capacidade de se adaptar às mudanças que ocorrem ao logo de seu

funcionamento. É um sistema não linear, pois uma pequena alteração em um parâmetro pode ocasionar enormes desequilíbrios no sistema e os efeitos são imprevisíveis.

Ao longo do ano letivo, a interação entre os alunos desta turma faz emergir dentro da sala de aula pequenos grupos que se formam naturalmente na maioria das vezes por afinidades. Dentro desses grupos, os alunos costumam unir-se para se ajudar e superar problemas e dificuldades coletivas e individuais de seus integrantes nas mais diversas situações. Essa característica observada entre esses agentes nos remete a primeira propriedade descrita por Holland (1999), que é a *agregação*. Segundo este teórico, um agregado de agentes tem mais chances de se adaptar e resistir a mudanças do que um agente atuando isoladamente, além disso, ao se agregar adquirem força mútua para buscar benefícios coletivos. Nesta perspectiva, observaremos na seção seguinte, como se constituíram os grupos nesta sala de aula para o desenvolvimento da intervenção e suas características complexas.

### **3.7.2 Os grupos como Sistemas Dinâmicos Complexos**

Um grande número de pessoas passam a maior parte de suas vidas convivendo em grupos familiares, de amigos, de trabalho, em grupos religiosos ou escolares entre outros. O fato é que estão sempre compartilhando seu conhecimento e experiências de vida com outras pessoas. Além disso, conviver em grupo pode ser uma forma de torna-se mais resistente para assumir riscos e superar os desafios da vida cotidiana.

A sociologia, define o termo grupo como um sistema de relações sociais, de interações habituais entre pessoas. Além disso, o termo também pode ser definido como um conjunto de várias pessoas que compartilham semelhantes características, que interagem uns com os outros, que aceitam ter direitos e obrigações como sócios do grupo e compartilham uma identidade em comum.

Para Rodrigues (2004), o termo grupo tem origem alemã e significava cacho, molho, pilha, saco, ou seja, o termo sugere a união de um conjunto de coisas ou de pessoas. Já para Kurt (1988), um grupo não pode ser definido pela simples proximidade ou soma dos seus membros, mas sim como um conjunto de pessoas interdependentes.

Hansen; Warner e Smith (1976), afirmam que para se formar um grupo, é necessário que dois ou mais sujeitos interdependentes se inter-relacionem e tenham objetivos em comum. Para esses autores, os componentes de um grupo compartilham atitudes e valores comuns,

aceitam e relacionam-se uns com os outros e aceitam pertencer a um grupo para conseguir lidar com os problemas que têm em comum e satisfazer algumas necessidades individuais.

De acordo com Teixeira (2016) grupos são sistemas sociais essenciais à vida humana que acumulam experiências fundamentais na construção do indivíduo e da sociedade.

Para Kurt (1948, p.5), “o caráter de interdependência dos sujeitos de um grupo é que o transforma num todo dinâmico”. Assim, para este autor, isso significa que qualquer mudança em uma das subpartes do grupo irá modificar o estado de todas as suas outras partes. Tais entendimentos permitem compreender um grupo como um Sistema Complexo, Adaptativo e Dinâmico. De acordo com Hartley (1997), isso significa que um grupo é muito mais do que a simples soma dos seus componentes.

Diante ao exposto, apresento nessa seção a forma como os grupos que atuaram na intervenção foram constituídos, assim como as condições iniciais para o desenvolvimento da intervenção.

Antes de iniciar a intervenção, observei durante as aulas de Língua Portuguesa, que os alunos dessa turma demonstravam ter muitas dificuldades ao produzir textos escritos, ou seja, os textos tinham ideias confusas, os parágrafos possuíam frases incompletas, faltavam sinais de pontuação e, além disso, haviam muitos erros ortográficos e problemas de concordância.

Por outro lado, esses alunos são sempre muito participativos e gostam bastante de contar histórias durante as aulas. Essas histórias, frequentemente trazem personagens estranhos e sobrenaturais. Os relatos orais produzidos pelos alunos, têm boa argumentação, fluidez e riqueza de detalhes, ou seja, são textos produzidos oralmente muito diferentes e melhores elaborados do que seus textos escritos.

Ao refletir sobre as características dessa turma, suas dificuldades em relação a escrita e a habilidade desses alunos ao produzirem narrativas orais percebi o estabelecimento das *condições iniciais* para a realização do projeto de intervenção.

Desta maneira, considerei como pontos de partida o fato dos alunos gostarem de contar histórias sobre seres fantásticos para planejar todas as atividades que iriam compor as fases da intervenção e intervir nos problemas relacionados à escrita desses estudantes.

Para a realização de as todas atividades, dividi a turma em cinco grupos, sendo quatro formados por cinco alunos e um composto por seis. Os grupos foram divididos por afinidades, isto é, de acordo com a semelhança entre as histórias contadas na roda de conversa. Assim, cada aluno pôde contribuir para a criação de uma narrativa com o tipo de personagem sobrenatural

ou elemento que mais apreciasse. Esses grupos trabalharam juntos na elaboração da narrativa até o final da intervenção.

Aqui podemos observar que para dar início ao funcionamento do sistema, os agentes que compõem a sala de aula, professora e alunos, frente às modificações trazidas pelas propostas da pesquisa-intervenção, iniciaram um processo de *auto-organização* subsistêmica (grupo), para que assim, conseguissem desenvolver as atividades definidas para a intervenção.

Desta maneira, na seção seguinte irei descrever as formas de auto-organização adotadas por cada grupo para realizar as atividades propostas ao longo da intervenção.

Para fazer a referida descrição irei denominar cada grupo conforme o título dado às suas Fanzines.

### **3.7.3 Estrutura organizacional dos cinco grupos participantes da intervenção**

Depois de formar os grupos, solicitei aos alunos que escolhessem uma das narrativas que haviam contado para que fosse gravada em vídeo. Depois que fizeram a escolha, orientei que as filmagens deveriam ser feitas em ambientes silenciosos, com boa iluminação e que poderiam ter no máximo cinco minutos de duração. Em seguida, cada grupo teve autonomia para se organizar da maneira que preferissem, ou seja, os estudantes poderiam elaborar um roteiro escrito para a gravação da narrativa, escolher o local mais apropriado para fazer o vídeo e selecionar o integrante que iria contar a história no vídeo.

Como um Sistema Dinâmico Complexo possui capacidade de realizar *auto-organização*, conforme aponta Holland (1999), para se ajustar as mudanças ocorridas em seu ambiente, a primeiras atividades que consistiam em gravar um vídeo e, em seguida, fazer sua transcrição, precisaram ser readequadas pelos agentes uma vez que dentro do prédio escolar não havia mais espaços disponíveis que pudessem ser ocupados pelos grupos para fazer as filmagens e a transcrição dos vídeos.

Diante de tal *imprevisibilidade*, cada grupo se dispersou em busca de um lugar, dentro ou fora da escola, que reunisse as características que eu havia descrito, para fazer a atividade. Com a dispersão dos grupos, precisei mobilizar outros *agentes* que trabalham na escola para que os alunos pudessem ser acompanhados por um responsável.

Quase todas as gravações foram acompanhadas por mim, à medida que um grupo ia finalizando os vídeos, eu tinha oportunidade de seguir para outro e acompanhar os processos

de filmagens. E assim, pude constatar, que a atividade ocorreu de maneira muito tranquila em um tempo muito menor do que o esperado. Ou seja, eu imaginava que os alunos teriam dificuldades em fazer as gravações com qualidades por mim requeridas. Entretanto, para a minha surpresa os estudantes demonstraram ter uma competência técnica para a produção de vídeos com o celular muito melhor do que eu esperava.

Para realizar esta atividade, cada grupo adotou uma dinâmica de organização. Assim, “O Casarão mal-assombrado” optou por escolher uma pessoa para ser filmada enquanto os demais integrantes realizavam a gravação cada um com seu celular. Esse grupo adotou esta estratégia para que pudessem escolher o melhor vídeo com a melhor imagem e som.

FIGURA 9- Gravação do vídeo



Fonte: Acervo pessoal

Já o grupo, “A cantina mal-assombrada” preferiu escolher duas pessoas para serem filmadas contando a história e os demais integrantes acompanharam as gravações mas, diferente do grupo anterior, preferiram deixar a professora que os acompanhava fazer o vídeo com o celular dela. Segundo os estudantes, isso garantiria uma maior qualidade de som e imagem, porque o celular da professora tinha uma resolução melhor que o celular deles e ao final da gravação ela compartilharia o vídeo com eles via *Bluetooth*.

O uso do *Bluetooth* é uma prática muito comum entre os alunos dessa Escola pelo fato deles não terem acesso à internet dentro do ambiente escolar. Normalmente, eles utilizam esta ferramenta, como dito anteriormente, para compartilhar música, vídeos, fotografias e principalmente jogos.

No grupo “Um ser estranho”, havia apenas um celular, assim eles escolheram quem seria gravado e quem faria a filmagem, os demais apenas acompanharam a gravação.

O grupo “O Lobisomem” também optou por filmar duas pessoas enquanto os outros estudantes filmavam com seus celulares.

Quanto ao grupo “A noiva”, os componentes decidiram que apenas uma pessoa seria gravada e uma faria o vídeo. Neste grupo, depois que organizaram como seria feita a atividade, os outros componentes preferiram retornar à sala de aula antes de finalizar a atividade.

Observei que em todos os grupos a pessoa selecionada para ser filmada era a que havia contado a história escolhida pelo grupo, por conhecer melhor os detalhes da narrativa.

Após as gravações precisávamos reunir os vídeos em um único dispositivo para que na fase seguinte fossem expostos à turma. Uma das maneiras mais fáceis e rápidas de reunir esses vídeos seria por meio do compartilhamento via internet, entretanto, os alunos não tinham acesso à internet da escola. Um Sistema Complexo é por natureza adaptativo, assim, pensar em adaptações dentro do contexto da sala de aula permite que as ações, frente a alguma dificuldade, se desenvolvam, pois segundo Baranger (2000), a adaptação é fundamental para que um sistema se mantenha em funcionamento. Por isso, para nos adaptarmos a essa realidade, decidimos realizar os compartilhamentos via *Bluetooth* para o meu computador e celular. Entretanto, tiveram alguns grupos que não conseguiram enviar, devido o tempo da aula ter excedido ou por falhas no compartilhamento.

Assim, diante dessa *imprevisibilidade*, optamos por mais uma forma de adaptação, que consistiu em encaminhar os vídeos para um grupo de *WhatsApp*, que iria ser criado pela turma para o compartilhamento dos vídeos que não haviam sido encaminhados e também das fotografias, vídeos e todo o material produzido durante o projeto de intervenção. A criação do grupo de *WhatsApp* e o envio do material produzido pelos grupos foram feitos por alunos que possuíam internet em suas casas.

Depois que reunimos todos os vídeos em um único dispositivo, fiz a exposição das gravações para toda a turma. Em seguida, os alunos reunidos novamente em seus grupos fizeram a transcrição das narrativas de maneira fiel ao que foi oralizado nas gravações.

No dia de fazer a transcrição, o ar condicionado da sala estava com problema e, por isso, fazia muito barulho. Assim, mesmo que a turma ficasse em silêncio era impossível ouvir o áudio dos celulares para fazer a transcrição. Diante dessa *imprevisibilidade*, os grupos tiveram autonomia para procurar lugares dentro do prédio da Escola, onde pudessem levar suas mesas

e cadeiras para que fosse possível ouvir as gravações sem a interferência de barulhos que pudessem atrapalhar.

FIGURA 10 - Transcrição do vídeo



Fonte: Acervo pessoal

Ao encontrar esses lugares, os alunos utilizaram os celulares com e sem fones de ouvido e caixinhas de som para ouvir as gravações e fazer as transcrições. Em grupos que haviam menos de dois celulares quem estava mais próximo ao aparelho, quando necessário, repetia o áudio para que os outros participantes também pudessem ouvir, num regime de total colaboração. Conversas paralelas também eram evitadas entre eles para não atrapalhar o áudio dos celulares. Essas foram as formas que os grupos se organizaram para realizar a atividade.

FIGURA 11 – Transcrição dos vídeos



Fonte: Acervo pessoal

A partir dessa atividade, as aulas seguintes foram destinadas a adequação das narrativas para a escrita formal. Durante esse período, realizamos diversas revisões com troca de textos entre os grupos e revisões coletivas utilizando o *Datashow*, para que toda a turma pudesse visualizá-los e dar contribuições para a melhoria da escrita. Ao propor que os grupos iniciassem o processo de revisão da escrita, optei por não dar muitas orientações de como as adequações deveriam ser feitas. Meu objetivo era verificar quais conhecimentos linguísticos os alunos já possuíam e em que medida conseguiriam aplicá-los a seus textos ao reescrevê-los. Adotar essa metodologia, me deu a oportunidade de identificar pontualmente quais eram os reais problemas de escrita dos alunos para que, a partir deles, pudesse melhor orientar os processos de reescritas e revisões das narrativas.

Nessa fase, os grupos tiveram muitos atritos, principalmente entre meninos e meninas. As meninas reclamavam que os meninos se aproveitavam do fato de estarem reunidos para fazer bagunça e, além disso, não contribuía com a melhoria do texto.

Acredito que esses atritos eram ocasionados pela *diversidade de agentes* trabalhando em um mesmo grupo. Observo, a partir de minha percepção e vivência com essa turma, que as meninas costumam ser mais dedicadas que os meninos, apresentam menos dificuldade em aprendizagem e são mais comprometidas. Essas diferenças de personalidade, hábitos e comportamento os diferenciam uns dos outros e muitas vezes essa diversidade de características gerou atritos que afetaram negativamente a dinâmica de funcionamento dos grupos, inibindo a participação de um ou outro aluno.

Assim, em vários momentos, os meninos reclamavam que as meninas não aceitavam suas sugestões, por isso, eles justificavam que era mais fácil deixar o trabalho todo para elas e apenas copiar o texto depois de pronto, já que suas ideias não eram aceitas. As meninas, por sua vez, diziam que os garotos eram bagunceiros, não tinham responsabilidade e que se deixassem o trabalho na mão deles não sairia nada, além de correrem o risco dos meninos estragarem o trabalho todo. Na ocorrência desses momentos de conflitos entre os integrantes dos grupos, eu sempre procurava intervir no sentido de amenizar esses atritos. Assim, ao presenciar essas discussões, eu conversava com o grupo pedindo a participação de todos, mostrando a importância da dedicação e comprometimento de cada um. Após a conversa, tentava acompanhar o grupo mais atentamente para garantir o envolvimento dos alunos, cada um à sua maneira, na elaboração do texto e na produção das Fanzines.

A diversidade em sala de aula, conforme aponta Martins (2008), faz com que cada um contribua e participe de forma diferente das atividades de aula. Essas considerações feitas pelo pesquisador, puderam ser vistas nos exercícios de revisões coletivas dos textos, em que havia uma *diversidade* ainda maior de *agentes* interagindo, em busca de melhores soluções para o aprimoramento da escrita. Ou seja, nesse contexto, a *diversidade* de opiniões e conhecimentos trazidos pelos alunos as revisões coletivas contribuía de maneira muito significativa para as adequações dos textos. Além disso, ocorriam inúmeros debates em torno de assuntos do qual um aluno discordava enquanto o outro concordava, ficando a critério do grupo autor da narrativa analisada, verificar qual posicionamento ou observação estava mais condizente com a realidade da escrita.

Durante as revisões coletivas, os alunos que eram acusados de não participar da elaboração do próprio texto, costumavam contribuir bastante com as adequações, a ponto de ser difícil ouvir e registrar todas as sugestões já que, em muitos momentos, todos queriam falar ao mesmo tempo. Diante da intensa participação dos alunos, era preciso estabelecer algumas regras organização para que todos tivessem a oportunidade de comentar o texto e dar suas contribuições. Desta forma, eu pedia para que cada estudante que tivesse alguma sugestão de aprimoramento da narrativa que estava sendo analisada, se manifestasse levantando a mão. Assim, podíamos nos organizar de maneira que um aluno pudesse falar após o outro. Além disso, para que todas as sugestões dadas fossem registradas, eu, assim como o grupo autor da história, também ia inserindo as observações da turma e as minhas no corpo do texto exposto no *datashow*. Na aula seguinte, depois de imprimir os textos, a versão revisada era disponibilizada aos estudantes para que pudessem iniciar o trabalho de revisão e reescrita.

Em geral, os estudantes conseguiam identificar trechos confusos, erros ortográficos e ainda questionavam muito os autores dos textos sobre a continuação de alguma ideia incompleta. As maiores dificuldades demonstradas por eles eram fazer as concordâncias nominais e verbais quando necessárias, normalmente esse aspecto não conseguiam identificar sem a minha interferência.

Ao finalizarmos as revisões das narrativas, cada grupo iniciou a confecção dos elementos que iriam compor suas Fanzines, isto é, começaram a escrita de pequenos textos utilizando recortes de letras ou palavras. Fizeram também, alguns desenhos confeccionados a mão de seus personagens, cenários e objetos que faziam parte das histórias e ainda buscaram

em revistas, livros e panfletos desenhos relacionados aos temas de suas narrativas, assim como poderemos ver na Figura abaixo:

FIGURA 12 – Preparação para a Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

Depois de confeccionarem todos os elementos que iriam compor suas produções de texto, os alunos tomaram conhecimento de que elaborariam Fanzines com todo o material que haviam produzido. Como não conheciam o que são Fanzines nem sua história, reuni para uma das aulas vídeos, imagens e textos que ilustravam a história dessas revistas. Além disso, os alunos puderam ver exemplos de Fanzines artesanais, para que a partir delas, pudessem ter uma ideia de como produzi-las.

Na fase de confecção das revistas havia uma distribuição de tarefas muito clara, cada participante assumia uma função na produção das Fanzines, e além disso, negociavam muito entre eles qual seria o papel de cada um. Assim, quem tinha mais habilidade com desenho fazia as ilustrações, quem tinha mais dificuldade em escrever ou organizar o texto na Fanzine se dedicava a buscar palavras ou letras em revistas e livros para compor a narrativa. O desenho das margens, também ficava sob a responsabilidade de um ou dois alunos, assim como a separação dos desenhos e palavras para que fossem coladas na ordem correta.

Todas as formas de organização dos grupos foi planejada pelos próprios *agentes*, ou seja, se *auto-organizavam* de acordo com o nível de elevação das ações que teriam que ser desenvolvidas em cada fase da intervenção.

Conforme o planejado, ao final do projeto de intervenção os grupos produziram cinco Fanzines artesanais que foram transformadas em revistas virtuais interativas, ou seja, em um formato que permite ao leitor folheá-la tal qual uma revista impressa. As Fanzines também foram publicadas no aplicativo *Wattpad* e, em seguida, expostas à comunidade escolar, pais, alunos, professores, diretora, coordenadora e demais pessoas do município de Jauru.

Ao longo da intervenção, os grupos configuraram-se, assim como define Silva (2016), em dinamizadores e complexificadores do sistema como um todo. Segundo o pesquisador, cada grupo tem um papel decisivo e fundamental para a dinâmica do sistema do grande grupo, no caso dessa pesquisa intervenção, a sala de aula.

Todo conteúdo produzido durante as fases da intervenção se materializou em revistas artesanais confeccionadas pelos próprios alunos em um intenso processo de interação. De acordo com Silva (2016), um trabalho realizado em grupo é orientado por processos como trocas de opiniões, dúvidas, problemas, atribuição de autoridades, responsabilidades, negociação de sentidos, formas de interpretação, resolução de problemas, trocas de experiências, informações, escolhas, criatividade etc.

Nessa direção, observei que os participantes dessa pesquisa-intervenção, estabeleceram entre si um intenso processo de interação, no contexto de seus grupos, em razão da necessidade de discutirem ideias para organizarem seus textos e adequá-los a uma escrita formal. Além disso, ao negociarem formas de participação de seus integrantes na confecção das Fanzines criaram entre eles um regime de colaboração, para que cada integrante assumisse uma tarefa, em geral a que mais tinham habilidade, para que juntos pudessem dar corpo a revista.

De acordo com Silva (2016) o processo de colaboração é um dos principais mecanismos para a dinamização do sistema em seu todo. Para o pesquisador, a atitude colaborativa, como efeito dos diferentes níveis de demandas impostas pelo próprio trabalho e de outras variáveis que emergem dentro de cada grupo, transforma o processo colaborativo em verdadeiros dinamizadores para a complexificação dos grupos. Essa propriedade colaborativa é uma *emergência* derivada das ricas conectividades criadas pelos alunos, conforme aponta Silva (2016), “devido ao número de ligações entre as pessoas em um grupo (tecelagem de rede) e ao tipo de fluxo de dados (textos, imagens,)”, conforme nos diz Highsmith (2000).

Quanto à organização para os trabalhos dos grupos, pude constatar que eles tiveram um intenso processo de interação no contexto virtual, através do meios eletrônicos, como as redes sociais *WhatsApp* - onde compartilharam todo material produzido na intervenção e realizaram troca de mensagens - do aplicativo *Wattpad* (local onde publicaram suas revistas), de *e-mails* (para o envio das versões do texto), de convites eletrônicos (para divulgação da exposição das Fanzines à toda comunidade escolar) e *Bluetooth* (para compartilhamento de arquivos). Para Silva (2016), essa forma de interação reforça a natureza ubíqua e difusa possibilitada pelas tecnologias móveis para as práticas sociais contemporâneas que, como foi possível perceber, funcionaram de forma bastante eficiente para o desenvolvimento do trabalho de elaboração e divulgação das Fanzines.

Nessa direção, é possível dizer que a sala de aula física do oitavo ano onde desenvolvemos a intervenção se expandiu para o mundo virtual e ao se expandir, conforme Silva (2016), cria uma realidade híbrida de espaços e tempos diferidos que não prejudicam a qualidade das práticas de ensino, pelo contrário, essas práticas podem se revelar muito mais significativas para a formação dos alunos. É uma perspectiva que, conforme apontam Silva e Silva (2015, p. 299), torna a visão dicotômica entre virtual e real algo que não mais se sustenta no mundo contemporâneo, uma vez que “o mundo real e o mundo virtual estão cada vez mais imbricados, conformando assim, uma realidade mista (HANSEN, 2006), logo ainda mais dinâmica e complexa”.

Feitas essas considerações na seção seguinte discorro sobre o processo de revisão linguística realizada pelos grupos e pelo coletivo da sala.

#### **3.7.4 O processo complexo das revisões linguísticas das narrativas**

Como apontado anteriormente, ao elaborar o projeto de intervenção defini como principal objetivo utilizar estratégias de ensino que pudessem melhorar a escrita dos alunos. Assim, todas as fases da intervenção foram pensadas para atingir esse fim, de modo que, a prática de produção de texto se tornasse leve e prazerosa para os alunos criando assim uma proximidade maior entre o estudante e as práticas de escrita no contexto escolar.

Para adequar a escrita dos alunos a uma linguagem formal, realizamos inúmeras revisões das narrativas, onde eles tinham participação ativa dentro dos pequenos grupos e depois no grande grupo que formávamos em sala de aula para fazermos uma revisão dos textos

coletivamente. Ao longo das reescritas das narrativas, todos os grupos eram acompanhados e orientados por mim. Ao acompanhá-los, tentava esclarecer suas dúvidas de maneira que os alunos tivessem cada vez mais segurança e direcionamento de como ajustar seus textos a escrita formal. Assim, a cada revisão coletiva, os grupos tinham a oportunidade de expor a toda turma uma versão cada vez melhor de suas histórias.

A adoção dessa dinâmica de trabalho foi pensada para que os estudantes de fato atuassem como fanzineiros, que se envolvem em todo processo de produção das revistas, desde a escrita e revisão do texto até a confecção das Fanzines.

