

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

GISANE MÁRCIA CARVALHO DINNOUTI

Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho para a
produção e análise de textos multimodais

Versão Corrigida

São Paulo
2020

GISANE MÁRCIA CARVALHO DINNOUTI

Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho para a
produção e análise de textos multimodais

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em rede, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D583d Dinnouti, Gisane Márcia Carvalho
Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho para produção e análise de textos multimodais / Gisane Márcia Carvalho Dinnouti ; orientadora Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. - São Paulo, 2020.
165 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Documentários. 3. Multiletramentos. 4. Gêneros multimodais. 5. Argumentação. I. Aquino, Zilda Gaspar Oliveira de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): GISANE MÁRCIA CARVALHO DINNOUTI

Data da defesa: __28/04/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): ZILDA GASPAR OLIVEIRA DE AQUINO

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, _03/06/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

DINNOUTI, Gisane Márcia Carvalho. **Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa:** uma proposta de trabalho para a produção e análise de textos multimodais. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho a Deus, que estabelece o tempo para cada propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3:1

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Zilda Aquino, pelas orientações e ensinamentos, por meio de ponderações precisas e pacientes, palavras de incentivo, exemplos de eficiência, coerência e ética que contribuíram para meu crescimento pessoal, científico e intelectual.

Aos professores do Profletras USP que proporcionaram a ponte entre teoria e prática, relacionando o conhecimento acadêmico aos saberes da experiência profissional de cada um dos alunos de nossa turma.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso.

A minha família que apoiou e ofereceu suporte para as viagens e momentos de dedicação exclusiva ao trabalho de estudo, pesquisa, reflexão e escrita.

Aos meus colegas de trabalho e gestores da EMEF Ângela Cury Zákia que cooperaram e viabilizaram as atividades de pesquisa, bem como a construção de um projeto interdisciplinar.

Aos meus alunos-pesquisadores, protagonistas e coparticipantes do projeto desenvolvido, que não somente colaboraram, mas compartilharam as dificuldades e decisões contribuindo com ações, avaliações e amizade. A eles, meu sincero agradecimento.

A todos aqueles que não somente acreditam, mas lutam diariamente pela qualidade no ensino público, meus colegas do Pesco e do Profletras USP, turma IV: minha admiração e reconhecimento.

RESUMO

DINNOUTI, Gisane Márcia Carvalho. **Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho para a produção e análise de textos multimodais.** 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Ler e escrever constituem-se a base do processo formativo das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, tendo em vista profusão quantitativa e qualitativa dos diferentes tipos de textos aos quais os alunos podem ter acesso na atualidade, a leitura e a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa encontram os desafios constantes de adaptabilidade, contextualização e ressignificação crítica. Sendo assim, a presente pesquisa tem por proposta a produção e análise de documentários escolares, por meio do ensino-aprendizagem de gêneros textuais multimodais, no intuito de favorecer o multiletramento (COPE, KALANTIZIS, 2013 [1996], ROJO, 2013, 2015). Por objetivos específicos, intentamos desenvolver nos alunos as competências voltadas à produção de narrativas e à argumentação no gênero documentário, bem como propiciar que observem o *continuum* entre oralidade e a escrita na interface com a mídia digital, na produção do gênero proposto. O embasamento teórico faz-se a partir da concepção de texto de Marcuschi (2008), e do conceito de letramento com enfoque na natureza social da leitura e da escrita (SOARES, 2002; STREET, 2014). A pesquisa, realizada em contexto da sala de aula de Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Campinas, São Paulo, insere-se no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, e tem por metodologia a pesquisa-ação, proposta por Tripp (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2008), na qual o professor realiza uma intervenção de cunho teórico e prático, neste caso, um projeto interdisciplinar. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos foram orientados a abordar, em equipes, algum aspecto do tema: “Nossa escola, histórias de ontem e hoje” e documentar suas descobertas em vídeo, produzindo os documentários escolares. Como corpora para análise, observamos a produção discente nas etapas de elaboração de documentário (PUCCINI, 2012) na “pesquisa”, no “relatório da entrevista”, na elaboração escrita de um “roteiro para documentário” e na produção final de quatro “documentários escolares”. Por meio da tríade probatória fundamental proposta por Aristóteles e revisitada por Nichols (2016, p.99), analisamos a composição da argumentação nos documentários discentes e observamos a construção interligada do *logos*, *pathos* e *ethos* para a construção de efeitos “convincentes”, “comoventes” e “críveis” no processo criativo de autoria. Tais estratégias colaboraram para a formação do *ethos* de “aluno-pesquisador” e “aluno-protagonista”. Dessa forma, a utilização de mídia digital possibilitou o trabalho com diferentes linguagens e coloca-se como desafio contemporâneo para professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino. Argumentação. Gêneros Multimodais. Multiletramentos. Documentários.

ABSTRACT

DINNOUTI, Gisane Márcia Carvalho. Documentaries in Portuguese language classes: a proposal for production and analysis of multimodal texts. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Reading and writing are the basis of Portuguese language classes. However, considering the quantitative and qualitative amount and variety of texts that students can access today, reading and text production in Portuguese language classes encounter the constant challenges of adaptability, contextualization and critical reframing. Therefore, the present research proposes the production and analysis of school documentaries, through the teaching-learning of multimodal textual genres, in order to favor multiliteracy (COPE, KALANTIZIS, 2013 [1996], ROJO, 2013, 2015). As for specific objectives, we intend to develop the student's skills aimed at narrative and argumentative writings in the documentary genre as well as enabling them to observe the continuum between orality and writing in the interface with digital media, in the production of the proposed genre. The theoretical basis is founded on the text conception of Marcuschi (2008), and based on the concept of literacy with a focus on the social nature of reading and writing (SOARES, 2002; STREET, 2014). The research, carried out in the context of a municipal, public Elementary School classroom in Campinas, São Paulo, is part of the Professional Master's Degree in Languages (MP) - Proletras, and has as methodology the action research proposed by Tripp (2005), Zeichner and Diniz-Pereira (2008) in which the teacher performs a theoretical and practical intervention, in this case, an interdisciplinary project. During the project's development, student teams were instructed to approach some aspect of the theme: "Our school, stories from yesterday and today," and document their findings on video, producing school documentaries. As corpora for analysis, we observe student production in the stages of documentary writing (PUCCINI, 2012), "research", "interview report", written elaboration of a "documentary script" and in the final production of four "documentaries". Through the fundamental probative triad proposed by Aristotle and revisited by Nichols (2016, p.99), we analyzed the argumentative strategies in the student's documentaries and observed the interconnected construction of *logos*, *pathos* and *ethos* for the construction of "convincing", "moving" and "credible" effects in the creative process. Such strategies contributed to the formation of the "student-researcher" and "student-protagonist" ethos. Thus, the use of digital media allows students to work with multimodal texts and poses a contemporary challenge for teachers and students in Portuguese language classes.

Keywords: Teaching. Argumentation. Multimodal Genres. Multiliteracy. Documentaries