Sobre a importância de se revisar um texto as autoras Fedatto e Coelho (2016) defendem que por melhor que um indivíduo escreva, a leitura do seu texto por outra pessoa quase sempre contribui para o aperfeiçoamento das ideias que se quer transmitir. Para essas autoras, o revisor tem o papel de fazer a revisão ortográfica e gramatical e zelar pelo uso coerente de sinais de pontuação, acentuação gráfica, letras maiúsculas e minúsculas e alterar ocasionais erros de digitação, hifenização, cacofonias, uso incorreto de tempos verbais. As autoras defendem ainda que para cumprir esse papel, o revisor precisa realizar várias leituras, até que o texto atenda os padrões esperados para cada tipo de obra e que possíveis falhas que prejudiquem sua compreensão pelo leitor sejam eliminadas tanto quanto possível.

Para Filho e Rollemberg (2001), a principal tarefa de quem revisa é facilitar a vida do leitor, dando unidade e clareza não só às ideias, mas ao livro ou texto como um todo, dando-lhe consistência.

Para se atingir boa qualidade na escrita, é necessário dominar vários aspectos linguísticos como: variedade e precisão vocabular, saber utilizar corretamente os sinais de pontuação, ter bom domínio ortográfico e conhecer as regras gramaticais para assim produzir um bom texto. Por meio das revisões coletivas, os alunos tiveram a opção de produzir narrativas e receber de outros colegas sugestões de forma a melhorar a sua escrita.

Durante as fases de adequação das narrativas à linguagem formal, adotamos uma prática de revisão e correção que não se concentrava exclusivamente em um único aspecto, mas na revisão da escrita de maneira global analisando-a como um todo. Essa forma de correção, possibilitou uma interação entre os alunos e a professora onde todos ajudaram-se mutuamente para construir novos conhecimentos relacionados as práticas de produção de texto.

Enquanto realizávamos as revisões, os alunos tinham autonomia para buscar soluções de aprimoramento da própria escrita e da escrita do outro dando sugestões de continuação de

uma ideia incompleta e de reescrita de trechos confusos. Além disso, pesquisavam a ortografia correta de palavras, por meio dos sistemas eletrônicos de correção digital em seus celulares, livros e revistas, das quais tinham dúvida para sinalizá-las no texto do outro ou corrigi-la em sua própria narrativa. Além disso, questionavam a utilização de termos que não achavam adequados, entre outras observações.

Conforme afirmam Davis e Simmt (2003), “os agentes em um sistema complexo devem ser capazes de afetar as ações uns dos outros”. Nessa direção, os exercícios de revisões das narrativas possibilitaram que um grupo afetasse as ações do outro ao serem incentivados a fazer apontamentos e dar sugestões de adequação de escrita no texto. Pois, segundo Martins (2008), é a partir de interações de ideias que novos entendimentos e interpretações são impulsionados. Entretanto, promover essa interação não foi uma tarefa fácil.

Ao iniciarmos os exercícios de revisão, escrita e reescrita das narrativas os alunos não davam muitas contribuições, mas com o passar do tempo, a participação dos alunos foi se modificando à medida que o nível de interação entre o grupo ia aumentando. Essas interações iam transformando a percepção e o olhar dos alunos em relação a escrita ocasionado assim o aumento do nível de conhecimento linguístico da turma.

Em vários momentos de revisão das narrativas, eu, enquanto professora, interagia com os grupos dizendo que existiam problemas em certos parágrafos ou frases que eles deveriam identificar para melhorar a redação. Havia aulas em que dedicávamos um tempo razoável em busca de soluções para inadequações nos textos que os alunos não conseguiam identificar. Assim, eu sempre pedia para que observassem a grafia das palavras, se o trecho estava coerente, se não faltava complemento para uma ou outra palavra, se os sinais de pontuação estavam adequados em determinados parágrafos entre outras provocações.

Durante os primeiros exercícios de revisões foi realmente necessário intervir para que os alunos tivessem uma noção de como deveriam olhar para o texto para tentar melhorá-lo. Depois disso, essas observações foram surgindo naturalmente entre os alunos a ponto de ser difícil registrar todas as observações feitas por eles.

As revisões feitas coletivamente nas narrativas produzidas por cada grupo passam a ser, sob a perspectiva complexa, não somente um *feedback*, mas um fator externo que influenciou diretamente a configuração do sistema. Ou seja, a cada contribuição feita pelo pelos alunos ou por mim, em forma de comentário, questionamento ou correção da grafia de algumas palavras,

a narrativa era ajustada pelo grupo autor e essas modificações quando incorporadas implicavam em ajustes na estrutura do texto construído por eles.

Os grupos autores não eram obrigados a aceitar todas as sugestões, mas tinham que tomar nota para que na reescrita da narrativa avaliassem se as contribuições do grande grupo eram pertinentes.

Ao longo das revisões, foi possível perceber o nível de adaptação dos grupos à essas intervenções corretivas, e além disso, verificar o funcionamento do trabalho colaborativo e a sua capacidade de reorganização em relação à entrada de novos elementos em seus textos por meio da evolução de suas narrativas.

Como efeito desse exercício de revisão colaborativa, os textos foram evoluindo à medida que eram reescritos pelos grupos e as adequações eram incorporadas.

Diante do exposto e considerando o volume de materiais gerados (dados) pelos cinco grupos durante o processo de intervenção (vídeos, transcrições, revisões e reescritas das narrativas, materiais produzidos para compor a revista, a produção da revista artesanal, digitalização e divulgação das Fanzines) delimito para análise a produção do grupo, “A cantina mal-assombrada”, para mostrar, à exemplo do que realizei com os demais grupos a evolução da escrita dos alunos como efeito decorrente das práticas de revisão de língua das narrativas.

### **3.7.5 O grupo “A cantina mal-assombrada”: constituição e funcionamento**

A escolha desse grupo, deu-se pelo fato de seus agentes apresentarem muitas dificuldades na elaboração da narrativa e na adequação da língua(gem) à escrita formal e, por, ao final das fases da intervenção apresentar uma evolução muito significativa do texto.

O grupo “A cantina mal-assombrada” foi, inicialmente, composto por uma pequena *diversidade* de integrantes, isto é cinco estudantes, sendo duas meninas e três meninos. Entretanto, ao longo da intervenção, ganhou mais um membro (*agregação*) que pediu para integrá-lo por ter mais afinidade com seus componentes e por não conseguir se adequar ao grupo ao qual pertencia.

Esse grupo, em relação aos outros, foi o mais organizado na divisão das tarefas, o menos problemático em termos de relacionamentos e o mais decidido na seleção da narrativa. Pois assim que se juntaram, já sabiam qual das histórias iriam escolher. Conforme seus relatos, a

história selecionada foi vivenciada por quase todos os integrantes e aconteceu em um cantina da antiga escola em que estudavam.

Nesse grupo, houve um significativo regime de colaboração, pois, desde o início das atividades, as tarefas sempre foram muito bem divididas, e as faltas de um ou outro integrante não afetavam sua dinâmica de trabalho. Com relação à escrita da narrativa, foi grupo que mais precisou realizar ajustes no texto.

Os integrantes desse grupo eram muito receptivos as sugestões dadas por outros alunos a sua narrativa e, em geral, eram muito participativos na realização atividades e nas revisões não apenas de sua escrita, mas também, nas dos demais grupos. Havia entre eles um regime de colaboração muito grande.

Ao se unir, os *agentes* do grupo “A cantina mal-assombrada” tiveram a autonomia para, entre eles, fazer negociações, distribuir as tarefas, resolver problemas identificados em sua escrita e tomar decisões em benefício da elaboração da narrativa e confecção da revista, sempre envolvidos em um intenso processo de interação. Pois, o processo de produção textual exigiu um trabalho contínuo e complexo de planejamento, execução, revisão e modificação da escrita. Deste modo, a escrita produzida para compor as Fanzines é fruto de um longo e intenso processo de interação entre os estudantes.

### **3.7.6 Produzindo o vídeo “A cantina mal-assombrada”**

O ato de filmar a si próprio e a outras pessoas é uma prática cada vez mais presente no cotidiano de um considerável número pessoas. Desta maneira, os indivíduos que possuem este hábito costumam registrar em vídeos de curta duração momentos bons ou ruins do dia a dia e compartilhá-los em suas redes sociais, de modo que todos possam acessá-los e visualizá-los.

A popularização de aparelhos celulares com câmeras de alto poder de resolução, possibilita que qualquer pessoa consiga gravar um vídeo. Assim, a produção de vídeos como metodologia de prática de ensino é altamente viável no contexto escolar. Frente a essas considerações, propus aos cinco grupos que produzissem um vídeo contando a história sobre seres fantásticos, como atividade para o primeiro registro da narrativa.

Considerando que o estudo nesse trabalho toma as produções do grupo “A cantina mal-assombrada”, na sequência mostro como se deu essa atividade.

Para gravar o vídeo, o grupo selecionou duas integrantes. A gravação do relato da narrativa foi feita nas imediações da escola próximo ao prédio onde atualmente funciona a biblioteca. Os alunos escolheram este local por ser um ambiente claro, com pouco trânsito de pessoas ou barulhos que pudessem interferir na qualidade do áudio.

Nesta gravação, as estudantes contam a história vivida por alguns deles na antiga escola em que estudavam. O vídeo apresentado tem duração de 1 minuto e 56 segundos e pode ser visualizado através do *QR code* abaixo. Para fazer a leitura do código utilize o aplicativo *QR Code Reader*, um leitor de códigos de barras grátis em 2D, capaz de decodificar textos, links e fazer compras online, entre outras tarefas. Para usar o aplicativo, basta que o seu *smartphone Android* ou *iOS* tenha uma câmera fotográfica. Depois de instalar e executar o aplicativo, é só apontar a câmera do seu celular para a imagem *QR-Code* que aparece, por exemplo, em rótulos de embalagens e em páginas da internet.

FIGURA 13 – Gravação do vídeo “A cantina Mal assombrada”



Fonte: Acervo pessoal

### 3.7.7 Análise do texto “A cantina mal-assombrada”

O primeiro texto a ser analisado é uma transcrição da fala de duas alunas que foram gravadas pelo grupo contando a história escolhida por eles para compor a Fanzine.

A transcrição dos vídeos foram os primeiros registros escritos das narrativas. Para estes primeiros registros, pedi que os textos fossem escritos de maneira fiel ao que havia sido oralizado nas gravações. Assim, ao reescrever a narrativa adequando-a para a escrita formal, os

alunos teriam condições de avaliar que termos eram adequados para uma linguagem escrita, quais eram mais adequados para a linguagem oral, ou para um texto informal.

A partir dessa transcrição, farei também a análise de algumas versões da narrativa em suas fases de adequação à escrita formal.

### 3.7.8 Texto transcrito a partir do vídeo “A cantina mal-assombrada”

Como dito anteriormente, a análise das versões da narrativa se deram a partir da transcrição. Essa transcrição trouxe muito forte em seu conteúdo, as marcas de oralidade dessas alunas, assim como deve ocorrer em um texto que traz uma transcrição de fala. Por isso, nesse texto transcrito, irei destacar as marcas de oralidade, as inadequações de escrita de palavras (acentuação gráfica e ortografia) e problemas de concordâncias presentes nele, para verificar em que medida o grupo conseguiu fazer as correções desses aspectos ao adequar o texto a escrita formal. Assim, para uma melhor visualização da transcrição, marco em negrito todos os aspectos que deverão ser analisados no processo de reescrita da narrativa, para ajustá-la a linguagem formal.

A história que **nois vai conta vai se a** história da minha antiga cantina **que era lá da** escola, **lá** onde **agente istudava nu corgo** do **ouro antiga mente** tinha uma cantina **i la** dentro da escola mesmo **num** tinha **é... num** tinha cantina **é... num** tinha merenda **o...** refeitório **ai agente é... merendava lá** na quadra **ai** um dia **nois tava brincano** e **ai como todo sempre** todos **os dia agente** brincava **la** de **escondi escondi pega pega** e **di** bola **ai nois foi la pra** cantina **ai nois foi la brinca né... ai nois viro la** do outro lado **ai nois foi la** e **abriu** a janela **ai la** também tinha uma porta **ai nois brincava** de **bater** a porta de **treis toque ai** no dia que **agente** bateu na porta **repitiu ai ficamo falano** assim **a.. vamo** ve quem **qui ta ai** dividiu **cinco abria** a janela e **cinco ficava** na porta **ai** quando batia na porta **ripitia** e abria a janela **eles ficava de cinco pum** lado **ai** uma vez **os cinco foi pra** frente **ai nois ficou** lá **bateno** na porta **ai** esse tempo que **nois fico la** na frente **eles foi la e abriu** a janela **eles foi la** e fecharam **a... a..** janela **la a trais mais** não sabemos quem **é qui é... ai... dai... agente** abriu **di** novo a janela conforme **agente** abriu **agente** viu um vulto **mais agente pergunto** e **a gente** foi **pra iscola mais** ate hoje ninguém **sabi oque** aconteceu **é... eles afirmam** que viu um vulto **é... mais podi** se algum funcionário **qui tava la** dentro **qui num quiria se é... atormentado é... e é isso, tchal, tchal.**

Na transcrição do grupo foi recorrente o uso do pronome nós em sua variação utilizada na modalidade oral da língua, ou seja, *nois*. Em outros momentos do texto, os alunos substituem o *nois* por *a gente*, como podemos ver em, *todos os dia agente* e *mais agente pergunto* e *a gente foi pra iscola*, que também é utilizado na fala como a variação do pronome “nós”. Outro

exemplos de variação ocorrem também com as palavras *não/ num, estudava/ istudava, trás/ trais*, “repetiu” por *repitia/ ripitia, para um lado/ pum lado, córrego/ corgo*, entre outros.

Ao longo da transcrição, também é possível verificar a ocorrência de inadequações quanto as concordâncias verbais como em, *A história que nois vai conta vai se a história*, e as concordâncias nominais como em *treis toque*.

Com a palavra “antigamente”, ocorre uma separação indevida da palavra, pois eles escrevem *antiga mente*. Já o artigo “o” e o pronome relativo “que” são escritos juntos *oque*.

Ainda nesse texto, é possível destacar outros exemplos de escrita de palavras que, a princípio, não deveriam ser modificadas mesmo em uma transcrição, pois trata-se de um nome próprio que de acordo com a norma gramatical se escreve com letra maiúscula, é o caso do nome da comunidade, *Córrego do Ouro/corgo do ouro*, grafado com as iniciais minúsculas, utilizando uma variação da palavra *Córrego/ corgo*.

Verifica-se também nessa transcrição, a não acentuação em algumas palavras como, o advérbio *lá/ la* e o conectivo *aí/ ai* (normalmente utilizado na fala com intenção de marcação de tempo) o verbo *ver/ ve* e a preposição *até/ ate*. Os substantivos compostos *pega pega* e *esconde esconde* aparecem sem o hífen.

As marcas de oralidade também ocorrem com frequência no texto como *é qui é... ai... dai... , qui num quiria se é..., lá da escola, lá* entre outros exemplos.

A ocorrência de trechos muito confusos também se verifica nessa transcrição assim como podemos observar em, [...] *e ai como todo sempre todos os dia agente brincava* [...]

A partir desses apontamentos iremos verificar no texto seguinte como o grupo faz as adequações à escrita, observando o que é mantido, o que é retirado e se há alguma reformulação das ideias confusas que aparecem em vários momentos da transcrição.

Ao longo da fase de adequação das narrativas à escrita formal, tentei mostrar aos alunos que o exercício de revisar para corrigir o que está inadequado na escrita, também pode ser feito pelo sujeito que escreve, ou seja, que eles devem corrigir o texto ao escrever e também depois de escrever. Pois esse exercício, poderá proporcionar uma leitura crítica do texto para que possam avaliar em que medida a escrita é compreensível e atende aos critérios ortográficos, gramaticais e comunicativos exigidos em uma linguagem formal. Com o objetivo de prepará-los para que, a partir da intervenção, comecem a adotar essas práticas, iniciamos os processos de revisão e reescrita dos textos. E o resultado dessas revisões poderão ser vistos na análise que segue das versões da narrativa produzidas pelo grupo “A cantina mal-assombrada”.

### 3.7.9 Segunda versão da narrativa “A cantina mal- assombrada”

Nessa análise, a prática de escrita foi considerada um processo complexo, pois exigiu elaboração, materialização do texto e avaliação do grupo autor para decidir como e quais adequações fariam. Nesta direção, o processo de elaboração de um texto se assemelha ao que afirma Human (2015), sobre os Sistemas Complexos. Para este autor, os Sistemas Complexos estão constantemente negociando uma linha tênue entre serem robustamente estruturados e, ao mesmo tempo, estão abertos à constante possibilidade de mudança e adaptação.

Ao verificar as palavras desse autor, pude observar que a complexidade também se faz presente no processo de escrita dos alunos, pois, assim como em um SDC, a prática de escrita pressupõe elaborar textos robustos e bem estruturados que contenham ideias claras, objetivas e coerentes. Além disso, o processo de escrita é aberto porque o aluno pode revisitar o seu texto, realizar ajustes e adequações sempre que houver necessidade. Assim, o texto que será analisado, trata-se da segunda versão da narrativa já revisada pelo grupo autor e por outros estudantes, que pedimos para darem suas contribuições.

A história que **nos** vamos contar é a história de uma antiga cantina que era lá do Córrego **d. ouro**.

Antigamente lá dentro da escola não tinha cantina, e **nois merendavamos** lá na quadra.

Como todos os dias **nois brincava** na quadra, **nois foi** lá brincar do outro lado da cantina, chegando lá **nois** abrimos a janela lá do outro lado tinha uma porta e **nois brincavamos** de **três toque**, e no dia que **nos** bateu na porta **repetiu**, e nos separamos cinco para cada lado, **cinco abria** a janela e **cinco batia** na porta e quando **batiamos** na porta, lá dentro **repetia e** abria a janela, e **juntou todos** os cinco e foram para fora e **eles** abriram a janela lá **trais**, não sabemos **quem que é, nos abrimos janela e** passou um vulto e **nois** corremos e fomos para escola **mais** ninguém sabe **oque** aconteceu e eles afirmam que viu vulto, **mais** pode **se** um funcionário que ficava **la** e não queria ser descoberto e **é isso**.

Nessa nova reescrita da narrativa, o grupo já havia sido orientado por mim e pelos outros alunos, durante as revisões coletivas, quanto aos aspectos linguísticos e semânticos que deveriam observar ao reescrever o texto.

Assim, logo nas primeiras linhas dessa versão, já é possível verificar uma tentativa de reformulação da escrita com algumas correções e substituições de palavras sugeridas por mim

e por toda turma. Essas modificações, poderão ser melhores evidenciadas ao compararmos os dois textos, ou seja, a transcrição e a segunda versão da narrativa. Assim, na transcrição temos:

**Excerto # 01**

A história que nois vai conta vai se a história da minha antiga cantina que era lá da escola, lá onde agente istudava nu corgo do ouro [...]

Já a segunda versão traz o mesmo fragmento da seguinte maneira:

**Excerto # 02**

A história que **nos** vamos contar é a história de uma antiga cantina que era lá do Córrego **d. ouro** [...]

Ao compararmos os dois fragmentos é possível verificar que o pronome “nós”<sup>3</sup>, em uma clara tentativa de aproximação com a linguagem formal, foi substituído por *nos*. Essa forma de utilização do “nós” ainda não é a adequada para este contexto de escrita. Pois, quando escrito dessa maneira, funciona como pronome oblíquo e inicialmente atribui outro sentido ao enunciado, ou seja, é como se o narrador dissesse que alguém irá contar a eles uma história. Por outro lado, quando seguido da forma verbal “vamos”, este verbo contradiz a ideia anunciada pelo pronome *nos* mostrando que quem vai contar a história são os narradores-personagens. Ou seja, a combinação entre o pronome e o verbo trazem ao texto um duplo sentido, em que um se opõe ao outro.

Ainda nesse fragmento, os alunos fazem a correção da concordância entre as formas verbais *vamos* e *contar* que antes apareciam como *vai conta*, além disso, o *vai se* é substituído pelo verbo de ligação “é”. O nome da comunidade também foi parcialmente corrigido, ou seja, de *corgo* passa ser *Córrego* e a letra inicial é escrita com letra maiúscula. A correção foi parcial, porque as outras palavras que compõem o nome da comunidade, como “do” aparece abreviado *d.* e *ouro* com letra inicial minúscula.

A utilização da palavra “do” abreviada pelo grupo nos remete à duas hipóteses, a primeira se refere ao uso no digital, onde este tipo de abreviação da escrita em contextos informais é permitida, e a segunda talvez sinalize a tentativa de indicar a supressão da letra “o” em *do* e *ouro* que deveria ser feita por meio de um apóstrofo. Outras adequações feitas neste fragmento, foi a substituição do pronome possessivo “minha” pelo artigo indefinido *uma* e a

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão da análise, as palavras que não foram retiradas diretamente da narrativa serão marcadas por aspas, já as palavras e fragmentos retiradas da narrativa serão marcadas em Itálico.

junção da palavra antigamente, antes *antiga mente*. Por outro lado, mantiveram a escrita do artigo “o” e pronome relativo “que” juntos *oque*. Como podemos ver no texto transcrito, o pronome “nós”, em sua variação adotada na linguagem falada *nois*, foi muito utilizado pelos alunos.

Dessa maneira, antes do grupo entregar as versões seguintes à transcrição, eu acreditava que essa variação só havia sido utilizada, por ser comum muitos de nós nos apropriarmos dessa variação para nos comunicar nas diversas situações de fala em que nos envolvemos. Além disso, eu imaginava que assim que fizessem a adequação do texto à escrita formal, essa seria a primeira inadequação a ser corrigida. Entretanto, para minha surpresa, mesmo depois do texto ter sido revisado pelo grupo autor e por outros alunos e haver uma tentativa de correção desse pronome logo no primeiro parágrafo, a variação do pronome *nós/ nois*, ainda se fazia muito presente na escrita.

Essa situação nos remete a uma das propriedades do SDC que é a *não-linearidade* de um Sistema Complexo, ou seja, o grupo é formado por uma *diversidade* de integrantes com propriedades *não-lineares*. Por isso, a presença do *nois*, pode ainda ser mantida devido ao efeito *não-linear* das interações estabelecidas entre os agentes ao reescrever a narrativa. Ou seja, o grupo, assim como os Sistemas Dinâmicos Complexos, exibiram uma não linearidade, porque não havia como saber o que de fato os alunos tinham aprendido, como eles tinham aprendido ou de que maneira iriam aplicar os conhecimentos produzidos. Assim, ao retornar ao texto os alunos poderiam modificar inesperadamente os efeitos produzidos durante as revisões, e atribuir outros sentidos. Por isso, as tentativas de se fazer previsões precisas nos SDC não são confiáveis.

Nesta versão, é possível notar que já há uma tentativa de estruturação da narrativa, ou seja, aqui ela já aparece dividida em três parágrafos e alguns sinais de pontuação também já foram empregados. Entretanto, algumas pausas que deveriam ser marcadas por vírgulas, começam a ser marcadas pelo emprego da conjunção “e” como podemos ver nas frases:

**Excerto # 03**

[...] cinco abria a janela e cinco batia na porta e quando batiamos na porta [...] nos abrimos janela e passou um vulto e nois corremos e fomos para escola [...]

Neste fragmento é possível verificar que na tentativa de marcar as pausas os alunos cometem erros utilizando equivocadamente a conjunção *e*.

Sobre esse aspecto Oliveira e Nascimento (1990), argumentam que o erro ocorre numa situação bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito. Para estes autores, o erro é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa. Em suma, afirmam que cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese. De onde se pode inferir que o erro é sempre sistemático, e nunca aleatório.

E vários momentos do último parágrafo, o grupo faz uso da vírgula, mas como utilizam ponto final apenas no fim do parágrafo acabam tentando marcar as pequenas e longas pausas que ocorrem ao longo do parágrafo fazendo alternância entre a vírgula e a conjunção *e*. Desta maneira, as marcas de oralidade como *é...*, *aí* e *daí*, que na fala pareciam assumir a função de marcar as pausas, foram eliminadas.

Ao tentar aproximar o texto da escrita formal, os alunos conseguem fazer a correção de algumas concordâncias em frases como, *nóis merendávamos*, *batíamos* e *nois brincávamos*. Na transcrição, estas frases apareciam como *ai agente é... merendava*, *nois tava brincano*, *nois brincava* e a *gente batia*.

As palavras “estudava” e “vulto” que antes aparecia como *istudava* e *vultu* também foram corrigidas. No entanto, algumas construções como *e juntou todos*, *três toque*, *trais* e *repetia* ainda não haviam sido modificadas pelo grupo. Assim como, a grafia de palavras como *repetiu/repitiu*, *que/ qui* com a troca de “e” por “i”, *e ser/se* sem o “r”. Também as palavras “brincávamos”, “batíamos”, “merendávamos” e “lá” foram grafadas sem acentos, somente o “lá” foi acentuado em algumas frases como, *lá do outro lado tinha uma porta e nois merendavamos lá na quadra*.

O uso do advérbio de intensidade *mais* ao invés da conjunção adversativa “mas”, também pode ser visto nas frases [...] *mais ninguém sabe oque aconteceu* e [...] *mais pode se um funcionário que ficava la*. A troca de “mas” por *mais* costuma ser muito comum na escrita dos alunos, observo que isso pode se dar devido a uma interferência fonológica, pois na linguagem informal oral é muito comum o falante utilizar a conjunção “mais” tanto para expressar uma ideia de contradição como para expressar uma ideia de acréscimo. Ou seja, o uso sem distinção dessas duas palavras na oralidade, talvez se dê pelo fato dos sons dessas duas conjunções serem muito parecidos, e isso pode fazer com que os alunos também não façam essa diferenciação em seus textos escritos.

Nessa versão, o grupo deixou de utilizar a expressão *a gente* e passou a usar em seu lugar, o pronome “nós”, nas variações *nois* e *nos*.

O verbo “ver” utilizado antes como *ve* e expressões como *ficamo falano*, foram retirados. Os alunos também corrigiram o advérbio “antigamente” que antes havia sido escrito separadamente, mas o artigo “o” e o pronome relativo “que” permaneceram juntos *oque*.

Nessa versão da narrativa, ainda há muita repetição de palavras como, *nois/nos, janela, porta* entre outras. Entretanto, em relação a transcrição, houve uma significativa diminuição dessas repetições.

Na tentativa de revisar o texto para torná-lo mais claro ao leitor, alguns fatos narrados na transcrição foram omitidos nesta nova versão da história como, as brincadeiras, esconde-esconde, pega-pega e jogos com bola, que o narrador em terceira pessoa diz que costumavam fazer na quadra da escola.

Como podemos ver, essa reescrita da narrativa ainda traz a descrição dos acontecimentos de maneira muito confusa, mas o grupo consegue construir uma estrutura seguindo o padrão formal de um texto narrativo. Ou seja, faz uma introdução onde o narrador-personagem apresenta as personagens, o tempo e o lugar onde ocorreram os fatos narrados e, além disso, em seu desenvolvimento há a descrição de um conflito e das ações das personagens para chegar a uma possível solução desse conflito.

Em linhas gerais, podemos observar que há uma clara tentativa de adequação da escrita e estruturação do texto. Nessa versão, os estudantes ainda não conseguiram solucionar todos os problemas, mas, tentam fazer as correções à medida que conseguem identificar que termos da transcrição não são adequados para um texto com linguagem formal.

Ao fazer as primeiras revisões, o grupo teve a oportunidade de reler a narrativa produzida por eles buscando aprimorá-la. Esse exercício fez os alunos perceberem que o processo de escrita é trabalhoso, complexo e requer idas e vindas para que as ideias sejam elaboradas de maneira mais objetiva e menos confusa.

De acordo com Fiad (2006), o domínio da escrita e de seus recursos, é fundamental para que o escritor possa analisar seu texto e reescrevê-lo. Segundo este autor, isso significa que ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para que os alunos possam analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações.

Nesse sentido, as revisões coletivas configuraram-se em estratégias que permitiam uma intensa e constante interação entre todos os grupos. Por meio dessa interação, acontecia o fenômeno da *emergência*, que de acordo com Geert (2008), trata-se da ocorrência espontânea de algo novo que surge da interação dos componentes do sistema enquanto interagem com seu

ambiente. Ou seja, ao interagir no interior dos grupo, e com outros alunos durante as revisões coletivas, os autores se apropriavam de novos recursos linguísticos para incorporá-los à sua narrativa e melhorar cada vez mais sua escrita. Assim, como poderemos ver no próximo texto, que consiste em uma outra reescrita da narrativa, após as revisões realizadas nas aulas anteriores.

### 3.7.10 Terceira versão da “Cantina mal-assombrada”

Para Herdina (2017), padrões em linguagem surgem de indivíduos interagindo, adaptando seus recursos de língua para um ambiente em mudança. Assim, nesta nova versão da narrativa, é possível verificar que as interações estabelecidas nas revisões coletivas possibilitaram que os alunos adaptassem seus recursos de língua para promover mudanças no texto. Nesse sentido, o texto, enquanto unidade de sentido, pode ser considerado um sistema sujeito à mudanças à medida em que é (re)escrito pelo aluno. Essa dinâmica complexa, do meu ponto de vista, cria as condições para a emergência de uma narrativa com maior qualidade, apontando assim, que houve um processo de aprendizagem da escrita mais acurada.

Ao longo das revisões, pude verificar que os estudantes faziam um uso significativo da linguagem. Segundo Larsen-Freeman (2008), fazer o uso significativo da linguagem altera os recursos do aprendiz/usuário de língua e os recursos alterados são então potencialmente disponíveis para o próximo evento de fala. Neste caso, podemos observar que ao utilizar significativamente a linguagem para discutir e fazer negociações de aprimoramento da narrativa, os recursos de linguagem utilizados no texto, uma vez que eram alterados, tornaram-se potencialmente disponíveis para serem empregados nas reescritas pós revisões coletivas, ou seja, os posteriores eventos das práticas de escritas do grupo.

A história que **nois** vamos contar é sobre uma antiga cantina que era lá do **Corrego** do Ouro.

Antigamente **la** dentro da escola não tinha cantina, e **nois** merendávamos lá na quadra.

Como todos os dias **nois bricavamos** na quadra, e fomos lá brincar **no** outro lado da cantina, chegando **la nois** abrimos uma janela do outro lado da cantina tinha uma porta e **nois** bricavamos de **três toque**, e no dia que **nois** batemos na porta repetiu e **nos se separamos** em cinco para cada lado, cinco abria a janela e cinco batia na porta e depois fecharam a janela e juntou todos os dez.

E **derepente** escutamos um barulho que era a janela se fechando e fomos **la** ver o que era e vimos um vulto branco e corremos para escola.

**Obs: (vimos um vulto, mais não temos a certeza que era um fantasma e nem que era um funcionário que que queria ser descoberto)**

Essa versão da narrativa, em relação à anterior, já possui um número maior de parágrafos e uma visível diminuição das inadequações ortográficas e de concordância. Assim como podemos ver, por exemplo, na escrita de determinadas palavras como a do verbo “merendávamos”, que antes aparecia sem acento, mas que agora já vem acentuado e a palavra *repitia*, agora escrita *repetia*. A palavra *Ouro*, parte do nome da comunidade, também passa por correção e aparece com letra inicial maiúscula.

Há também uma adequação parcial das concordâncias verbais em *nois batemos* e *nois bricavamos*. Aqui, considero que as adequações foram parciais, por verificar que os verbos “brincávamos” e “batíamos” ainda aparecem sem o acento agudo. E, além disso, por observar que o pronome “nós” ainda aparece como *nois* em grande parte do texto, mesmo já tendo sido comentado e corrigido em um das revisões coletivas da narrativa feita antes dos alunos reescreverem esta versão.

É como se o processo de aprendizagem se movimentasse de forma a avançar, quando o grupo recebe o *feedback* de sua escrita durante a revisão, e ao mesmo tempo de forma a retroceder quando os alunos retornam ao texto para fazer os ajustes e adequações, e não conseguem incorporar à sua escrita todos os aspectos observados ao longo das discussões promovidas coletivamente.

Dessa maneira, a recorrência do pronome “nós” como *nois*, ajustado na revisão coletiva, que retorna em vários momentos da narrativa, nos remete as palavras de Silva (2008), ao argumentar que esse efeito surge como consequência da natureza essencialmente imprevisível do sistema e ocorre porque o resultado (output) volta a ser a condição inicial (input) no processo de iteração, ou seja, o resultado final da primeira situação torna-se a condição inicial da segunda, o resultado final da segunda torna-se a condição inicial da terceira, e assim sucessivamente. Assim, o *nós* (resultado final) volta a ser *nois* (*condição inicial*) das versões anteriores a esta.

A divisão do último parágrafo, contribuiu para que conseguissem começar a organizar um pouco melhor as ideias, ou seja, as informações, antes inseridas em um único parágrafo, passam a ser distribuídas em dois parágrafos e isso possibilitou uma melhor compreensão das ideias. Além disso, o uso dos sinais de pontuação também aparecem com mais frequência, assim como podemos ver neste fragmento:

**Excerto # 04**

[...] Como todos os dias **nois bricavamos** na quadra, e fomos lá brincar **no** outro lado da cantina, chegando **la nois** abrimos uma janela do outro lado da cantina tinha uma porta e **nois** bricavamos de **três toque**, e no dia que **nois** batemos na porta repetiu e **nos se separamos** em cinco para cada lado, cinco abria a janela e cinco batia na porta e depois fecharam a janela e juntou todos os dez [...]

[...] E **derepente** escutamos um barulho que era a janela se fechando e fomos **la** ver o que era e vimos um vulto branco e corremos para escola [...] **Obs: (vimos um vulto, mais não temos a certeza que era um fantasma e nem que era um funcionário que que queria ser descoberto)**

Ainda nessa reorganização estrutural, o grupo insere uma observação fora do corpo do texto, para que nela, o narrador tentasse explicar se o que as personagens viram dentro da cantina era um fantasma ou alguém que gostaria de assustá-los:

**Excerto # 05**

[...] **Obs: (vimos um vulto, mais não temos a certeza que era um fantasma e nem que era um funcionário que que queria ser descoberto).**

O uso da palavra *observação*, nesse contexto, é desnecessária. Entretanto, foi a forma que os alunos encontraram para chamar atenção do leitor quanto à possibilidade da não existência de um fantasma, de maneira menos confusa em relação às versões anteriores.

No texto da observação, é possível ver uma melhora da escrita quando os autores utilizam o verbo *ver* em primeira pessoa do plural. Isso facilita a compreensão do leitor porque identifica de fato quem viu o vulto. Na escrita anterior, essa mesma informação sobre quem viu o vulto aparece de maneira muito confusa, pois o grupo coloca, [...] *eles afirmam que viu vulto*. O fato do sujeito da oração estar em terceira pessoa cria uma dúvida sobre quem de fato viu o vulto, uma vez que toda a história é narrada por um narrador-personagem em primeira pessoa do plural, ou seja, trata-se de um narrador que conta uma história da qual ele participou. Portanto, o uso do pronome *ele* traz uma terceira pessoa que não existe na narrativa.

Na observação, ainda é utilizado inadequadamente o pronome relativo *que* ao invés do pronome “se” em, [...] *nem que era um funcionário*[...]. Mesmo com essas inadequações, ainda é possível considerar que a reescrita do trecho possibilitou um melhor entendimento da ideia que tinham a intenção de transmitir.

Outro aspecto positivo identificado nessa reescrita da narrativa, além da reestruturação dos parágrafos e a melhora da coerência entre as ideias, pode ser observado na inclusão da expressão *de repente* no quarto parágrafo da narrativa:

**Excerto # 06**

E **derepente** escutamos um barulho que era a janela se fechando e fomos **la** ver o que era e vimos um vulto branco e corremos para escola”.

Mesmo que escrita equivocadamente, a inclusão dessa palavra fez com que conseguissem criar uma expectativa em seu leitor a respeito dos fatos que ainda estavam por vir.

Apesar dos avanços identificados no texto, ainda é possível verificar problemas relacionados a concordância como em, *três toque* e *nos se separamos* e também a constante repetição da conjunção *e* em vários trechos da narrativa.

De um modo geral, essa versão da narrativa apresenta uma significativa melhora em relação a versão anterior, uma vez que vários problemas apontados anteriormente foram superados pelo grupo como, por exemplo, erros ortográficos como - *treis/três*, *repitiu/ repetiu* - problemas relacionados a concordâncias e acentuação gráfica como em - *merendávamos*, *viu/ vimos* - e, além disso, a repetição de algumas palavras também diminuíram como - *história* e *cinco*.

De acordo com Moraes (2016), a revisão de textos pode ser considerada uma atividade de leitura destinada à escrita, pois trata-se de uma leitura comprometida com a produção de sentidos por meio da escrita. Para esta pesquisadora, as ações de ler e escrever são indissociáveis e quando a leitura é realizada pelo sujeito em relação ao seu próprio texto, ele realiza uma atividade interativa metacognitiva, por meio da qual é possível pensar sobre o seu próprio pensar, colocando-o como leitor de si mesmo. E ao realizar essa leitura sobre o texto do outro, realiza uma atividade interativa, investigativa, por meio da qual pode pensar sobre o pensar do outro.

A próxima narrativa é resultado desse exercício de leitura feito pelo grupo, que assim como afirma a pesquisadora, tem como objetivo solucionar problemas de escrita, produzir sentidos por meio da escrita e fazer o autor pensar sobre o próprio texto. Ou seja, trata-se da penúltima versão escrita pelo grupo antes da versão final inserida na Fanzine.

Devido a quantidade de problemas identificados nas versões dos textos não era possível solucioná-los em um período só de aula. As revisões eram muito cansativas e para evitar a

dispersão da turma, eu procurava intercalar a correção da narrativa de um grupo com a narrativa de um outro grupo. Por isso, os ajustes feitos na escrita foram sendo realizados gradualmente e a ocorrência de algumas inadequações acabavam seguindo para a próxima versão para serem analisadas em outras aulas.

Esse funcionamento reforça a ideia de que os Sistemas Complexos são Adaptativos e, por isso, são capazes de adquirir conhecimento como resultado de suas experiências e se ajustar frente aos problemas que possam surgir. Assim, a partir da experiência vivenciada na primeira aula de revisão coletiva, em que os alunos demonstravam-se desanimados e cansados em determinados momentos da atividade, optei por intercalar as revisões.

Mesmo consciente de que o texto ainda precisava de ajustes, adotei a estratégia de substituir uma narrativa pela outra para tentar dinamizar o processo de revisão. Fazer essa movimentação de troca dos textos, foi a maneira que encontrei para evitar que o cansaço e a desmotivação dos alunos compromettesse a qualidade das interações, que a cada aula se transformavam em poderosas ferramentas de contribuição para a melhoria da narrativa. Ao substituir o texto, sempre percebia um despertar dos estudantes diante de uma nova história e os problemas de escrita da nova narrativa podiam ser identificados com mais facilidade. Foi possível ver esse despertar, devido às expectativas criadas pelos alunos em saber como os grupos contavam suas histórias, quais problemas haviam na escrita e se suas sugestões haviam ou não sido consideradas.

Vivenciar essas situações reforçou em mim as ideias de que um sistema adaptativo, como é uma sala de aula em pleno funcionamento, é capaz de se reorganizar em resposta às mudanças ocorridas em seu ambiente e que um comportamento adaptativo bem sucedido implica a capacidade de responder as ameaças e não se acomodar em uma estrutura permanente e fixa.

### **3.7.11 Penúltima versão antes do texto final “A cantina mal-assombrada”**

Esta versão, comparada à anterior mostra um grande avanço do grupo em relação a escrita e estrutura da narrativa. Ou seja, já mostra uma escrita melhor organizada e uma estrutura capaz de contribuir para um melhor contar da narrativa:

A história que vamos contar, é sobre uma antiga cantina que ficava ao lado da nossa antiga escola localizada na comunidade Córrego do ouro.

Nós **merendávamos** todos os dias e depois íamos brincar na quadra, mas um dia nós resolvemos brincar na cantina. **Acreditávamos** que a cantina era mal assombrada por isso a brincadeira que mais gostávamos de fazer lá resolvemos chamar a “três toques”. Não podíamos brincar lá todos os dias, a diretora deixava, mas o guarda da escola se recusava a abrir o portão, como nós gostávamos muito de brincar na cantina, sem ninguém saber **pulávamos** o muro para irmos até lá. Na cantina havia uma porta e do outro lado uma janela. **Batíamos** na porta da cantina três vezes para tentar ouvir algum barulho lá de dentro. Na hora que nos batemos na porta, **alguem** repetiu os três toques do lado de dentro da cantina. Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente **10** pessoas, se dividiu, cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho, e cinco batia na porta para tentar ouvir o barulho. Depois de várias tentativas, nosso grupo se reuniu outra vez para voltar para a escola, foi neste momento, que escutamos novamente um barulho de janela se fechando. Decidimos voltar até **lá** para ver o que era. Chegando do outro lado da cantina, **abrimos** a janela e vimos um vulto branco. Corremos para a escola. Ao chegar **na** escola contamos para os outros alunos o que havíamos visto na cantina e falamos também que não tínhamos certeza se era um fantasma de verdade. Naquela época, acreditamos que poderia ser um fantasma ou também um ex-**funcionario** da escola que não queria ser descoberto.

Nessa versão é possível verificar uma maior adequação do texto à escrita formal, pois são identificadas poucas inadequações ortográficas, problemas relacionados a concordância já não são tão frequentes e os sinais de pontuação são empregados de maneira a organizar as ideias. O pronome “nós” que aparecia repetidas vezes ao longo da narrativa como *nois*, foi ocultado nas desinências dos verbos que o acompanhavam.

O grupo “A cantina mal-assombrada” optou por ocultar o sujeito “nós” para evitar as repetições desse pronome como ocorria nas versões anteriores. Durante as revisões houve o entendimento de que a variação *nóis* não era adequada para ser utilizada em um texto de escrita formal e que o ideal seria optar por “nós”. Além disso, os alunos compreenderam que o pronome “nós” poderia ser utilizado em alguns momentos da narrativa, mas a sua repetição deveria ser evitada, por isso a opção por utilizá-lo como sujeito oculto.

Os parágrafos dessa versão, trazem uma escrita mais fluida, que pode ser compreendida pelo leitor sem deixar muitas dúvidas ou questionamentos sobre como ocorreram os fatos. Além disso, esses parágrafos são melhores organizados e possuem uma riqueza maior de detalhes trazidos através de novas informações ou palavras que foram incorporadas ao texto. Assim, como podemos ver em:

**Excerto # 07**

A história que vamos contar, é sobre uma antiga cantina que ficava ao lado da nossa antiga escola localizada na comunidade Córrego do ouro” [...]

Neste fragmento, podemos notar uma significativa melhora da escrita em relação a versão anterior:

**Excerto # 08**

A história que **nois** vamos contar é sobre uma antiga cantina que era lá do Corrego do Ouro. [...]

Ao compararmos as duas versões, verificamos a retirada do pronome *nóis*, cujo uso pode ser descartado já que a desinência do verbo já consegue indicar o sujeito da oração. Temos ainda, a inclusão de uma vírgula entre uma oração e outra e da palavra *escola*, que tem a função de esclarecer melhor ao leitor onde ficava a referida cantina mal-assombrada. Além disso, a substituição da expressão *era lá* por *localizada* melhora a qualidade da escrita e mostra como o texto vai sendo aprimorado pelo grupo que também faz a inclusão do acento na palavra *córrego*.

Além da adequação da escrita, que trazia sérios problemas linguísticos, um dos maiores desafios enfrentados até chegarmos a esta versão, foi incentivar os alunos a inserirem no texto mais detalhes sobre como ocorreram os fatos narrados na história. Esses detalhes, poderiam fazer com que o texto deixasse mais claro para o leitor, como as ações das personagens se desenvolveram.

Assim, podemos identificar nessa versão várias informações que não apareciam nas versões anteriores, como, por exemplo, na frase:

**Excerto # 09**

[...] Na hora que nos batemos na porta, **alguem** repetiu os três toques do lado de dentro da cantina [...]

Na versão anterior, o grupo não dizia se havia alguém dentro da cantina, como podemos ver neste fragmento, [...] *e no dia que nois batemos na porta repetiu e nos se separamos* [...] Ou, seja, se havia alguém dentro da cantina essa informação não ficava clara ao leitor, pois quando o narrador-personagem diz [...] *nois batemos na porta repetiu* [...], não há como saber se a repetição da batida foi feita pelos narradores ou por outro personagem que estivesse dentro da cantina. Neste outro exemplo:

**Excerto # 10**

[...] Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente 10 pessoas, se dividiu, cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho, e cinco batia na porta para tentar ouvir o barulho [...]

Os autores esclarecem a quantidade de pessoas que haviam no local e como se dividiram. Em uma das versões anteriores, o narrador dava essa mesma informação, entretanto, de forma muito confusa e pouco compreensível como podemos ver neste trecho [...] *e nos separamos cinco para cada lado, cinco abria a janela e cinco batia na porta* [...]. Nesse fragmento, os alunos não conseguiam esclarecer quem ou que era separado, além disso, o uso do *nos* deixava dúvidas se os personagens, incluindo o narrador, separavam alguma coisa ou se separavam o grupo. A dúvida se devia ao fato dos alunos sempre utilizarem variações do pronome “nós”, que frequentemente aparecia como *nois* ou *nos*.

Nessa versão, como dito anteriormente, há poucas ocorrências com problemas ortográficos e a esta altura das revisões, as palavras *merendávamos*, *acreditávamos*, *pulávamos*, *batíamos*, *alguém* e *funcionário* já haviam sido acentuadas, entretanto, ao passar o texto a limpo os alunos não as acentuam. Neste caso, podemos observar mais um caso de iteração, ou seja, a acentuação dessas palavras é o resultado final da versão anterior, que volta a ser escrita sem acentuação gráfica (*condição inicial*) das versões anteriores a essa.

Nessa penúltima versão, o grupo já consegue fazer a distinção entre as conjunções “mas” e “mais”. Assim, como podemos ver em:

**Excerto # 11**

**Acreditavamos** que a cantina era mal assombrada por isso a brincadeira que **mais** gostávamos de fazer lá resolvemos chamar a “três toques”. Não podíamos brincar lá todos os dias, a diretora deixava, **mas** o guarda da escola se recusava a abrir o portão [...]”.

A expressão *Três Toques*, utilizada para nomear uma brincadeira que os personagens costumavam fazer na cantina, por diversas vezes apareceu como *três toque*, nessa atual reescrita os alunos optam por corrigi-la mesmo considerando que se trata de um nome, que se preferissem poderiam mantê-lo da forma como costumavam usar na oralidade.

Essa versão, diferentemente das outras, só precisou de pequenos ajustes como, acentuar as palavras e adequar algumas concordâncias como em *cinco batia* entre outros detalhes, como o ajuste de *na escola* para *à escola* e *10 pessoas* para *dez pessoas*, para que pudéssemos finalizar a fase de revisão das narrativas.

Para chegarmos a última versão escrita da narrativa, foi preciso adaptar o texto inúmeras vezes. Essa narrativa, em especial, foi a mais revisada em relação as narrativas produzidas pelos outros grupos, por apresentar problemas mais graves em relação à escrita. O texto abaixo trata-se da versão final da narrativa “A cantina-mal assombrada”.

### **3.7.12 Última versão da narrativa “A cantina mal-assombrada”**

Nesse texto, é possível perceber uma escrita melhor desenvolvida, com ideias claras e objetivas, que já atende a um padrão formal com palavras ortograficamente corretas, com sinais de pontuação adequados, entre outros ajustes que serão destacados na análise.

A história que vamos contar, é sobre uma cantina que ficava ao lado da nossa antiga escola localizada na comunidade Córrego do Ouro. Todos os dias, depois de merendar, costumávamos brincar na quadra. Mas de vez em quando, íamos brincar na cantina. Não podíamos brincar lá todos os dias, porque o guarda da escola se recusava a abrir o portão. Como gostávamos muito de brincar na cantina, algumas vezes pulávamos o muro, sem ninguém saber, para irmos brincar lá. Acreditávamos que a cantina era mal-assombrada, por isso, escolhíamos para fazer lá a brincadeira mais divertida de todas, a “Três Toques”. Na cantina havia uma porta e do outro lado uma janela. Para fazer a brincadeira “Três Toques”, batíamos na porta da cantina três vezes para tentar ouvir algum barulho lá dentro, mas nada acontecia. Até que um dia, na hora que batemos na porta, alguém repetiu as batidas do lado de dentro da cantina. Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente dez pessoas, se dividiu. Cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho e cinco bateram na porta para ver se ouviam o barulho novamente. Depois de várias tentativas, não ouvimos mais nada. Então nosso grupo se reuniu para voltar à escola. Quando estávamos saindo, escutamos um barulho de janela se fechando. Decidimos voltar até lá para ver o que era. Chegando do outro lado da cantina, abrimos a janela e vimos um vulto branco. Assustados, saímos correndo para a escola e contamos para os outros alunos o que havíamos visto na cantina. Falamos também que não tínhamos certeza se era um fantasma de verdade. Naquela época, acreditamos que poderia ser um fantasma ou um ex-funcionário da escola que queria nos assustar sem ser descoberto. Depois disso, mudamos de escola e nunca mais voltamos à cantina mal-assombrada.

O parágrafo de introdução da narrativa apresenta um texto bem conciso e nele é possível saber quando, onde e com quem se passa a história:

**Excerto # 12**

A história que vamos contar, é sobre uma cantina que ficava ao lado da nossa antiga escola localizada na comunidade Córrego do Ouro.

Nesse parágrafo de introdução, as inadequações com o nome da comunidade, que quase sempre aparecia sem acento e com letra minúscula, foram ajustados. Além disso, a palavra *antiga*, que antes aparecia duas vezes, agora aparece uma única vez.

No segundo parágrafo, o grupo fez uma nova reorganização textual. Essa reorganização possibilitou uma melhor clareza das ideias e facilitou a compreensão do leitor ao que de fato é contado pelo narrador-personagem. Todas essas modificações, poderão ser acompanhadas no excerto referente a este parágrafo:

**Excerto # 13**

Todos os dias, depois de merendar, costumávamos brincar na quadra. Mas de vez em quando, íamos brincar na cantina. Não podíamos brincar lá todos os dias, porque o guarda da escola se recusava a abrir o portão.

Como gostávamos muito de brincar na cantina, algumas vezes pulávamos o muro, sem ninguém saber, para irmos brincar lá.

A reorganização feita no parágrafo consistiu em fazer inversões, como a dos termos *Todos os dias e depois de merendar*, que antes apareciam, [...] *Nós merendávamos todos os dias e depois íamos brincar na quadra* [...]. Incluir informações como a de que não brincavam na cantina todos os dias, mas sim, de vez em quando. Retirar informações do parágrafo para inclui-las em outro, onde pudessem ter mais coerência com os fatos narrados, assim como fizeram com a informação de que a brincadeira que faziam na cantina era a denominada *Três toques*. E, dividir melhor os períodos das orações inserido ponto final para formar frases mais claras e objetivas. Além disso, os alunos também acentuam o verbo costumávamos que na versão anterior aparecia sem acento.

Essas mesmas alterações, também podem ser vistas na reformulação do sexto parágrafo da narrativa, um dos mais confusos das versões anteriores, ao compararmos a sua versão final com segunda versão:

**Excerto # 14**

[...] Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente dez pessoas, se dividiu. Cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho e cinco bateram na porta para ver se ouviam o barulho novamente [...]

**Excerto # 15**

[...] e no dia que **nos** bateu na porta **repetiu**, e nos separamos cinco para cada lado, **cinco abria** a janela e **cinco batia** na porta e quando **batíamos** na porta, lá dentro **repetia e abria** a janela, e **juntou todos** os cinco e foram para fora e **eles** abriram a janela lá **trais** [...]

Na última versão, os alunos mostram logo no início do parágrafo, que o grupo de personagens habituados a brincar na cantina, era composto por aproximadamente dez estudantes. Enquanto isso, na segunda versão, esta informação não aparece. De maneira muito confusa, os autores colocam que as personagens saíram cinco para cada lado, isto é, cinco em direção a janela e cinco em direção à porta e, ao final do parágrafo, afirmam que *juntou todos os cinco*. Ou seja, apresentaram uma sequência de acontecimentos vividos pelas personagens, mas demonstraram ter dificuldades em apresentar essa sequência usando elementos coesivos que pudessem dar uma unidade de sentido ao seu texto. E, com isso, deixaram subentendido no trecho que inicialmente haviam dez pessoas e ao final dão a impressão que haviam apenas cinco pessoas no local.

Na segunda versão, também não havia a informação de que a janela foi aberta para que tentassem ver quem ou o que estava dentro da cantina e nem porque batiam a porta. Nesse fragmento, a organização da escrita ainda se aproxima muito da transcrição, pois, o grupo escreve como se estivessem narrando um fato oralmente.

Na versão final, a informação de que o barulho se repetiu quando bateram à porta fica mais clara ao leitor, e para a melhor organização do parágrafo é deslocada para o quarto parágrafo, onde esta ideia se relacionasse melhor aos fatos que estavam sendo narrados. Assim, como podemos ver no referido parágrafo:

**Excerto # 16**

[...] Na cantina havia uma porta e do outro lado uma janela. Para fazer a brincadeira “Três Toques”, batíamos na porta da cantina três vezes para tentar ouvir algum barulho lá dentro, mas nada acontecia. Até que um dia, na hora que batemos na porta, alguém repetiu as batidas do lado de dentro da cantina [...]

Todos os ajustes feitos contribuíram para uma melhor organização das ideias, ou seja, na versão atual é possível ter uma noção mais clara do espaço e do tempo em que se desenvolve a narrativa. Com isso, é possível saber, onde e quando as personagens costumavam brincar, que a ida a cantina não aconteceu em apenas um dia, como dito nas versões anteriores e que a

brincadeira que faziam no local era para tentar ouvir algum barulho, provavelmente feito por um fantasma que vivia dentro da cantina.

Diante ao exposto, podemos verificar que nas últimas reescritas da narrativa o grupo trabalha em busca de uma melhor coerência e coesão textual para sua narrativa. Para Koch e Travaglia (2004), a coerência está relacionada à possibilidade de estabelecer sentido, ou seja, é o que faz com que o texto faça sentido para seus leitores. Por outro lado, a coesão, conforme Antunes (2010), diz respeito aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários outros segmentos do texto. Pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade.

Nesse sentido, o grupo autor consegue reorganizar a escrita, de maneira que todas as partes da narrativa que pudessem gerar alguma dúvida, em relação ao verdadeiro significado que desejavam atribuir, fossem reescritas e reestruturadas criando, assim, uma continuidade de sentidos entre os elementos descritos no texto.

De maneira geral, percebi que o grupo “A cantina mal-assombrada” apresentou por diversas vezes dificuldades para estabelecer em suas produções alguma forma de unidade ou relação entre elementos de seus textos e, por isso, acabavam materializando suas ideias de forma desordenada, através das palavras ou de frases soltas que não apresentavam muita clareza.

Assim, o trabalho com revisões e reescritas do texto mobilizou os alunos a analisarem a escrita tanto em seu aspecto gramatical quanto em seus mecanismos de coesão e da coerência como elementos fundamentais para o estabelecimento de uma efetiva comunicação por meio da linguagem escrita.

A versão final da narrativa é resultado de inúmeras interações realizadas em sala de aula durante a fase da pesquisa-intervenção em que nos dedicamos às leituras, releituras, escritas e reescritas do texto. Os comentários, observações e questionamentos feitos por mim e pela turma sobre a narrativa “A cantina mal-assombrada” fez com que o grupo autor fizesse inúmeras *adaptações* à sua escrita para que pudessem adequar o texto a uma linguagem formal e dar a ele uma unidade coerente de sentidos.

No contexto das adequações das narrativas à escrita formal, os grupos agiram como revisores dos textos, assumindo a responsabilidade de sugerir adequações tanto de ordem gramatical como de ordem comunicativa.

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido com o grupo “A cantina mal-assombrada”, após todos os exercícios de revisões e reescritas para a adequação do texto à

linguagem formal, apresento a seguir a transcrição da narrativa e sua versão final, com o propósito de mostrar o “pulo” qualitativo da escrita produzida pelo grupo.

**QUADRO 2** – A escrita do grupo “A cantina mal-assombrada”: o antes e o depois

Transcrição do texto	Última versão do texto
<p>A história que <b>nois vai conta vai se a</b> história da minha antiga cantina <b>que era lá da</b> escola, <b>lá</b> onde <b>agente istudava nu corgo</b> do <b>ouro antiga mente</b> tinha uma cantina <b>i la</b> dentro da escola mesmo <b>num</b> tinha <b>é... num</b> tinha cantina <b>é... num</b> tinha merenda <b>o...</b> refeitório <b>ai agente é... merendava lá</b> na quadra <b>ai</b> um dia <b>nois tava brincano</b> e <b>ai como todo sempre</b> todos os dia <b>agente</b> brincava <b>la</b> de <b>escondi escondi pega pega</b> e <b>di</b> bola <b>ai nois foi la pra</b> cantina <b>ai nois foi la brinca né... ai nois viro la</b> do outro lado <b>ai nois foi la</b> e <b>abriu</b> a janela <b>ai la</b> também tinha uma porta <b>ai nois brincava</b> de <b>bater a</b> porta de <b>treis toque ai</b> no dia que <b>agente</b> bateu na porta <b>repitiu ai ficamo falano</b> assim <b>a.. vamo ve</b> quem <b>qui ta ai</b> dividiu <b>cinco</b> abria a janela e <b>cinco</b> ficava na porta <b>ai</b> quando batia na porta <b>ripitia</b> e abria a janela <b>eles</b> ficava de <b>cinco pum</b> lado <b>ai</b> uma vez <b>os cinco foi pra</b> frente <b>ai nois ficou</b> lá <b>bateno</b> na porta <b>ai</b> esse tempo que <b>nois fico la</b> na frente <b>eles foi la</b> e <b>abriu</b> a janela <b>eles foi la</b> e fecharam <b>a... a..</b> janela <b>la a trais mais</b> não sabemos quem <b>é qui é... ai... dai... agente</b> abriu <b>di</b> novo a janela conforme <b>agente</b> abriu <b>agente</b> viu um vulto <b>mais agente pergunto</b> e <b>a gente</b> foi <b>pra iscola mais ate</b> hoje ninguém <b>sabi oque</b> aconteceu <b>é... eles afirmam que viu</b> um vulto <b>é... mais podi se</b> algum funcionário <b>qui tava la</b> dentro <b>qui num quiria se é... atormentado é... e é isso, tchal, tchal.</b></p>	<p>A história que vamos contar, é sobre uma cantina que ficava ao lado da nossa antiga escola localizada na comunidade Córrego do Ouro.</p> <p>Todos os dias, depois de merendar, costumávamos brincar na quadra. Mas de vez em quando, íamos brincar na cantina. Não podíamos brincar lá todos os dias, porque o guarda da escola se recusava a abrir o portão.</p> <p>Como gostávamos muito de brincar na cantina, algumas vezes pulávamos o muro, sem ninguém saber, para irmos brincar lá.</p> <p>Acreditávamos que a cantina era mal-assombrada, por isso, escolhíamos para fazer lá a brincadeira mais divertida de todas, a “Três Toques”.</p> <p>Na cantina havia uma porta e do outro lado uma janela. Para fazer a brincadeira “Três Toques”, batíamos na porta da cantina três vezes para tentar ouvir algum barulho lá dentro, mas nada acontecia. Até que que um dia, na hora que batemos na porta, alguém repetiu as batidas do lado de dentro da cantina.</p> <p>Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente dez pessoas, se dividiu. Cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho e cinco bateram na porta para ver se ouviam o barulho novamente. Depois de várias tentativas, não ouvimos mais nada. Então nosso grupo se reuniu para voltar à escola. Quando estávamos saindo, escutamos um barulho de janela se fechando. Decidimos voltar até lá para ver o que era.</p> <p>Chegando do outro lado da cantina, abrimos a janela e vimos um vulto branco. Assustados, saímos correndo para a escola e contamos para os outros alunos o que havíamos visto na cantina. Falamos também que não tínhamos certeza se era um fantasma de verdade.</p> <p>Naquela época, acreditamos que poderia ser um fantasma ou um ex-funcionário da escola que queria nos assustar sem ser descoberto. Depois disso, mudamos de escola e nunca mais voltamos à cantina mal-assombrada.</p>

Como podemos ver, ao compararmos as duas versões acima, as leituras, as revisões e as reescritas das narrativas foram práticas fundamentais para o aprimoramento da escrita dos alunos, uma vez que, contribuíram para a conscientização dos estudantes quanto aos seus problemas de escrita fazendo-os produzir textos mais coerentes e coesos.

Com os exercícios de revisão textual foi possível perceber o grau de *adaptação* dos grupos, seus níveis de interação e, além disso, verificar o funcionamento do trabalho colaborativo e a capacidade de reorganização dos agentes para inserir em seus textos novos elementos e fazer as adequações sugeridas por mim e por toda turma.

Para mostrar o funcionamento dessa dinâmica de revisão e reescrita da narrativa, feita em aproximadamente 15 horas/aulas, na seção seguinte irei expor algumas imagens das versões originais do texto que mostram como o grupo “A cantina mal-assombrada” se *auto-organizou* para marcar as alterações que deveriam fazer em sua escrita para atender a um padrão formal de língua em suas produções.

### **3.7.13 Dinâmica de funcionamento das revisões e reescritas no interior do grupo**

Ruiz (2001), sugere quatro tipos de estratégias de correções feitas pelo professor no texto do aluno a *resolutiva* - o professor corta ou insere palavras e sinais de pontuação - a *indicativa* - o professor usa setas, circula ou grifa letras, palavras ou termos – a *classificatória* - o professor insere o símbolo da interrogação ( ? ) para indicar termos confusos e usa os símbolos numéricos para classificar problemas variados e a *textual-interativa*: o professor escreve bilhetes, comentários sobre os textos dos alunos, fornecendo mais informações sobre o que deve ser modificado.

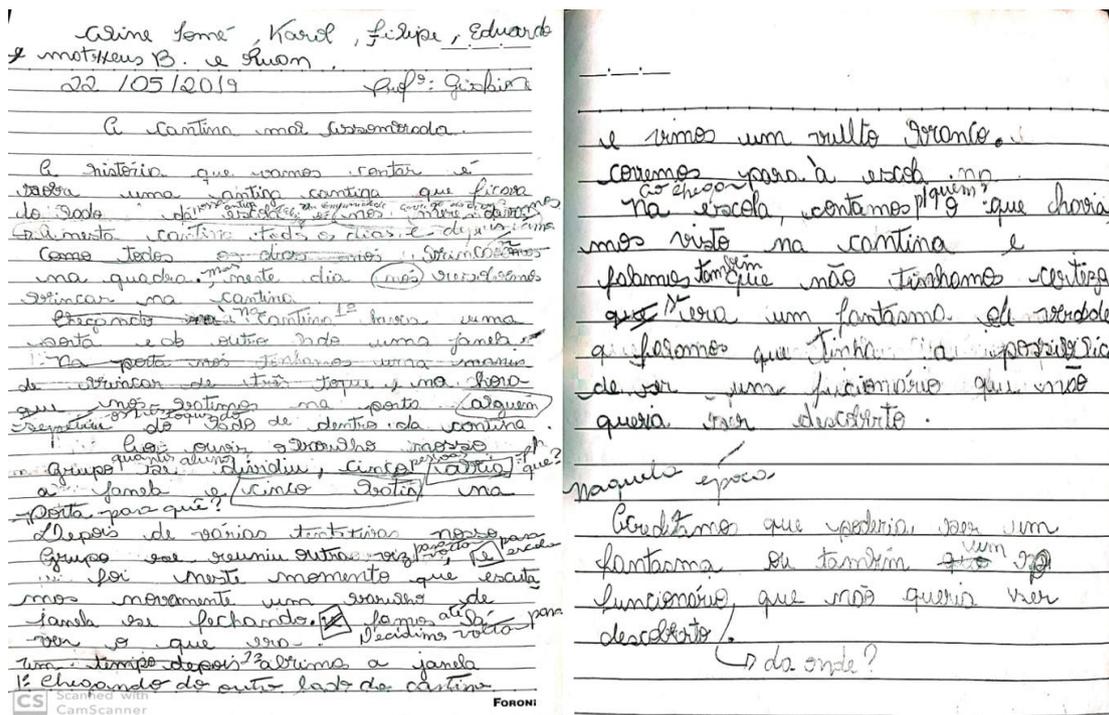
Nesta pesquisa-intervenção, o objetivo era fazer com que os alunos participassem de todo o processo de produção textual, desde a escrita da narrativa, as correções, revisões até sua inserção na Fanzine. Assim, esses sinais que o professor costuma deixar no texto do aluno para orientar as adequações que eles devem fazer em suas produções foram feitos pelos próprios alunos autores da narrativa. Dessa maneira, cada marca e cada anotação deixadas no texto, foram previamente discutidas com os alunos, ou seja, eles faziam as anotações sabendo o porquê de cada uma delas e o que deveria ser feito a partir delas.

Conforme promovíamos as revisões coletivas e a troca de narrativas entre os grupos, eu incentivava os alunos a fazerem marcações no texto para que ao reescrevê-lo pudessem ajustar

a escrita seguindo as orientações dadas. Assim, a narrativa ia adquirindo forma e com isso ocorria uma visível melhora na qualidade do texto.

As Figuras abaixo apontam como se deram as dinâmicas de funcionamento do grupo para a adaptação do texto à uma escrita formal e as marcas deixadas pelos estudantes no texto.

FIGURA 14 – Texto manuscrito pelo grupo “A cantina mal-assombrada”



Fonte: Acervo pessoal.

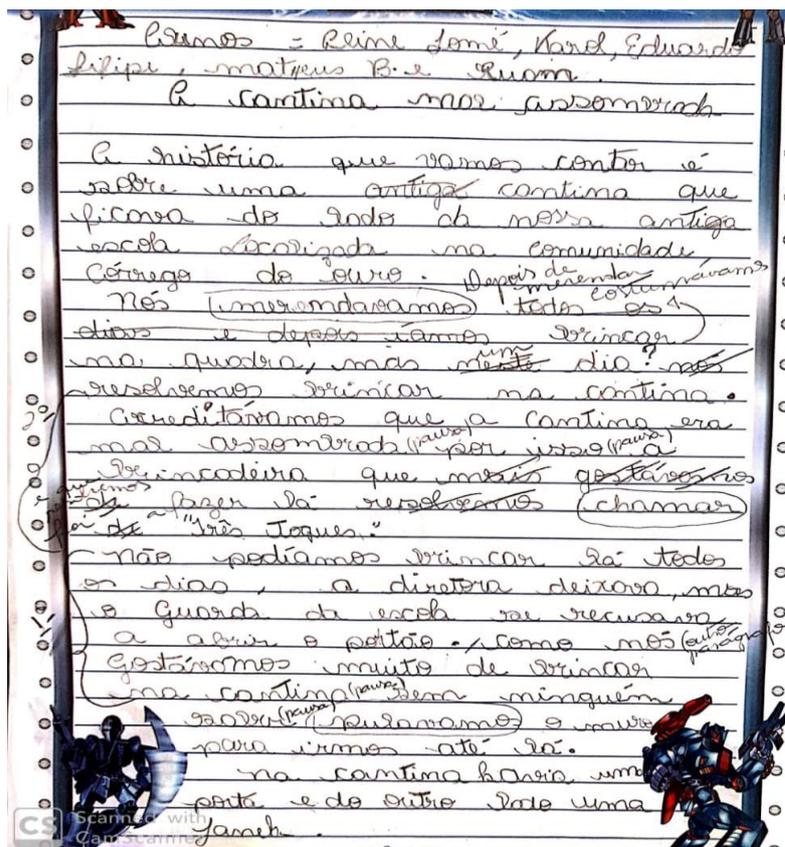
Na Figura 14 é possível verificar as marcas deixadas pelos alunos durante a revisão coletiva. As partes que deveriam ser retiradas ou substituídas eram riscadas, as que precisavam de correção eram circuladas e as sugestões de palavras ou informações a serem acrescentadas eram inseridas no corpo do texto nos lugares em que seriam incorporadas. Em trechos que faltavam alguma informação, o grupo colocava pequenas perguntas como *p/que?* *quantos?*, *para quem?* e *da onde?*, para que essas questões orientassem a elaboração de complementos de trechos ou ideias incompletas.

Em busca de uma melhor coesão e coerência textual, os alunos fizeram marcações com numerais dentro do texto, para indicar remoção de frases para um determinado lugar da narrativa, onde essas frases poderiam estabelecer uma conexão lógica mais adequada entre as ideias.

Incentivar o uso dessas marcações foi a maneira que encontrei para que os grupos, de uma maneira geral, tivessem um direcionamento sobre quais aspectos do texto precisavam ser revistos e aprimorados e para que não se perdessem as sugestões e contribuições dadas pelo grande grupo durante as revisões.

As imagens abaixo mostram as marcas deixadas pelos alunos, na penúltima correção do texto.

FIGURA 15 – Texto manuscrito pelo grupo “A cantina mal- assombrada”



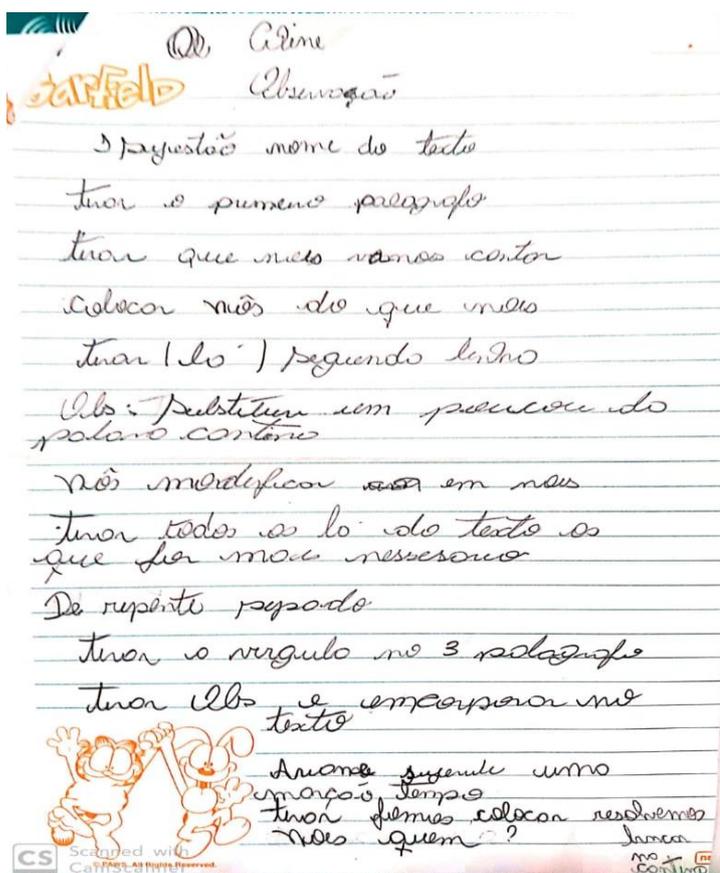
Fonte: Acervo pessoal

Para indicar a troca de parágrafos, os alunos usavam setas ou números seguidos de chaves ao lado do texto para mostrar o que deveria vir antes ou depois. Para lembrar de colocar as vírgulas, entre parênteses, escreviam a palavra pausa.

Todas essas marcas feitas pelo grupo no corpo do texto serviam de orientações para que pudessem fazer a reescrita e os ajustes necessários. As reescritas eram feitas nas aulas seguintes as revisões. Por isso, essas marcações eram fundamentais para que os alunos não se perdessem na reescrita e não esquecessem que tipo de adequações teriam que fazer.

Além das anotações feitas no corpo do texto também faziam anotações à parte. Durante as revisões eu sempre pedia que os alunos anotassem o máximo de informações que conseguissem. Como não era possível escrever tudo na mesma folha da narrativa, o grupo se dividia entre integrantes que anotavam as observações no texto e integrantes que as anotavam em uma outra folha. Essas observações podem ser vistas na próxima Figura:

FIGURA 16 – Observações feitas pelo grupo fora do corpo do texto



Fonte: Acervo pessoal

Na figura acima, o grupo anota as sugestões e inclusive nomeia ao final da folha quem deu a contribuição e qual contribuição foi dada. Para melhor compreensão farei a reescrita do trecho, *A Ariane sugeriu uma marcação de tempo, tirar fomos colocar resolvemos*. Além das marcações feitas no texto, estas observações a parte também contribuíam muito para a adequação da escrita.

Com o intuito de garantir que os grupos tivessem a maior quantidade de orientações possíveis ao reescreverem as narrativas após as revisões, os textos eram expostos em *Datashow*

para que todos pudessem acompanhar as observações ou sugestões que eram dadas. Na aula seguinte, após a revisão, eu entregava uma cópia impressa do texto aos alunos com as observações que eu ia adicionando conforme interagíamos no grande grupo.

A figura abaixo, mostra como as observações eram inseridas de maneira a orientar o grupo quando fossem fazer a reescrita da narrativa:

FIGURA 17 – Texto revisado pela turma

(Precisa definir um título)

O MEU NOME É KAROL, E O MEU NOME É ALINE E HOJE ESTAMOS APRESENTANDO O PROJETO DA PROFESSORA GISLAINE. *(sugerimos retirar esta parte, o importante para nós é a narrativa.)*

A HISTÓRIA QUE **NOIS VAMOS CONTAR** É SOBRE UMA ANTIGA CANTINA QUE **ERA LÁ DO** *(era do Córrego do Ouro? Ficava na escola? Esta confuso. CÓRREGO DO OURO. (Onde fica de fato a cantina? Fica na escola? Ou no Córrego do Ouro tem apenas essa cantina?)*

ANTIGAMENTE LÁ DENTRO DA ESCOLA NÃO TINHA CANTINA, E NOIS MERENDAVA MOS LÁ NA QUADRA. *(tentem unir este parágrafo ao parágrafo anterior para tentar explicar melhor onde ficava esta cantina, se ela existia ou não, se existia mas não funcionava. Vocês dizem que a escola não tinha cantina, mas contam uma história que aconteceu exatamente em uma cantina na escola. Fico confuso.)*

COMO TODOS OS DIAS **NOIS BRICAVAMOS** NA QUADRA, E FOMOS LÁ BRINCAR NO OUTRO LADO DA CANTINA, *(Vocês foram brincar na cantina ou na quadra? Precisa explicar isso melhor para o texto não ficar confuso.)* **CHEGANDO LÁ NOIS ABRIMOS** **UMA JANELA DO OUTRO LADO DA CANTINA** **TINHA UMA PORTA E NOIS BRICAVAMOS DE TRÊS TOQUE, E NO DIA QUE NOIS BATEMOS NA PORTA** **REPETIU E NOS SE SEPARAMOS** **EM CINCO PARA CADA LADO, CINCO ABRIA A JANELA E CINCO BATIA NA PORTA E DEPOIS FECHARAM A JANELA E JUNTOU TODOS OS DEZ** *(Esta parte está extremamente confusa. Precisa reescrever colocando sinais de pontuação para separar uma ideia da outra, explicar melhor como vocês faziam esta brincadeira dos “Três Toques”. Vocês batiam na janela? Na porta? Quem fechou a janela? Quem são esses dez que se juntaram?)*

E DEREPENTE ESCUTAMOS UM BARULHO *(Quando isso aconteceu? Ainda estavam brincando? Estavam voltando para a escola?)*: **QUE ERA** A JANELA SE FECHANDO E FOMOS LÁ VER O QUE **ERA E** VIMOS UM VULTO BRANCO **E** CORREMOS PARA ESCOLA

**OBS: (VIMOS UM VULTO, MAIS NÃO TEMOS A CERTEZA QUE ERA UM FANTAMA E NEM QUE ERA UM FUNCIONÁRIO QUE QUERIA SER DESCOBERTO)** *(Esta parte não precisa ser uma observação ela pode entrar no corpo do texto.)*

O texto de vocês está muito bom a história é muito legal, divertida e interessante. Algumas partes foram retiradas por vocês durante as revisões do texto e isso prejudicou muito a narrativa. Sugerimos que vocês revejam as partes que foram retiradas e tentem incorporá-las ao texto novamente, assim a narrativa de vocês ficará ainda mais incrível e maravilhosa. Contamos com vocês... 🤔

Fonte: Acervo pessoal

As marcas em amarelo indicavam inadequações, de ordem ortográfica, de concordância ou outros problemas, já as marcas em verde indicavam os trechos confusos que deveriam rever

para ajustar na reescrita. As anotações em vermelho eram as sugestões dadas por outros alunos ou questões apontadas na escrita que ao serem respondidas complementariam alguma ideia incompleta ou confusa.

Diante do exposto, é possível perceber que o grupo utilizou as quatro formas de correções apontadas por Ruiz (2001), ou seja a *resolutiva* quando cortaram ou adicionaram palavras e sinais de pontuação; a *indicativa*, ao utilizarem setas, círculos ou grifar letras, palavras ou termos; a *classificatória* quando inserem o símbolos como interrogação para indicar termos confusos ou símbolos numéricos para classificar problemas como antecipação de palavras ou troca de parágrafos; e a *textual-interativa* realizada durante as revisões coletivas, quando eu escrevia no corpo da narrativa, exposta no *Datashow*, pequenos textos ou comentários baseados nas observações da turma para garantir uma maior interlocução com o grupo ao reescreverem sua narrativa.

Além disso, antes de imprimir as folhas com as observações, eu sempre deixava uma mensagem de incentivo aos alunos para que não desanimassem do trabalho, como podemos ver na imagem abaixo:

FIGURA 18 – Comentário deixado na folha impressa do texto revisado

O texto de vocês está muito bom a história é muito legal, divertida e interessante. Algumas partes foram retiradas por vocês durante as revisões do texto e isso prejudicou muito a narrativa. Sugerimos que vocês revejam as partes que foram retiradas e tentem incorporá-las ao texto novamente, assim a narrativa de vocês ficará ainda mais incrível e maravilhosa. Contamos com vocês... 🍷

Fonte: Acervo pessoal

Em aulas como essas, os estudantes tinham muita dificuldade em participar sem se dispersar e após as revisões alguns alunos não queriam escrever o texto novamente, por isso, eu sempre tentava animá-los por meio de recados e elogios para conseguir fazer com que os grupos não desistissem.

Esse tipo de metodologia de ensino era diferente para eles, muitos acreditavam que se estávamos fazendo todas essas correções era porque os textos não eram bons e que eles não sabiam escrever. Por essa razão, foi preciso motivar muito os alunos para que continuassem e ainda fazê-los compreender que um texto, seja de quem for, sempre precisará ser revisado e ajustado quantas vezes for necessário.

No contexto dessa pesquisa, a revisão pode ser considerada um exercício complexo de leitura que se projetou para o desenvolvimento e aprimoramento de uma escrita. É complexo porque agregou uma diversidade de agentes que estabeleceram entre si intensas e numerosas interações para negociar e discutir estratégias que possibilitassem ao grupo atingir um padrão de linguagem que se estruturasse de acordo com suas regras. Além disso, pude constatar que o exercício de revisão e reescrita configurou-se em uma boa estratégia de ensino-aprendizagem em que foi possível verificar, a relação que os alunos estabelecem com as práticas de produção de texto, como foram se relacionando com a escrita e entendendo que um texto precisava ser bem escrito e ter ideias claras e coerentes.

Depois dos exercícios de revisão e reescrita da narrativa terem sido concluídos, os alunos iniciaram o processo de elaboração e montagem de sua Fanzine. A revista criada pelo grupo poderá ser vista na seção seguinte em que mostro detalhadamente todo o trabalho desenvolvido pelos alunos.

#### **3.7.14 A Fanzine como produto final do grupo “A cantina mal-assombrada”**

Ao final das revisões e reescritas do texto, o grupo “A cantina mal-assombrada” conseguiu produzir uma narrativa que serviu de base para a elaboração de sua revista e, a partir do conhecimento adquirido sobre como poderiam fazer o registro da história em uma Fanzine, o tiveram total liberdade para decidir que aparência estética daria a sua revista. Ou seja, que tipo de desenho iriam utilizar, de que maneira as páginas seriam enumeradas, como o texto seria distribuído nas páginas da revista, se seria escrito à mão, ou digitado, ou se utilizariam recortes de letras e palavras para compor partes da narrativa.

A imagem abaixo apresenta a ilustração da capa dada a Fanzine “A cantina mal-assombrada”:

FIGURA 19 – Capa da Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

Como citado anteriormente, a Fanzine é uma revista artesanal que pode ser confeccionada por meio de recortes de letras, palavras, frases inteiras ou textos completos retirados de revistas, jornais, livros dentre outras materialidades. Assim, para que os alunos construíssem suas Fanzines utilizando esses recursos, foi preciso que realizassem várias leituras em outros materiais para encontrar as palavras que iriam compor a revista. Dessa maneira, a produção da revista, além de incentivar o registro de suas histórias, também contribuiu de maneira muito natural para que os alunos realizassem a leitura de outros textos.

O título da narrativa, como podemos ver, foi escrito com letras recortadas de livros, revistas, panfletos entre outras materialidades que o grupo leu e manuseou para buscar as letras que precisavam para formar as palavras. Além disso, próximo ao título, que já traz a informação que se trata de uma história sobrenatural/mal-assombrada, utilizam um *emoji* com expressão de susto, medo ou preocupação pelo que está por vir.

De acordo com Paiva (2016), o crescente uso dos *emojis* configura-se em uma tentativa de transmitir mais sentido de maneira mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções.

Nas páginas abaixo, que antecedem o início da narrativa, o grupo constrói pequenos textos que anunciam as características da história que irão contar. Para tanto, também utilizam recortes de letras e palavras, recortes de *emoji* com expressão de medo ou preocupação e até recortes de pequenos textos prontos.

FIGURA 20 – Páginas 2 e 3 da Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

Nessas Figuras, podemos observar que há outras formas de funcionamento da escrita, ou seja, aqui, ela assume o papel de contar uma história de maneira mais lúdica para despertar o interesse do leitor e entretê-lo. Em certa medida, essa outra forma de escrita cria um texto que se estrutura de forma não linear. Desse modo, para que assumisse essa estrutura, os alunos escolheram o tipo de letra, a imagem que iriam usar e como iriam dispor os textos nas páginas da revista de maneira que o seu leitor pudesse folhear e se encantar pela leitura de sua história.

Além disso, fazem o uso de *emoji*, que são figuras geradas pelo sistema *Unicode* para representar emoções, fazendo com que a linguagem escrita adquira um aspecto multimodal com a inserção dessas representações visuais. Essa multimodalidade, muito empregada nos textos digitais em forma de imagens, *links*, cores entre outros recursos, provoca uma espécie de interatividade que costuma agradar muito aos leitores mais jovens.

Assim, quando os alunos utilizam a multimodalidade em suas revistas artesanais eles têm a oportunidade de produzir textos agradáveis aos seus olhos e aos olhos de seu leitor. Ou seja, agem como quem escreve sobre o que gosta, como gosta com a intenção de agradar e ser agradado.

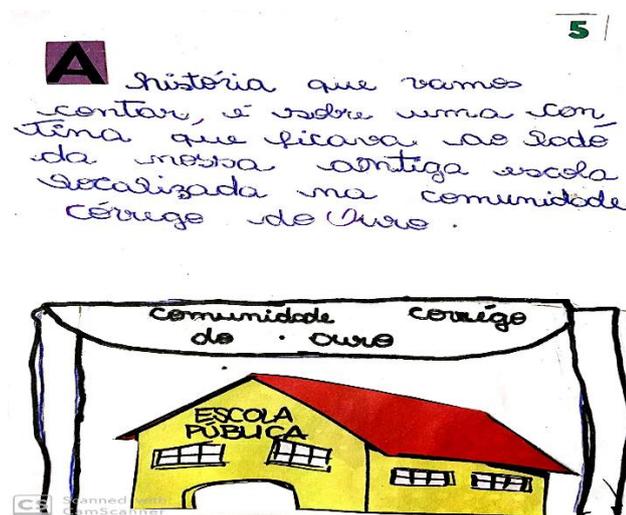
De acordo com Moraes (2007), atualmente a composição textual está cada vez mais calcada na mescla da escrita e a imagem de maneira que esses elementos façam parte de uma relação quase que indissociável. Essa junção, conforme o autor, advém da propagação tecnológica, que tem provocado uma intensa adesão ao plano visual nos últimos anos possibilitando a criação de novos formatos textuais que assumem a condição de multimodal.

Ainda sobre multimodalidade, Luna (2002), argumenta que a construção textual advém da conexão/ união das múltiplas formas da linguagem – verbal [escrita e oral] e não-verbal [visual]. Para a pesquisadora, isso ultrapassa a perspectiva de texto calcado apenas na supremacia da linguagem escrita fazendo com que o texto, hoje, seja algo multimodal, que pode ser construído pelos mais variados registros da linguagem como, por exemplo, as imagens, *emoticons*, *emojis*, entre outros recursos típicos da internet assim como se verifica na produção da Fanzine “A cantina mal-assombrada” aqui analisada.

Nessa perspectiva, a Fanzine produzida pelos alunos consistiu em uma construção textual proveniente da união de elementos de linguagem verbal escrita e visual, ou seja, a revista teve sua construção materializada mediante a múltiplas e diversificadas semioses. Assim, o texto trouxe marcas e traços multimodais, tais como: cores e fontes diferenciadas e desenhos em uma mesma página. Para Dionísio (2007) e Silva (2013), todos esses recursos ensejam determinados efeitos de sentidos em uma construção textual e é nessa junção que reside a multimodalidade textual.

A imagem abaixo, traz a introdução da narrativa “A cantina Mal-assombrada”.

FIGURA 21 – Página 5 da Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

Nessa página da Fanzine, o grupo trabalha com texto e ilustração. A ilustração, como podemos ver é constituída por desenho manual, colagem de figura e texto. No parágrafo, os autores descrevem ao leitor o espaço onde se passam as ações de suas personagens e a ilustração

tem a função de complementar aquilo que é dito no texto. Assim, a escolha específica desse desenho não é feita de maneira aleatória, ou seja, há uma relação do texto com o desenho. As relações que são estabelecidas entre texto e desenhos também poderão ser vistas nas próximas páginas da revista.

A figura 22 é composta por três parágrafos da narrativa e um desenho recortado e colado pelo grupo. Na página 6 temos um desenho feito à mão com alguns recortes:

FIGURA 22 – Páginas 6 e 7 da Fanzine

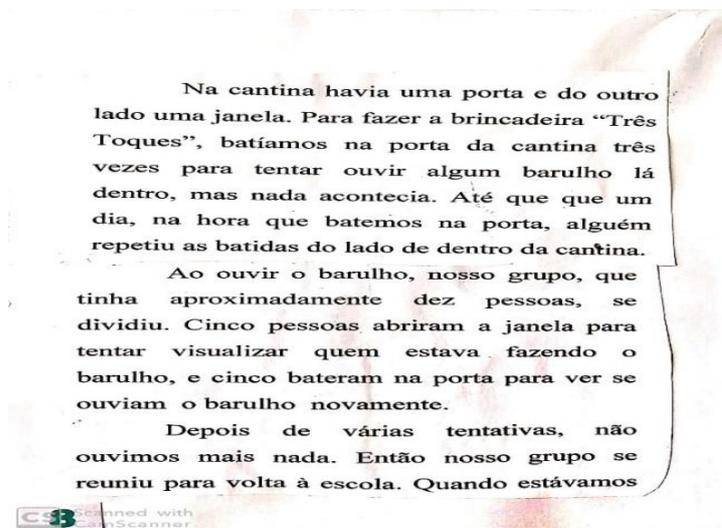


Fonte: Acervo pessoal

Ambos os desenhos são utilizados para simbolizar os principais lugares onde se desenvolve a narrativa, ou seja, são usados como elementos complementares ao texto. Aqui, e em outras páginas da revista, os alunos fazem uma combinação coerente entre texto e desenho de modo que o leitor de sua Fanzine possa transitar entre o texto e a imagem e perceba as relações que são estabelecidas entre o verbal e o não-verbal.

A próxima Figura traz três parágrafos da narrativa em que são contados uma sequência de fatos ocorridos com as personagens:

FIGURA 23 – Página 8 da Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

E para ilustrar essa sequência de acontecimentos, o grupo cola vários desenhos feitos a mão e um recorte de desenho nas páginas 9, 10 e 11, assim como podemos ver na próxima figura:

FIGURA 24 – Desenhos das páginas 09, 10 e 11 da Fanzine



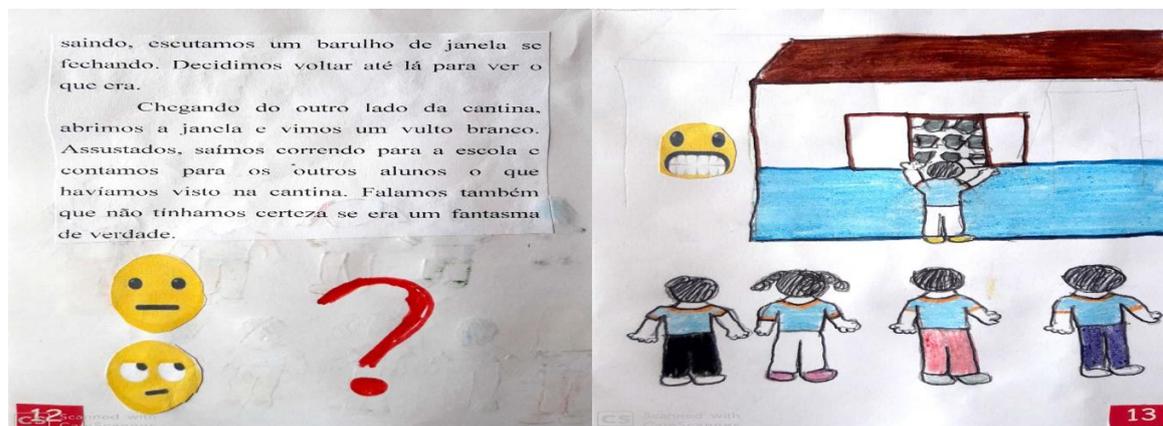
Fonte: Acervo pessoal

A Figura 24 mostra as cinco personagens batendo na porta, na sequência, o grupo com cinco alunos abrindo a janela para tentar ver se havia algo ou alguém dentro da cantina e, por último, a Figura retrata todas as personagens reunidas para voltar à escola.

De acordo com Manguel (2001), o homem convive com a imagem desde sempre e, assim como as histórias, as imagens informam e ampliam a leitura. Desta maneira, os desenhos criados na Fanzine relacionam-se ao texto. Ou seja, o complementam e contribuem para que o

leitor visualize as personagens e o ambiente em que as ações se desenvolvem, da maneira imaginada pelos autores. Na próxima Figura é possível acompanhar a solução dada ao conflito vivido pelas personagens:

FIGURA 25 – Páginas 12 e 13 da Fanzine



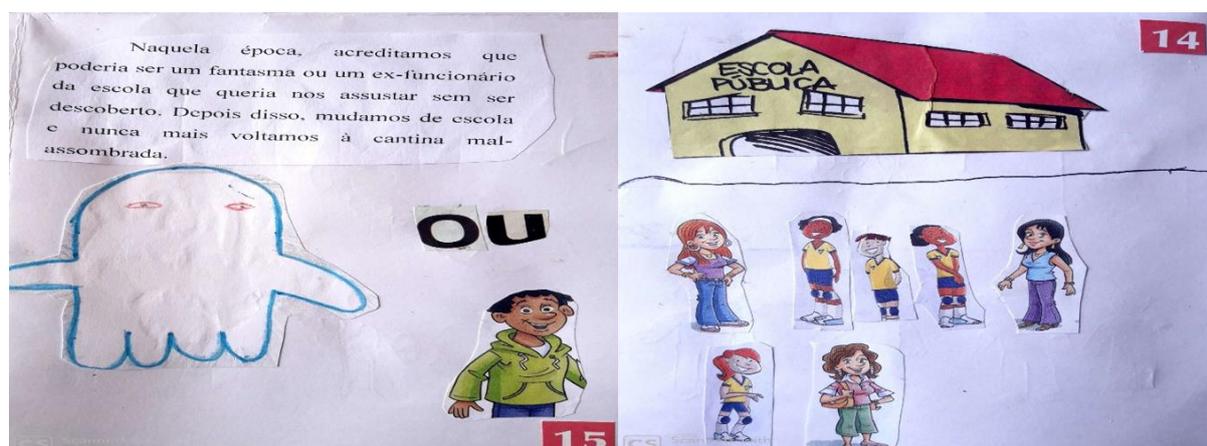
Fonte: Acervo pessoal

Como as personagens afirmam não terem certeza se o que viram era realmente um fantasma, o grupo utiliza *emojis* e um grande sinal de interrogação para deixar marcada essa dúvida na página 12 da Fanzine. Na página 13, ao final do texto, inserem um *emoji* que parece representar o medo que possivelmente as personagens estavam sentindo e que não é dito no texto.

Schnoebelen (2016) observa algumas regularidades sintáticas no uso dos *emojis* como, por exemplo, o fato deles aparecerem, geralmente, no final das mensagens ou, conforme Paiva (2016), depois de um pensamento completo e funcionarem como pontuação, como um ponto de exclamação.

Na Figura 26 temos o final da narrativa onde mais uma vez, por meio de ilustrações enfatizam a dúvida da existência do fantasma fazendo uma conexão com o que foi dito na página anterior da revista e com o texto da página atual.

FIGURA 26 – Páginas 14 e 15 da Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

Cunha (2005) afirma que a ilustração pode estar ligada a narrativa de modo que tem como função reconstruir os fatos narrados, ou então, funcionar como uma segunda linguagem não verbal e paralela ao texto que estimula a imaginação e suscita novas narrativas, inserindo o leitor dentro da história em um constante diálogo com o texto verbal. Além disso, as ilustrações estabelecem uma espécie de diálogo com o leitor e ampliam a compreensão do texto de modo que o não-dito possa ser revelado, pois de acordo com Oliveira (2008), a ilustração deve ser sempre uma paráfrase visual do texto.

De maneira geral, o grupo optou por relacionar cada parte do texto da narrativa com desenhos manuais ou recortados de livros e revistas e também com alguns *emojis* representando alguma expressão facial. Esses desenhos inseridos na Fanzine ilustravam os acontecimentos vividos pelas personagens complementando o já dito no texto.

Dessa maneira, é possível verificar que ao relacionar texto e imagem o grupo reconstruiu, por meio de uma linguagem não verbal, a sua narrativa e a utilização de *emojis* em determinados momentos da narrativa pode ser interpretada como uma tentativa de trazer a linguagem do computador para mostrar ao leitor sentimentos e sensações não verbalizadas no texto.

Segundo Paiva (2016), na visão complexa, é preciso ir além do conceito de língua com um conjunto de estruturas e pensar que o sentido não é produzido apenas por palavras inseridas em estruturas linguísticas. De acordo com a pesquisadora, a língua é parte de um conjunto multimodal onde cada modo é responsável por uma tarefa comunicativa diferente, mas interdependente de outros modos.

Jewitt (2013) esclarece que as pessoas orquestram significado por meio de seleção e configuração dos modos, o que nos leva, segundo Paiva (2016), de volta ao conceito central na complexidade, que é a interação entre seus elementos, processo fundamental para a produção de sentido.

O trabalho com as Fanzines possibilitou que os alunos conhecessem outras formas de fazer o registro de um texto de uma maneira menos formal e mais criativa. Além disso, puderam utilizar os recursos analógicos disponíveis na sala de aula, como diferentes tipos de letras recortadas de jornais, revistas e panfletos e recortes de imagens ou símbolos que se relacionassem ao tema que estão discutindo, para dar uma aparência estética a sua produção semelhante a uma produção de texto feita com os recursos disponíveis no modo digital.

A Fanzine, por ser uma revista produzida para ser distribuída entre fãs ou pessoas que se interessem por seu conteúdo, fez com que os alunos se sentissem motivados e com vontade de confeccioná-la diante da ideia da divulgação, pois, era uma produção de texto de sua autoria que, diferente de outras que a turma já havia feito, tinha possibilidade de ultrapassar os limites da sala de aula para ser lida por outras pessoas além do professor tanto no modo *offline* quanto no modo *online*.

Assim, a produção de texto nas Fanzines foi uma atividade prazerosa para os alunos e ao mesmo tempo desafiadora, pois a revista reunia texto e imagens que deveriam ser relacionados com muito cuidado e bastante coerência, para que assim, pudessem se complementar e formar um todo coerente. Além disso, ao escrever as narrativas para confeccionar uma revista, os alunos assumiam a função de autores de suas histórias e com a publicação e divulgação das Fanzines sua autoria também seria reconhecida por seus leitores.

Sobre a função autor, Orlandi (1993) reconhece a sua realização toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Para a autora, o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar).

Fedatto e Machado (2007) propõem em seu texto que a escola é um espaço que possibilita a autoria de professores e alunos e que ser autor, do ponto de vista dessas pesquisadoras, não significa de modo algum, criar algo absolutamente novo, mas sim, interpretar o que é repetível. Essa repetição Orlandi (1999) denomina repetição formal, em contraposição à repetição empírica e a histórica. Para a autora o dizer, o sentido não têm origem,

originalidade: há uma matriz histórica, uma memória, que possibilita sua produção. De acordo com Fedatto e Machado (2007), o aluno produzirá sentidos a partir da repetição histórica, abrindo possibilidade para se fazer autor do que diz-escreve.

Desta maneira, podemos considerar que os alunos que produziram as suas narrativas nas Fanzines, são de fato autores, pois se inscreveram na ordem do repetível a partir de seus gestos de leitura e interpretação. Ou seja, a partir da memória que constituiu os dizeres sobre os seres fantásticos e a maneira como foram significados. Nesse gesto foram capazes de repetirem, por meio da escrita, aquilo que para eles, fazia sentido para significar e aprender com base no que já sabiam sobre suas próprias histórias, até então oralizadas.

Assim, depois que os grupos finalizaram a escrita de suas narrativas e concluíram a confecção de suas Fanzines exercitando sua autoria, fizemos a digitalização das revistas artesanais por celulares e impressoras. Dessa maneira, poderíamos fazer cópias da revista para que pudessem ser distribuídas aos outros alunos da escola e ainda transformá-las em revistas virtuais para serem disponibilizadas em redes sociais como *WhatsApp*, *Facebook* e na plataforma digital *Wattpad*. O QR code abaixo mostra a Fanzine “A cantina mal-assombrada” já no formato de revista digital e assinada por seus autores.

QR CODE da revista



Para fazer a publicação das revistas na plataforma *Wattpad*, cada grupo escolheu um representante para criar a conta e publicar a revista garantindo assim a publicação de todas as revistas. A Figura abaixo mostra a capa das outras Fanzines produzidas pela turma que também foram transformadas em revistas virtuais:

FIGURA 27 – Capas das Fanzines produzidas pelos outros grupos



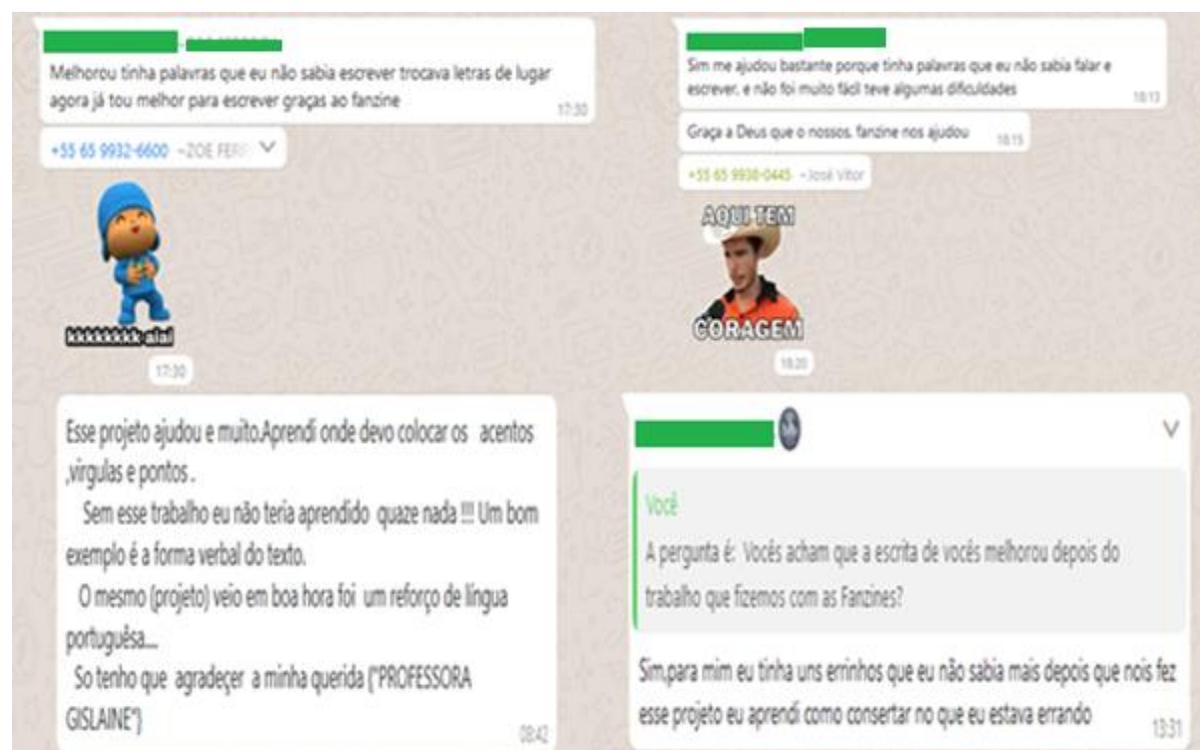
Fonte: Acervo pessoal

Ao final da intervenção, com o propósito de verificar em que medida a pesquisa-intervenção contribuiu para a melhoria das práticas de escrita dos alunos, pedi a eles que escrevessem pequenos depoimentos relatando se o trabalho realizado com a turma de fato os ajudou a amenizar suas dificuldades de escrita ao produzir textos. Assim, na seção seguinte irei mostrar alguns de seus relatos referentes às suas experiências com a intervenção.

### 3.7.15 Efeitos da produção das Fanzines nas práticas de escrita dos alunos

Para podermos compartilhar todos os materiais produzidos durante a intervenção, os alunos criaram um grupo no *WhatsApp* denominado “Projeto 8º Ano SJ”. A sigla “SJ” é a abreviação de São José que é o nome da comunidade onde se localiza a escola e também é como a escola é popularmente conhecida “Escola São José” ou “Escola da São José”.

As Figuras abaixo mostram as respostas dos alunos dos diferentes grupos participantes da intervenção:

FIGURA 28 – Print dos comentários dos alunos no grupo de *WhatsApp* da turmaFonte: Grupo de *WhatsApp*FIGURA 29 - Print dos comentários dos alunos no grupo de *WhatsApp* da turmaFonte: Grupo de *WhatsApp*

De maneira geral, os alunos afirmam em suas respostas que a intervenção contribuiu positivamente para a melhoria de suas práticas de escrita. Em alguns comentários, eles fazem observações pontuais indicando em que aspectos sentiram que houve melhora. Desse modo, na Figura 29 os alunos apontam que problemas de ordem ortográfica, pontuação, uso dos porquês, diferenciação entre palavras como onde/aonde, mais/mas ao serem evidenciados e discutidos nas revisões dos textos os ajudaram a melhorar sua escrita. Além disso, nos depoimentos destacam que após a intervenção compreenderam a importância de fazer revisões no texto para tentar identificar os problemas de escrita que possam ocorrer.

Após a intervenção, percebi durante as aulas de Língua Portuguesa uma significativa melhora nos textos dos alunos, entretanto algumas inadequações ainda ocorrem como se pode ver nos depoimentos.

Após concluído o trabalho de intervenção no ano de 2019, pude verificar, agora em 2020, com a mesma turma no 9º ano, durante as aulas de Língua Portuguesa, como os alunos têm se preocupado com a qualidade de sua escrita. Em vários momentos da aula, ao ler em voz alta seus textos, esses alunos têm se colocado como verdadeiros leitores críticos do próprio texto, questionando a turma, a mim, enquanto professora e aos colegas se o que escreveu tem sentido ou se determinada palavra que escreveu está correta. Além disso, a todo momento retomam questões muito pontuais discutidos nas revisões dos textos sobre o uso de determinadas palavras como “mas” e “mais”, “nos” e “nóis” e uso dos porquês. A correção dessas palavras, conforme os próprios alunos deixam transparecer, foram muito marcantes para eles, por isso, ao perceber que alguém ainda se confunde com essas variações quase que instintivamente tentam corrigir.

Considero que a pesquisa-intervenção em muito contribuiu para modificar a forma com que os alunos se relacionam com a escrita e ainda os conscientizou sobre a importância de sempre revisar o que escrevem. Reconheço ainda, que o trabalho para adequação e aprimoramento da escrita dos alunos dever ser contínuo, pois o processo de aprendizagem é não linear. Essa *não linearidade*, como dito anteriormente, faz com que o processo de aprendizagem tenha avanços e retrocessos e os resultados das intervenções podem ser iguais para uns e diferentes para outros, ou seja, os resultados serão sempre imprevisíveis.

### 3.7.16 Alguns desdobramentos da pesquisa: para além da sala de aula

Ao finalizar a confecção das Fanzines, organizei com a turma uma tarde de exposição das cinco Fanzines produzidas na intervenção pedagógica para todos os alunos, pais e funcionários da escola. Alguns registros da exposição poderão ser vistos nas figuras abaixo:

FIGURA 30 – Exposição das Fanzines



Fonte: Acervo pessoal

A convite do núcleo de Linguagem do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEPAPRO) de Cáceres, realizei uma oficina sobre Fanzine para um grupo de professores em formação.

FIGURA 31 – Oficina sobre Fanzine



Fonte: Acervo pessoal

As Fanzines também foram expostas em dois eventos promovidos no município de Jauru, como podemos ver na Figura abaixo:

FIGURA 32 – Apresentações para a comunidade escolar de Jauru/ MT



Fonte: Acervo pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa-intervenção, me propus a trabalhar com a produção textual de narrativas sobre seres fantásticos para que pudesse contribuir com a melhoria das práticas de escrita dos alunos do oitavo ano da Escola do Campo, onde atuo, e

produzir Fanzines artesanais com essas histórias que alimentam os imaginários desses adolescentes.

Por compreender que a dinâmica de funcionamento da escola e a sala de aula reúnem as características de um Sistema Adaptativo Complexo, utilizei como base teórica para desenvolver a pesquisa e analisar os dados gerados por ela os conceitos da teoria dos SDC. Ao realizar a intervenção, os conceitos da referida teoria possibilitaram que eu reconhecesse as dinâmicas complexas de funcionamento da minha escola e das salas de aulas em que trabalho.

Vale ressaltar que, compreender o funcionamento de sistemas vivos composto por diversos tipos de agentes, como são a escola e a sala de aula, é de fundamental importância para que o professor possa planejar, de maneira mais consciente, as estratégias de ensino-aprendizagem que pretende utilizar.

Assim, entender o funcionamento da sala de aula pelo viés da complexidade possibilita que o professor possa refletir sobre as suas ações e pensar em alternativas de ensino que levem em consideração o fato dos alunos serem únicos e um ser diferente do outro. Ou seja, essa teoria instiga o professor a pensar em cada aluno como um agente dinamizador do sistema e que esse sistema só terá condições de se manter vivo se suas estratégias de ensino se apoiarem na ideia de que cada aluno possui ritmo de aprendizagem, características e habilidades diversas. Além disso, os conceitos do SDC aplicados em sala de aula estimulam o professor a usar essa diversidade a seu favor para criar um ambiente colaborativo onde os agentes tenham a oportunidade de mostrar suas diferentes habilidades e utilizá-las em benefício do todo para que possam ajudar-se mutuamente e produzir conhecimentos que sejam significativos para a sua formação.

Antes de desenvolver o projeto de intervenção, eu era muito insegura com relação a novas alternativas de ensino. O medo de não dar certo ou de não alcançar meus objetivos me paralisavam e isso fazia com que eu sempre tentasse manter uma linearidade em minhas ações sem qualquer percepção de que a escola e a sala de aula são ambientes totalmente não lineares. Desta maneira, sempre que eu tentava desenvolver alguma atividade diferente com as turmas, diante do primeiro obstáculo ou da previsão de que algum problema pudesse ocorrer, isso já me desestabilizava e me fazia desistir no meio do caminho ou nem começar.

Quando voltei a trabalhar na Escola do Campo, não acreditava na possibilidade de desenvolver atividades muito diferentes das habituais e muito menos com a utilização de tecnologias que envolvessem o digital. Eu acreditava que pelo fato de ser uma Escola do

Campo, que recebe alunos das mais diversas comunidades, onde a conexão à internet e sinal de telefone não existem ou são limitados, os alunos não teriam habilidade nem conhecimento para manusear as tecnologias digitais. Além disso, a precariedade dos equipamentos da escola e as constantes falhas de conexão à internet me impediriam de realizar qualquer atividade com essas ferramentas.

Assim, ao conhecer as categorias de análise da teoria a qual me filiei para realizar a pesquisa, percebi que se tratava da teoria certa para a pessoa certa, uma vez que ela me fazia compreender que as imprevisibilidades poderiam sim ocorrer a todo momento, nesse ambiente dinâmico e complexo como é a escola, mas que, nem por isso, o sistema deve não funcionar ou parar de funcionar.

Ao tentar compreender esses conceitos, mudei meu modo de pensar e comecei a ter mais segurança e clareza de minhas ações, pois a teoria me dizia que tudo que eu temia poderia de fato acontecer. Entretanto, me mostrava também que o sistema é capaz de se auto-organizar para seguir em frente rumo a seus objetivos e que as diferenças entre os agentes que compõem esse sistema não só promovem atritos ou causam desequilíbrios, mas também trazem novos conhecimentos, novas experiências que podem ajudar o sistema a evoluir.

Em síntese, analisar o ambiente escolar sob as perspectivas do pensamento complexo, me deu a oportunidade de perceber que a escola e as salas de aulas, abrigam uma diversidade de agentes, que para constituir esses espaços, realizam entre si inúmeros processos de interações e que é através dessas interações que os alunos reforçam o que já sabem ou fazem emergir novos conhecimentos.

Além disso, as categorias de análise dessa teoria, mostram a não-linearidade dos processos de ensino-aprendizagem e que em virtude dessa não-linearidade, imprevistos podem ocorrer fazendo com que o sistema precise se adaptar frente as mudanças para garantir sua sobrevivência, ou seja, trata-se de uma teoria que reconhece que as imprevisibilidades irão ocorrer dentro do sistema, mas também orienta que isso não deve configurar-se em um impedimento para que as ações deixem de acontecer e os objetivos não sejam alcançados, pois os agentes que integram o sistema tem capacidade de auto-organização para se adaptar frente aos imprevistos e percorrer diversos caminhos em busca de um novo equilíbrio.

Por meio de suas interações, os agentes que integraram a minha sala de aula, durante a intervenção, por diversas vezes promoveram mudanças, desorganizaram e desestabilizaram o sistema. Por esta razão, era preciso realizar inúmeras adaptações para que o processo de

aprendizagem não fosse interrompido. Enquanto isso, eu, professora integrante, dinamizadora e observadora desse sistema, pude adquirir mais confiança e experiência para tentar compreender a complexidade desse sistema vivo e verificar que as estratégias de ensino podem ser modificadas ao longo do processo para a melhoria dos resultados, ou seja precisam ser flexíveis à mudanças para se adaptar ao sistema.

Ao longo da intervenção foi possível observar a ocorrência de algumas categorias de análise dos SDC. Essas categorias, me permitiram ver a complexidade do trabalho, dentre elas ocorreram, as **condições iniciais** – quando identifiquei os aspectos que sinalizavam quais seriam os pontos de partida para o desenvolvimento da pesquisa - a **agregação** – ao formarmos os cinco grupos com os quais trabalhei do início ao fim da intervenção - a **não-linearidade** – ao perceber que o sistema não se desenvolveria em uma única direção e os resultados poderiam variar em relação a cada um dos grupos ou dos agentes - a **diversidade** – ao verificar as inúmeras diferenças existentes entre os agentes - a **interação** – que ocorreu intensamente em todas as fases da intervenção – a **emergência** – ao surgir algum novo conhecimento, fruto dos processos de interação entre os alunos durante as revisões coletivas ou nas negociações e discussões ocorridas no interior dos grupos, que pudesse orientar o aprimoramento das narrativas, – **as imprevisibilidades** – com a chegada ou saída de algum agente ou problemas com equipamentos, transporte escolar e falta de espaço físico para a realização de algumas atividades específicas – **o feedback** – ao fazermos comentários e apontamentos nas narrativas para orientar sua adequação ou destacar suas qualidades e evolução – a **adaptação** – quando o sistema precisava se reorganizar frente a alguma alteração ou imprevisibilidade e os **agentes**, ou seja, os dinamizadores do sistema.

Assim como constatei a ocorrência de algumas propriedades dos SDC, também observei a não ocorrência de outras como, **fluxos, marcação, modelos internos e blocos constituintes**. A utilização dessa teoria e suas categorias de análise, me permitiram identificar os fenômenos ocorridos em sala de aula ao longo da intervenção e compreender as dinâmicas de funcionamento dos grupos que se formaram para desenvolver as atividades propostas.

Para alcançar o objetivo de melhorar as práticas de escritas dos alunos, planejei uma fase, dentro da intervenção, para nos dedicarmos a fazer revisões coletivas e reescritas de todas as narrativas.

As revisões possibilitaram que houvesse um intenso processo de **interação** entre os grupos, no interior de cada grupo e dos grupos com a professora e os resultados dessas interações apontavam novos caminhos para o aprimoramento linguístico da narrativa.

A adoção dessas estratégias de revisões e reescritas dos textos proporcionou uma troca de conhecimentos e um regime de colaboração muito significativos entre a turma, pois, ao longo das revisões os alunos tanto recebiam como davam o **feedback** sobre a qualidade de suas narrativas e das narrativas do outro. Desta maneira, ao receber o **feedback** de suas produções textuais, os alunos eram inseridos em uma prática de uso real da língua. Ou seja, os comentários feitos pela turma ou pela professora, mostravam aos grupos se a linguagem utilizada em seus textos permitia ou não o estabelecimento de uma comunicação clara e objetiva com o leitor.

Ao final dessa fase, foi possível observar que os exercícios de revisão e reescrita, resultaram em uma mudança qualitativa na produção textual dos alunos, pois ao reescreverem e revisarem a narrativa por diversas vezes iam conseguindo fazer, a correção da grafia de diversas palavras, a adequação das concordâncias verbais e nominais e a organizar a estrutura do texto inserindo parágrafos, retirando ou substituindo termos, fazendo inversões de palavras, frases e até mesmo de parágrafos inteiros em busca de uma melhor coesão e coerência para suas ideias para chegar a uma versão final do texto com uma escrita melhor desenvolvida e que atendessem a um padrão formal.

Além das dificuldades em conseguir fazer com que os alunos realizassem leituras, releituras escritas e reescritas de suas narrativas e não desistissem do trabalho que estava sendo proposto, também foi preciso superar outros problemas. Por isso, realizar o projeto da pesquisa-intervenção na escola não foi uma tarefa fácil.

Em algumas fases da intervenção, problemas relacionados a ônibus escolares impossibilitavam o transporte de vários alunos até a escola e isso fazia com que os grupos de trabalho ficassem com um número reduzido de estudantes. Transferências e reclassificações de alunos também ocasionavam a diminuição do números de integrantes nos grupos e, com isso, alguns grupos inicialmente formados com até cinco participantes foram reduzidos a três ou quatro alunos. Imprevistos relacionados a falta de equipamentos como impressoras, *Datashow*, extensão para ligar os equipamentos, mesmo estando previamente agendados também ocorreram em uma das fases do projeto.

Todas essas imprevisibilidades implicaram a necessidade de readequar o programa nos termos dos SDC para que o sistema se reorganizasse e os agentes pudessem desenvolver as atividades previstas.

Outra dificuldade ocorrida no desenvolvimento da pesquisa-intervenção deu-se pelo fato de que inicialmente, a escola não compreendia que a pesquisa que eu estava desenvolvendo com a turma do 8º Ano era uma intervenção. Em muitos momentos, diante da resistência que a escola demonstrava em compreender que as atividades que eu estava desenvolvendo tinha por finalidade contribuir para a melhoria das produções de texto dos alunos e não apenas cumprir uma exigência do curso de Mestrado, literalmente abaixei a cabeça, coloquei o projeto embaixo do braço e entrei para a sala de aula para desenvolver as atividades com a turma. Muitas vezes me sentia desmotivada, mas o *feedback* positivo que os alunos me davam ao conseguir adequar o texto e a alegria com qual produziam suas Fanzines me alimentavam e me faziam ter consciência de que o trabalho estava sendo significativo para aqueles estudantes.

Depois de finalizar os textos e a confecção das Fanzines com os alunos na escola, tive a oportunidade de apresentar os resultados do trabalho no grupo de pesquisa do CNPq, coordenado pelo professor Valdir Silva. Depois disso, também fui convidada a ministrar uma oficina sobre Fanzines no CEPAPRO de Cáceres para professores em formação e também participei de dois eventos promovidos pela Secretaria do Município de Jauru, o projeto denominado “Boas práticas” e na socialização dos projetos realizados pelos professores das escolas do município.

O convite feito pelo CEPAPRO de Cáceres foi muito importante para a minha pesquisa e para a aceitação do projeto na escola, pois a partir disso a escola passou a olhar diferente para o trabalho e também a reconhecê-lo como uma intervenção. Além disso, pude enfatizar, nas apresentações que tive oportunidade de fazer, como a Teoria que embasa este trabalho orienta o professor a aproveitar os processos de interação que ocorrem diariamente em sala de aula para promover um ambiente de trabalho colaborativo em que os próprios alunos possam cooperar com o aprendizado do outro e mostrar que em uma Escola do Campo também é possível realizar trabalhos utilizando as tecnologias digitais.

Conforme pude verificar ao desenvolver a intervenção, o trabalho com a produção de Fanzines configurou-se em uma proposta pedagógica que trouxe aos alunos o conhecimento de que podem fazer uso de uma diversidade de possibilidades para expressar suas ideias de maneira criativa. Ou seja, o trabalho com a confecção da revista permitiu que os estudantes

incorporassem aos seus textos - desenhos autorais, imagens recortadas, diversos tipos de letras - que trabalhassem em grupo em regime de colaboração, que trocassem experiências, que discutissem as preferências estéticas de cada um - quanto as formas de organizar imagens e textos e, o mais importante, possibilitou que cada um se sentisse autor de sua narrativa e participasse da elaboração das Fanzines assumindo responsabilidades que mostrassem suas habilidades na execução de cada parte da revista.

Além disso, levar a Fanzine para a sala de aula foi uma estratégia que contribuiu para dar significado a produção de textos dos alunos e dinamizar o processo de aprimoramento das práticas de escrita. Uma vez que, as Fanzines trazem, em sua essência, a concepção de que o seu conteúdo é feito para ser divulgado e compartilhado entre fãs. Ou seja, o contexto histórico da revista revela ao aluno que ele pode escrever sobre o assunto que desejar e ainda tornar público o seu trabalho.

Amparada pela ideologia de que todos têm algo a dizer e para quem dizer trazida pela Fanzine, incentivei os alunos a gravarem, transcreverem, adequarem a transcrição a escrita formal, revisarem e reescrevem suas histórias para que, ao final das produções, eu pudesse apresentar a eles formas alternativas de registro da narrativa em Fanzines e mostrar de que maneira poderiam divulgar suas histórias tanto no modo analógico como no modo digital.

A inclusão das tecnologias digitais nas atividades realizadas pelos meus alunos da escola do campo, pôde mostrar a esses estudantes que mesmo estando em um ambiente teoricamente “desconectado” ou cheio de limitações quanto ao uso da internet, foi possível produzir conteúdo por meio de equipamentos como, celulares e computadores, pois essas ferramentas possuem funcionalidades que permitem a produção de conteúdos mesmo estando desconectados.

Desta maneira, a precariedade da escola em relação a equipamentos e conexão à internet, me possibilitou criar alternativas para desenvolver a intervenção de modo que as tecnologias digitais, as quais tínhamos acesso, pudessem ser incluídas em nossas aulas. Assim, com os celulares foi possível realizar a gravação de vídeos e escaneamento de imagens que puderam ser compartilhados via *Bluetooth* ou por *WhatsApp*. Já nos computadores os alunos puderam digitar suas narrativas no *Word*, montar suas revistas virtuais, por meio de *Power Point* e salvá-las em *Pendrives* ou quando possível, encaminhá-las via e-mail para que pudessem ser disponibilizadas em outros dispositivos com ou sem acesso à internet.

Dessa forma, o uso dessas tecnologias contribuiu para que os alunos exercitassem sua autoria e conhecessem outras formas de produzir textos utilizando recursos da tecnologia digital que não necessariamente precisam de conexão para funcionar.

Como dito anteriormente, a biblioteca da escola conta com um pequeno acervo de obras literárias que nem sempre é suficiente para atender a todos os alunos. Por isso, a confecção da revista pode ser um estímulo para os alunos começarem a ampliar o acervo da biblioteca utilizando suas próprias produções textuais, que poderão ser disponibilizadas em formato físico na própria biblioteca ou no formato digital para que uma maior quantidade de alunos tenham acesso as suas produções no formato digital ou outros formatos em seus celulares por meio de aplicativos como o *Wattpad*, onde as revistas já foram publicadas ou em suas redes sociais como, por exemplo, o *WhatsApp* no qual já conseguimos compartilhar a revista por meio de *Links* ou em PDF.

Por muito tempo, alimentei a crença de que em uma escola rural seria impossível desenvolver um trabalho que envolvesse de maneira tão intensa o uso das tecnologias digitais devido a precariedade de equipamentos e a falta de habilidade dos alunos, pois eu acreditava que eles não tinham acesso a nenhum tipo de equipamento digital por morarem na zona rural. Todas essas crenças caíram por terra quando, ao desenvolver a intervenção, fui desafiada a utilizar as ferramentas digitais para elaborar as atividades de produção de texto e também quando constatei que os alunos tinham tanta ou mais habilidade do que eu no domínio de ferramentas como celulares, computadores, caixa de som, internet e *Bluetooth*.

Por esta razão, desenvolver a pesquisa-intervenção foi uma experiência transformadora em minha vida profissional em todos os sentidos, a começar pelas minhas crenças, que ao longo do trabalho, começaram a não fazer mais sentido. Pois pude constatar por meio das minhas próprias ações e amparada pela teoria do SDC que é possível pensar em outras metodologias que sejam inovadoras e que se alinhem aos documentos que orientam o trabalho pedagógico do professor nas escolas públicas.

Através dessa pesquisa, pude me ressignificar enquanto professora e ressignificar as minhas práticas pedagógicas, compreendendo que os alunos da escola rural têm o direito de vivenciar e explorar os recursos tecnológicos disponíveis para ampliar, facilitar e agregar conhecimento. Trata-se, pois, de um alinhamento às orientações previstas na BNCC.

O projeto de intervenção me fez ter consciência do potencial dos meus alunos e de como o acesso às tecnologias digitais puderam ampliar ainda mais as redes territoriais desses estudantes

ao fazer circular suas Fanzines tanto no espaço rural como no espaço urbano. Além disso, com esta intervenção pedagógica, pude desconstruir a ideia, tanto para mim como para outras pessoas que integram a comunidade escolar, de que não é possível assumir um trabalho que promova a cultura digital com os alunos da “roça”, como orienta a Competência 05 (Cultura Digital) da BNCC.

Esses alunos, no âmbito da pesquisa, conseguiram com conexão ou sem conexão aprimorar suas práticas de escrita e produzir cinco lindas revistas, as Fanzines, onde narram histórias sobre seres fantásticos que fazem parte de suas imaginações e de suas culturas. Por meio dessas produções textuais, os alunos tiveram ainda a oportunidade de confeccionar Fanzines que poderão ter visibilidade entre a comunidade escolar e a sociedade de modo geral para fortalecer e valorizar as crenças, as tradições e a cultura do campo.

Acredito que esse trabalho, realizado em uma escola pública rural, poderá orientar outras pesquisas e inspirar a outros profissionais da educação a olhar para a Escola do Campo como um espaço em que há possibilidade de alinhar as suas metodologias de ensino às tecnologias digitais ampliando o acesso dos alunos a essas tecnologias e ainda incentivar o trabalho com a Fanzine em sala de aula, uma vez que, a revista, atualmente, também aparece como uma das sugestões dadas pela BNCC para produção textual na escola. E, além disso, motivar a busca por novas alternativas de ensino que melhor atendam às necessidades dos alunos.

A quantidade de dados gerados por este trabalho também poderá oportunizar outras análises que permitirão compreender outras dinâmicas de funcionamento da sala de aula e dos grupos que se formam em seu interior.

Como podemos verificar ao longo das análises que se iniciaram na transcrição até a última versão da narrativa apresentada nessa discussão, o objetivo de melhorar as práticas de escritas dos alunos durante a intervenção pedagógica foi alcançado. Contudo, reconheço que trata-se de um trabalho que deve ser contínuo e que deve ser sempre retomado junto aos estudantes, pois o processo de aprendizagem, como apontado na análise, não ocorre de forma linear e sempre poderá avançar ou retroceder.

Para concluir e mostrar os efeitos desse trabalho na formação dos estudantes envolvidos, retomo, de maneira geral, os comentários dos alunos mostrados anteriormente nessa pesquisa por meio de *prints* do *WhatsApp*. Em seus comentários, os alunos afirmaram que o projeto os ajudou bastante a conhecer as regras gramaticais para elaborar uma escrita formal. Além disso, reconheceram a importância da revisão e reescrita do texto para identificar os problemas de

língua que “atrapalham” a sua coerência e coesão e admitiram que revisar a própria escrita era um exercício que possibilitava a identificação de alguns erros ortográficos mesmo sem a ajuda do professor.

Ao retornar a esta turma, que agora cursa o 9º ano, pude observar, ao interagir com os alunos, que houve uma mudança de comportamento em relação às suas práticas de escrita. Ou seja, essas afirmações feitas no *WhatsApp* sobre os efeitos que a intervenção causou em cada um deles, posso ver refletidas em suas ações dentro da sala de aula. Pois, ao realizar alguma atividade escrita os alunos têm se preocupado mais com a qualidade de seus textos e, em alguns momentos, os surpreendo fazendo revisões, principalmente quando leem em voz alta. Além disso, em vários momentos da aula esclarecem comigo ou com a turma suas dúvidas em relação a ortografia das palavras que não conhecem, corrigem os colegas quando percebem algum desvio na escrita e, o mais gratificante para mim, relembram momentos da intervenção que foram significativos para eles e que os ajudam a aprimorar sua escrita.

Assim, ao finalizar a intervenção, fica-me a certeza de que não há como prever que mudanças ainda podem acontecer nas práticas de escrita dos alunos, mas posso afirmar, confiante no trabalho realizado, que ao longo desse ano letivo outras mudanças com certeza irão ocorrer, pois, como observa Harari (2019), a *mudança* é a única certeza que temos na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez. e GRIGOLETTO, Evandra Grigoletto. **Escrita, Alteridade e Autoria em Análise Do Discurso**. RJ: Matruga, 2008.

ANTUNES, I. C. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAUJO, Raqueline Chaves; CASTRO, Orineves Monteiro; GONSALVES, Maria das Neves; SILVA, Jaqueline Sousa. **Práticas significativas através dos gêneros textuais: o fanzine como recurso pedagógico na formação do sujeito leitor- escritor**. Artigo apresentado no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU). 2017. [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA15\\_ID\\_4709\\_10092017194747.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID_4709_10092017194747.pdf) Acessado em: 31/10/2018.

AXELROD, R. e COHEN, M. **Harnessing Complexity: organizational implications of a scientific frontier**. FP. New York, 1999.

BECKER, F. (2003). **A origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

CILLIERS, P. **Complexity and postmodernism: understanding complex systems**. London and New York: Routledge, 1998.

BOLOGNINI, Carmem (Org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2007.

BRAGA, J. C. F. **Comunidades Autônomas de Aprendizagem on-line na Perspectiva da Complexidade**. 2011. 207 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CALCUTÁ, M. T. de. **Pensamento de Madre Teresa de Calcutá**. Disponível em: <https://www.mensagemespírita.com.br/pensamento/md/madre-teresa-de-calcuta/204>. Acesso em: 04 mar.2020.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine: da publicação independente à sala de aula**. Pôster apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. <<https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/b-f/fanzine.pdf>>. Acessado em: 03/11/2018.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45]57-67, maio/agosto, 2013.

DAVIS, B.; SIMMT, E. Understanding Learning Systems: **Mathematics Education and Complexity Science**. Journal for Research in Mathematics Education. v.34, p. 137-177, 2003.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FEDATTO, Carolina P. e COELHO, Beatriz Garcia Pinto. **A prática de revisão de textos entre inadequação e inovação: uma discussão sobre variação, mudança e política linguística**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 337-357, 1º sem. 2016

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON. M. L. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. (Org.), *Questões de Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FUENTES, M. A. **Métodos e metodologias em sistemas complexos**. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. *Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas*. Brasília: IPEA, 2015. 436 p.

GEERT, Van. **Na introduction to complex dynamic systems**. Modern Language Journal, 92 (2), 179 -199, 2008.

HANSEN, J. C., Warner, R. W., Smith, E. M. *Group Counseling: Theory and Process*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1976.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o Século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARTLEY, P. **Group Communication**. London: Routledge, 1997.

HERDINA, P. Entrenchment, embeddedness, and entanglement: **A dynamic complexity view**. In H. J. Schmid (Ed.), *Entrenchment, memory and automaticity. The psychology of linguistic Knowledge and language learning* (pp. 387 – 407). American Psychological Association and Walter de Gruyter, 2017.

HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

HUMAN, O. **Complexity: E-Special introduction. Theory, Culture, Society (E-Issue)**, 3, 1 - 20, 2015.

HURFORD, D. P. (2010). *Secret Codes. A reading curriculum for young children*. Pittsburg, KS: DEPCO, LLC.

JACOBSON, M. J. A educação como sistema complexo: implicações para a pesquisa educacional e políticas. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. 436 p.

KURT, L. **La Teoria del Campo en la Ciencia Social**. Barcelona: Paidós, 1988.

LAMAS, L.; De ROSE JUNIOR, D.; SANTANA, F., ROSTAISER, E.; NEGRETTI, L.; UGRINOWITSCH, C. Space creation dynamics in basketball offence: validation and evaluation of elite teams. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, Cardiff, v.11, n.1, p.71-84, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Research methodology on language development from a complex systems perspective**. Modern Language Journal. Malden, MA, n. 92 v.2, 2008. p. 200- 213.

LIMA, Maria da Glória Barbosa Soares. **O fanzine como dispositivo pedagógico crítico-reflexivo: questões, dilemas e perspectivas**. Práticas docentes e profissionalização de professores, Teresina, n., p.1 -12, 2009.

LUNA, T. S. **A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos**. Ao Pé da Letra (UFPE), v. 4, 2002.

MEIRELES, Fernanda. **Zines Yoyô: uma experiência instintiva em arte-educação**. Monografia (Especialização em Arte-Educação). Fortaleza, Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2008.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MANGUEL, A. Uma história de leitura. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARTINS, Antônio C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARTINS FILHO, Plínio; ROLLEMBERG, Marcello. Edusp: **um projeto editorial**. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2001.

MORAES, A. S. Pôster acadêmico: **um evento multimodal**. Ao Pé da Letra (UFPE. Impresso), v. 09, p. 1, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O método 1: da natureza da natureza**. Tradução: Ilana Heineberg. 2ª ed., Porto Alegre: v. 1, Sulina, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 87

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NUNES, Gisele Medina. **A escrita como sistema adaptativo complexo: o desenvolvimento da escrita por meio das tic**. Artigo resultante de parte da pesquisa de dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPel. 2014.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Ver.*, Belo Horizonte (12): 33-43, fev, 1990.

OLIVEIRA, Rui de. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico. Para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTEGA, L. e HAN, Z. **Complexity Theory and Language Development**: In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade**. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. (2016). **A linguagem dos emojis**. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(2), 379-399. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647400>

RUFINO, Cristiene Silva. Miranda, Maria Irene. **As contribuições da pesquisa de intervenção para a prática Pedagógica**. Horizonte Científico. Uberlândia, v.1, n.1, mar. 2006.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAKOWSKI, Patrícia Alessandra Morita. e TÓVOLLI, Marina Haddad. **Perspectivas da complexidade para a educação no Brasil**. RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 30ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo colaborativo de aprendizagem: um estudo na perspectiva da complexidade e do caos**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SCHNOEBELEN, T. J. **Emotions are relational: positioning and the use of affective linguistic resources**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Stanford, Estados Unidos, 2012.

SUANNO, Marilza Vanessa. Outras finalidades para educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar In ZWIEREWICZ, Marlene (coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Florianópolis, SC: Nova letra Gráfica e Editora, 2013b

SILVA, Rodrigo de Santana. **As Tecnologias digitais e seus efeitos nas práticas de língua(gem): um estudo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. UNEMAT, 2017.

SILVA, M. R. da. **Os efeitos do livro didático nas práticas de ensino de Língua Inglesa na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. UNEMAT; 2016.

\_\_\_\_\_. O grupo como sistema adaptativo complexo: **um estudo das práticas de ensino e aprendizagem no contexto do Facebook**. In: SILVA, W. M. e; BORGES, E. F. do V. (orgs). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de língua adicionais**. Editora CRV, Curitiba – PR/Brasil; 2016

TRAVAGLIA, Luiz Carlos & KOCH I.G.V. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

TORRE, Saturnino de la. **Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam**. In: ZWIEREWICZ, Marlene e TORRE, Saturnino De La. **Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliências na educação**. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

WALLIS, S. E. **Toward a Science of metatheory**. *Integral Review*, 6(3), 73 – 120, 2010.

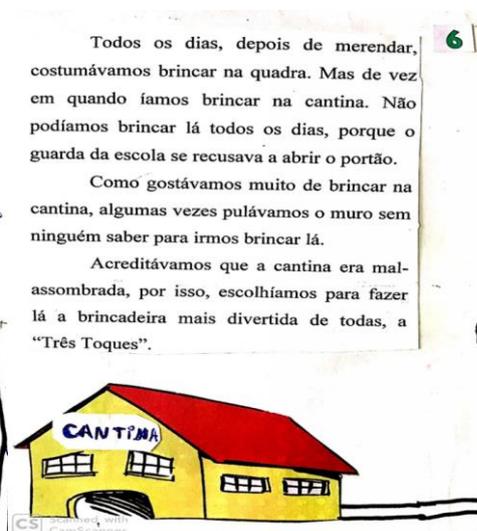
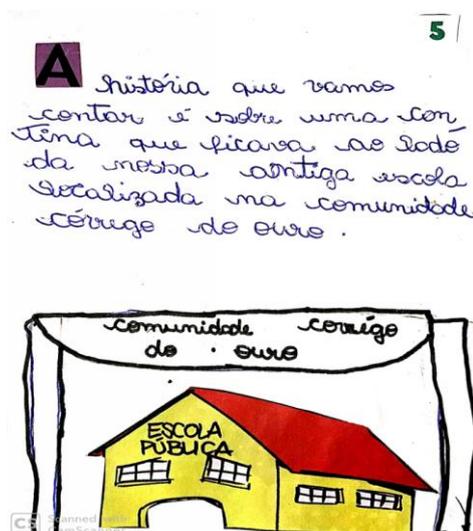
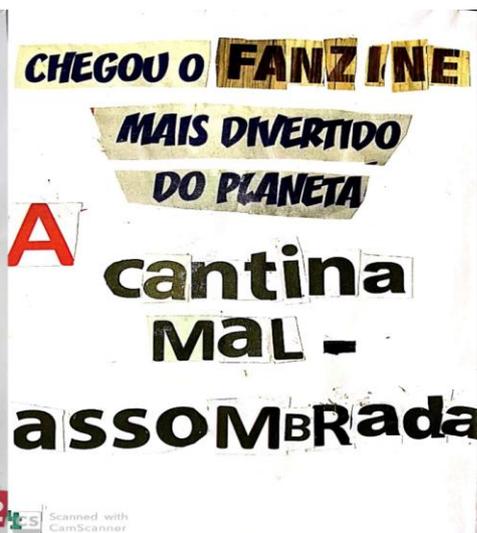
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine> acesso em 15/11/2018

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine#/media/File:Reign\\_of\\_the\\_Superman.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine#/media/File:Reign_of_the_Superman.jpg) acesso em 12/11/18

[http://zinewiki.com/File:Comet1-s\\_copy.jpg](http://zinewiki.com/File:Comet1-s_copy.jpg) acesso em 15/11/2018

## Anexos

## 1. Fanzine “A cantina mal – assombrada” e QR Code





Na cantina havia uma porta e do outro lado uma janela. Para fazer a brincadeira "Três Toques", batíamos na porta da cantina três vezes para tentar ouvir algum barulho lá dentro, mas nada acontecia. Até que um dia, na hora que batemos na porta, alguém repetiu as batidas do lado de dentro da cantina.

Ao ouvir o barulho, nosso grupo, que tinha aproximadamente dez pessoas, se dividiu. Cinco pessoas abriram a janela para tentar visualizar quem estava fazendo o barulho, e cinco bateram na porta para ver se ouviam o barulho novamente.

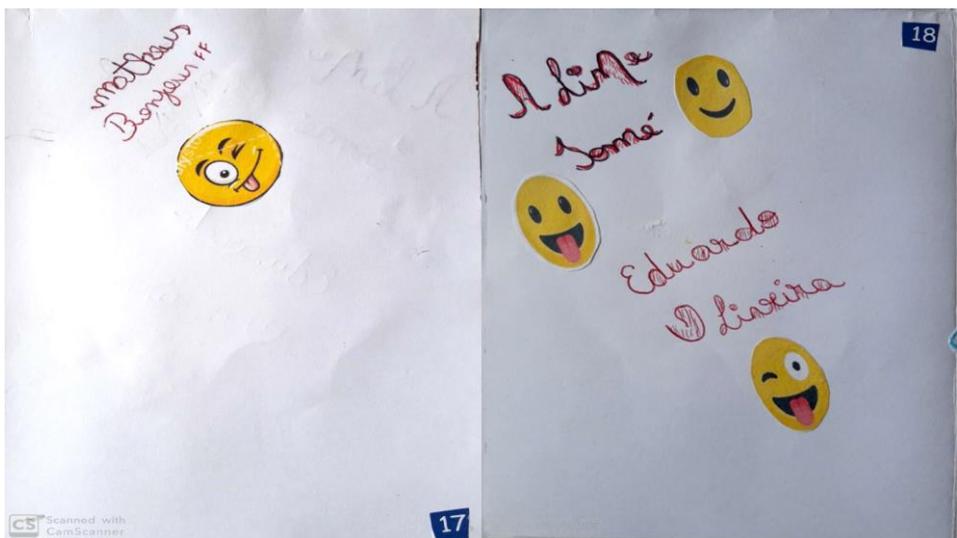
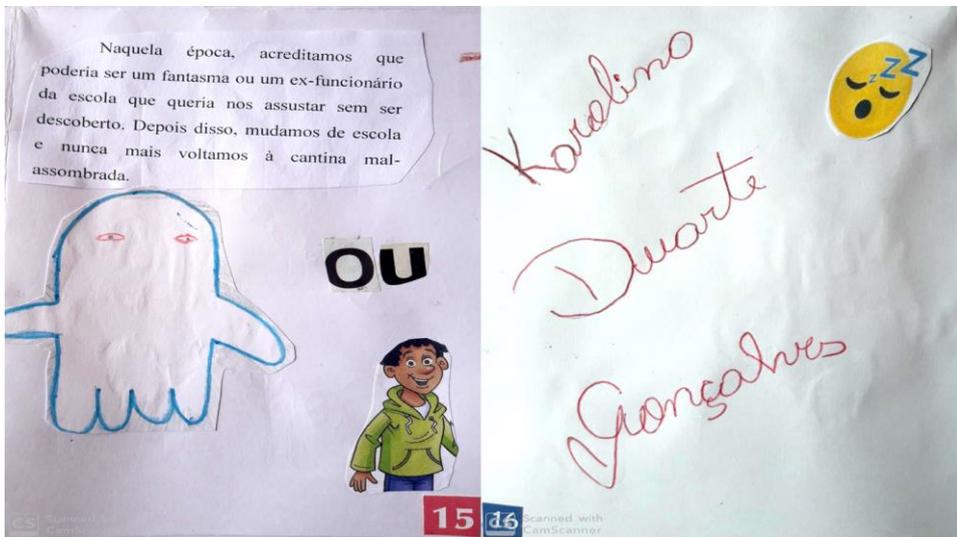
Depois de várias tentativas, não ouvimos mais nada. Então nosso grupo se reuniu para volta à escola. Quando estávamos

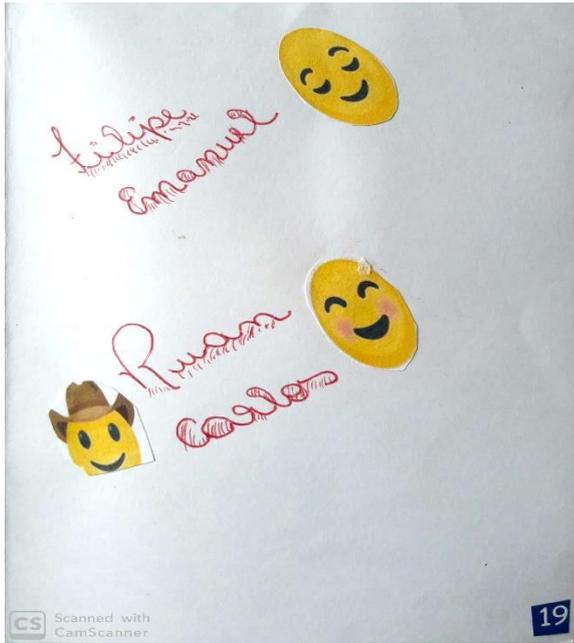


saindo, escutamos um barulho de janela se fechando. Decidimos voltar até lá para ver o que era.

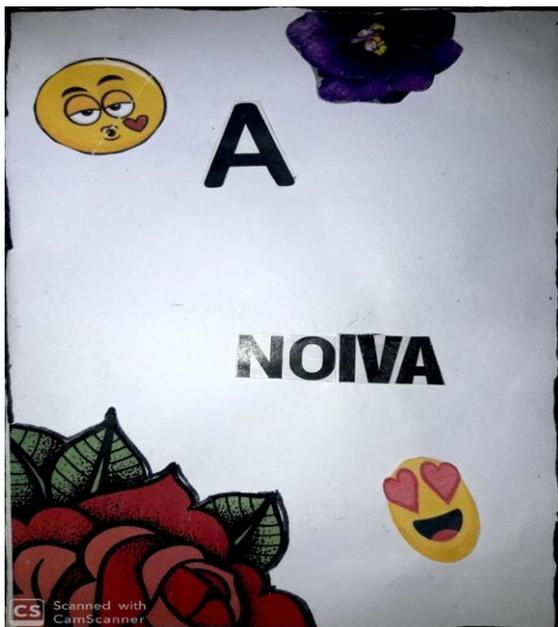
Chegando do outro lado da cantina, abrimos a janela e vimos um vulto branco. Assustados, saímos correndo para a escola e contamos para os outros alunos o que havíamos visto na cantina. Falamos também que não tínhamos certeza se era um fantasma de verdade.







## 2. Fanzine “A noiva” e QR Code



**Love**

Quando eu cheguei à comodora me contaram uma história sobre **natural**.



2

3

“**ABANDONANTE**”

3

3

Sobre uma mulher que iria se casar. Essa história aconteceu no dia do casamento dela.




4

5

No dia do casamento, a mulher estava muito feliz, mas sua felicidade chegou ao fim.



5

Quando ela e seu noivo chegaram em frente a igreja e o noivo disse:

6

- Não quero mais me casar com você porque já tenho outra mulher.



7



7

8

Depois de ver seu  
noivo, a mulher saiu  
correndo sentindo-se  
muito triste.



9

pensando que sua  
vida não valia  
mais nada.



10

e foi direto a  
um morro



11

próximo à cidade.



12

Desesperada, atirou-se  
embaixo e  
morreu.



13

Depois de sua morte,  
muitas pessoas falaram  
que o morto ficou  
amaldiçoado.



Diziam que vestida de noiva, a mulher parecia da toda a noite à procura de seu ex-noivo



14

para mata-lo.



15



Os moradores da cidade diziam que ela matava os homens

16

que passaram pelo muro mesmo sabendo que não era o ex-noivo dela.



17

Para que depois de mortos eles pudessem se casar com ela.



**#EITA**

18



19

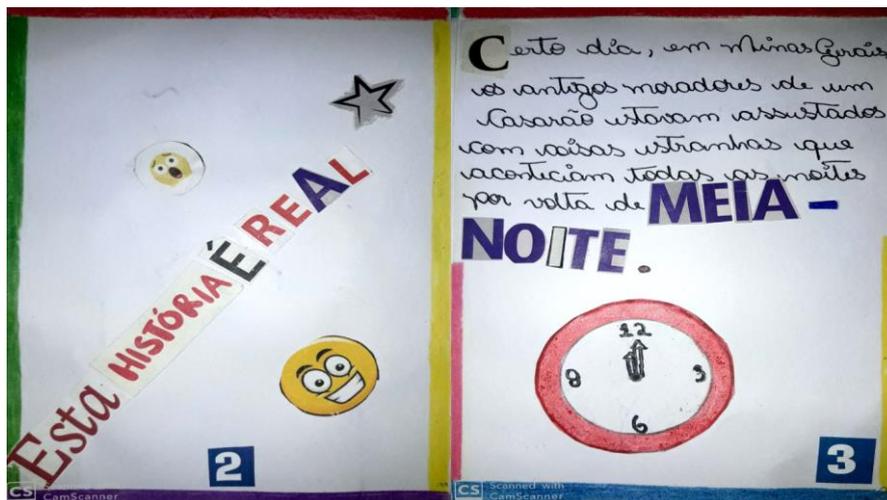
Nunca foi comprovado se ela realmente aparecia neste muro, nem se houve alguma morte provocada por ela.



19



### 3. Fanzine “O casarão mal-assombrado” e QR Code



**N**o casarão havia morado uma velhinha, por isso, todos achavam que a casa era **MAU** assombrada.



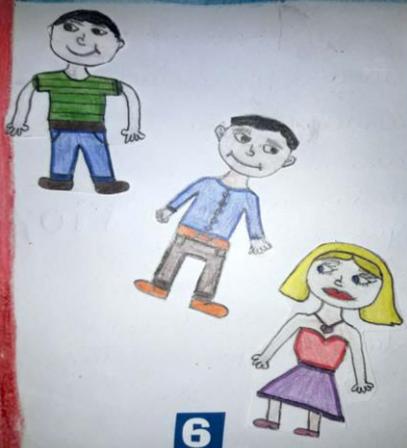
**4**

**O**s moradores estavam assustados. Conhecendo que eram assombrações, foram contar ao meu **Tio**, que se ofereceu para dormir sozinho no casarão e observar tudo o que acontecia naquele local.



**5**

**N**o dia seguinte, meu **Tio** foi ao casarão para investigar o que havia **DEESTRANHO** na **CASA**.



**6**



**7**

Poucos minutos depois da meia-noite, aconteceu o que era esperado.

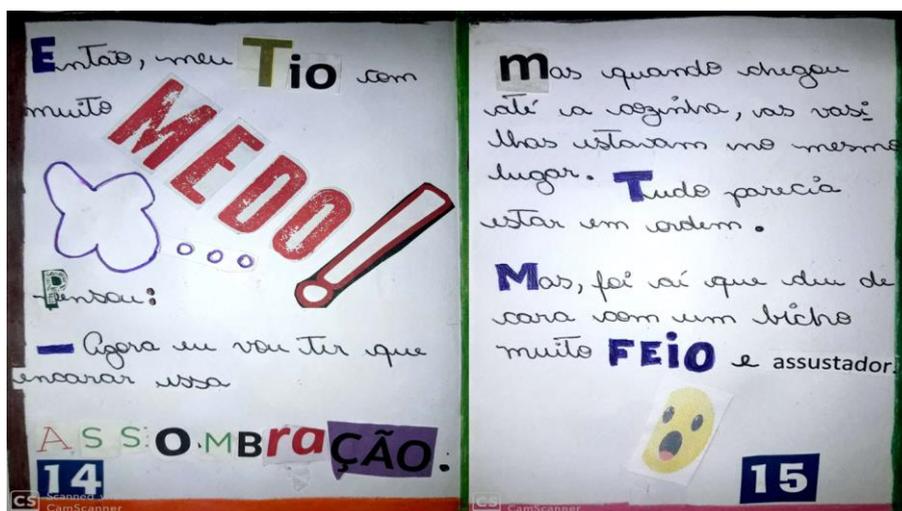
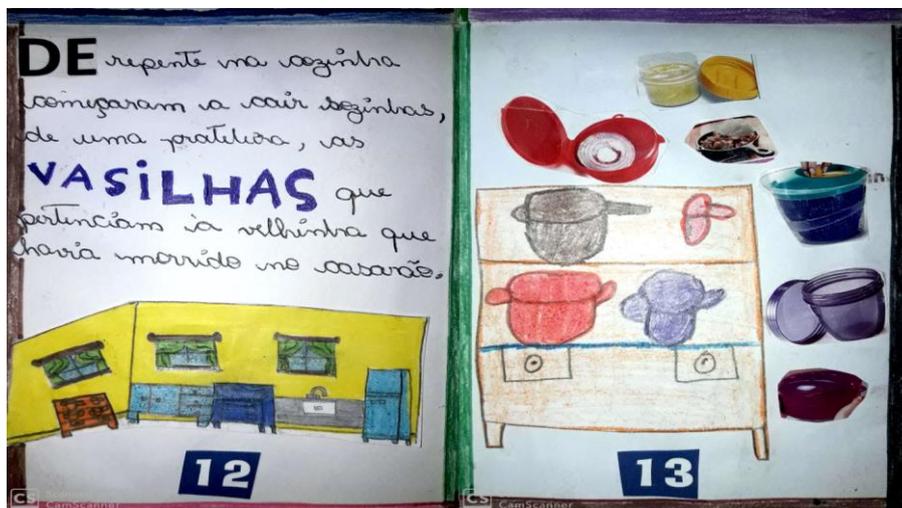
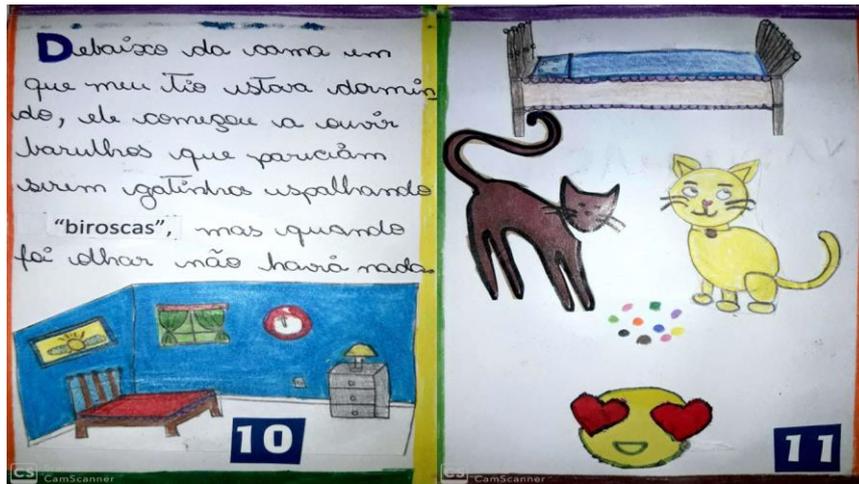
**P**rimero, começou um ventinho **FRIO** por todos os **CÔMODOS** mesmo a casa estando toda fechada.

**8**

**E**M seguida, os ventos começaram a varrer-se sozinho pelos cantos.



**9**



**O** bicho tinha um olho da testa e duas unhas eram maiores que os dedos. Ele era muito assustador.



16

**Q** uando meu **TIO** com muito medo, viu as costas para voltar ao quarto, a **ASSOMBRACÃO** se pegou pela garganta com as duas **CARRAS** e o levou até a cama onde ele estava deitado.

17

18



18

Imediatamente o meu **TIO** gritou muito alto, e com isso, o bicho assustado desapareceu.



19

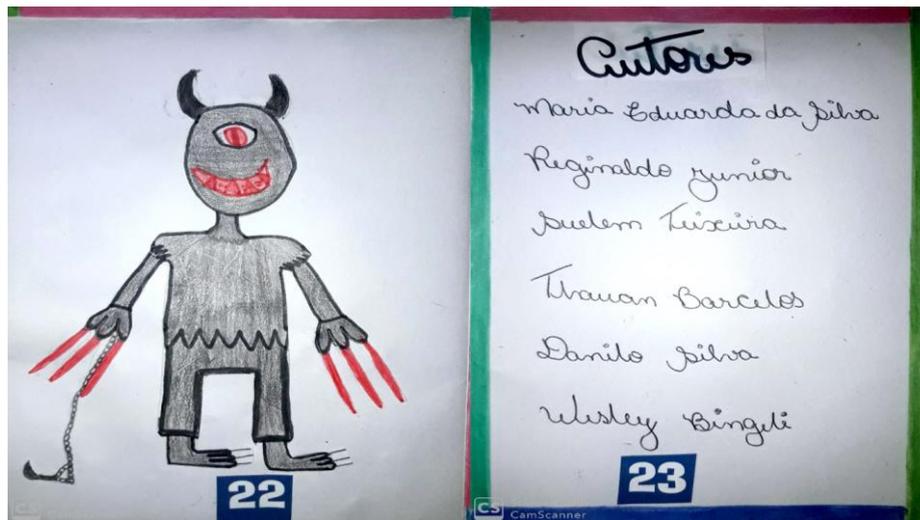
Depois daquela noite, meu tio contou para os moradores o que havia acontecido, com isto, os moradores decidiram se mudar do casarão.



20

**M**eu **TIO** ficou com tanto **MEDO** que não teve mais coragem de voltar ao **CASARÃO** **BRADO** **ASSOMBRADO** **MAL-**

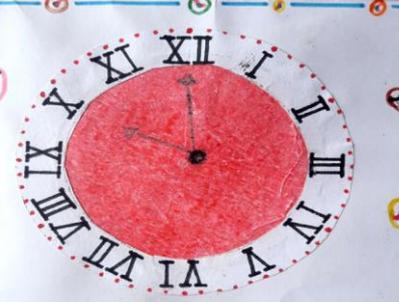
21



#### 4. Fanzine “O lobisomem” e QR Code



Um uma sexta-feira da paixão meu primo **JOSE** resolveu sair de casa por volta das **10 h** da noite para acessar a internet pelo celular.




2

3

José passou o dia inteiro em sua casa no sítio sem nada para fazer, sem livros para ler e sem amigos para conversar. Ele estava se sentindo muito entediado e sair para acessar a internet, foi a maneira que encontrou para acabar com seu tédio e se distrair um pouco.




4

5

AVIA UMA LENDA CONTADA PELO NOSSO TIO



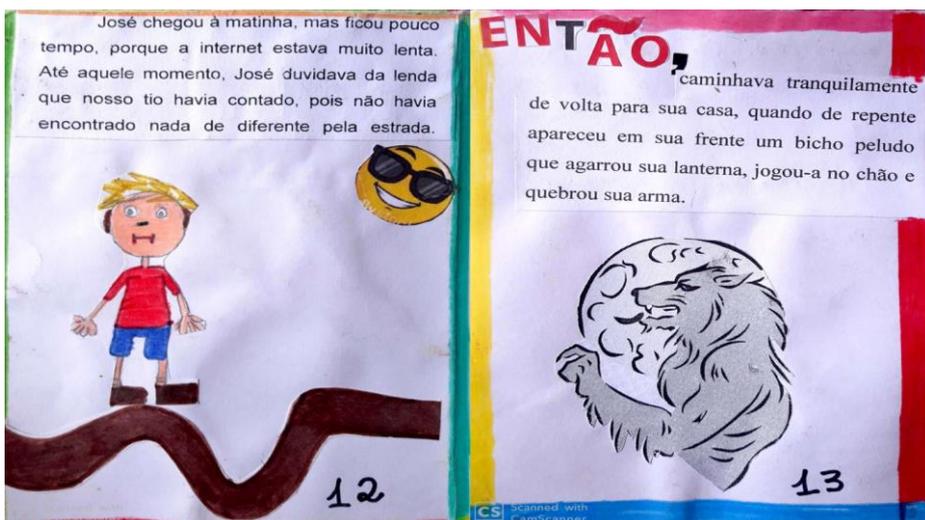
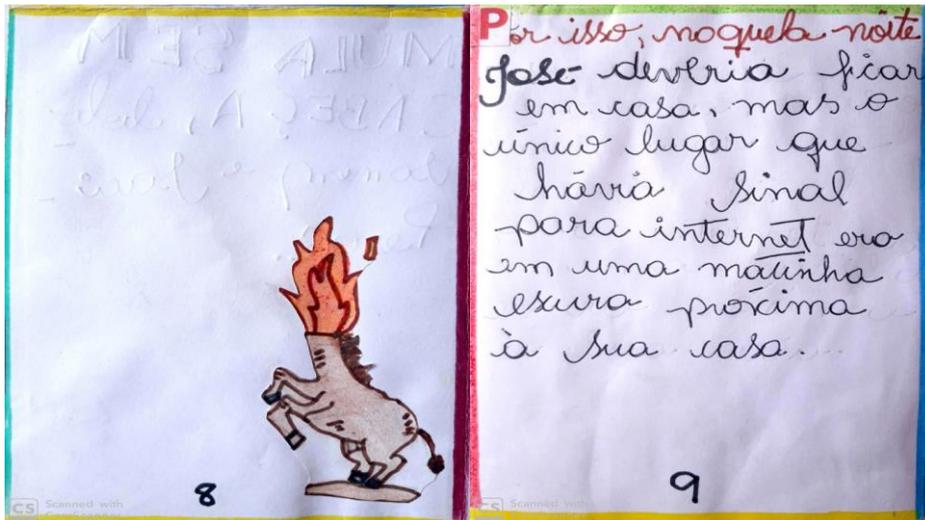
que **DILIA** SER MUITO PERIGOSO sair de casa em noite de **SIXTA FEIRA** da PAIXÃO, porque poderiam aparecer pelo caminho bichos estranhos, como

MULA SEM CABEÇA, lobis-omens e saci-Pererê.




6

7



Tentando livrar-se do bicho Moki, arrastou a Sam para perto do seu

**CELULAR**



14

E foi que era

**LOBISOMEM**



15



**aconteceu**

18

**JOSE** percebeu que seu celular havia descarregado, mas minutos atrás estava completamente carregado. Com muito medo, saiu correndo pela escuridão tropeçou, caiu e acabou se machucando todo.

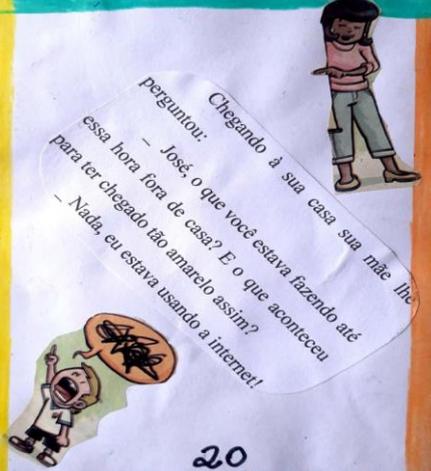


19

Chegando a sua casa sua mãe lhe perguntou:

— José, o que você estava fazendo até essa hora fora de casa? E o que aconteceu para ter chegado tão amarelo assim?

— Nada, eu estava usando a internet!

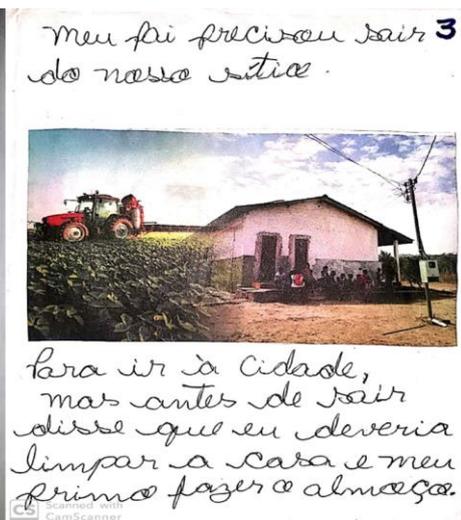
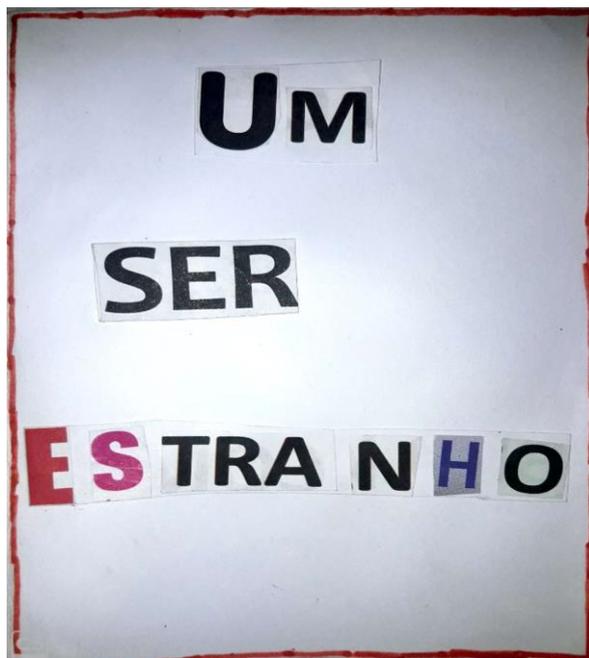


20




21

## 5. Fanzine “Um ser estranho” e QR Code



4 Depois que nós terminamos o trabalho liguei a televisão



e senti no sofá



e meu primo foi ao galinheiro.

5 minutos depois, ouvi que lá nos fundos da minha casa chamava meu nome então pensei:

- Deve ser alguém que chegou.

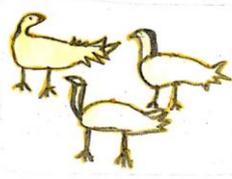
Fui até lá, mas não falei ninguém.

6 voltei para dentro de casa e DEPOIS de um bom tempo eu ESCUTEI um assobio

**F I I I I T**

Em seguida, chamaram meu nome mais uma vez. Sai rapidamente para ver o que estava acontecendo pois as galinhas gritavam muito então eu pensei:

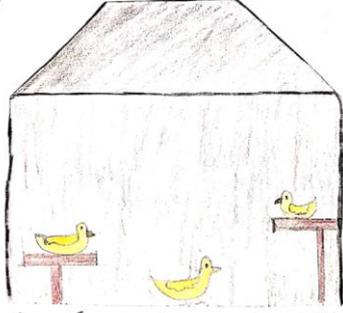
7



Deve ser algum bicho tentando pegar as galinhas.

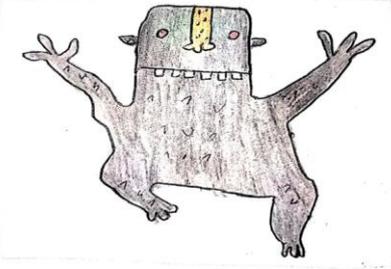
Apreliminei do galinheiro para ver o que estava acontecendo, mas não consegui ver nada.

8 Fui que atrás do galinheiro



alguém assobiava e quando fui olhar havia um ser estranho

Esse ser era de cor escura, olhos vermelhos e garras enormes.



ao perceber minha presença rapidamente ele se escondeu

9

Atrás de uma pedra 10

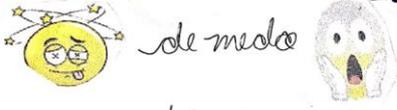


que havia perto do galinheiro.

Depois que ele se escondeu atrás da pedra eu desmaiei

CS Scanned with CamScanner

de medo 11



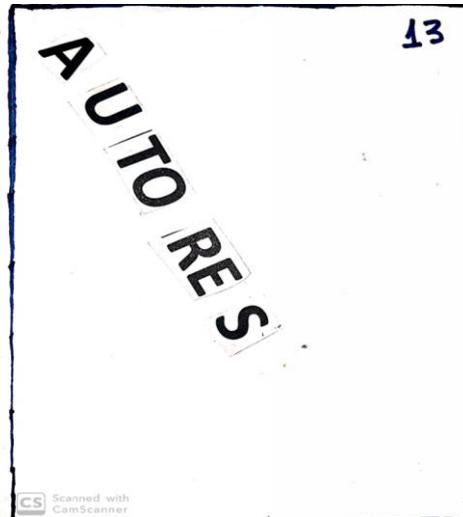
e acordei com meu primo me chamando.

O tempo passou e até hoje me lembro desse ser estranho.

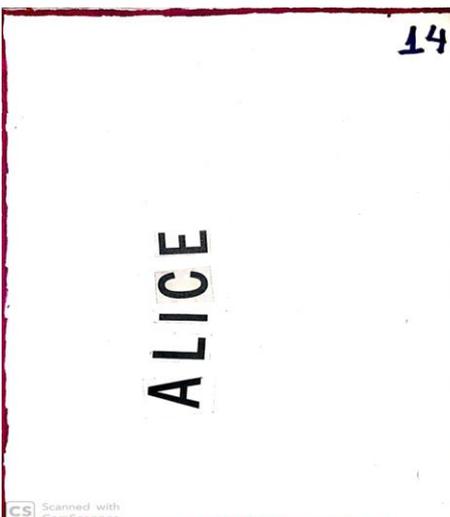
CS Scanned with CamScanner



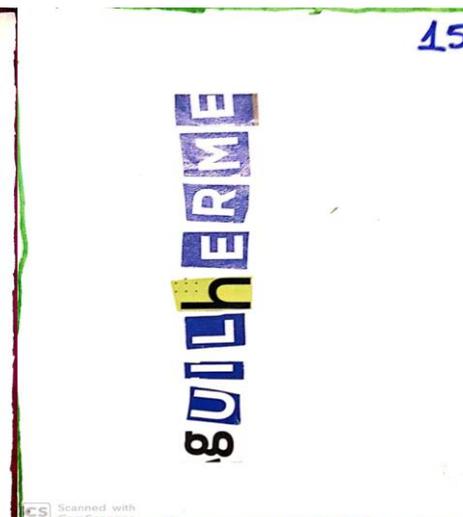
CS Scanned with CamScanner



CS Scanned with CamScanner



CS Scanned with CamScanner



CS Scanned with CamScanner

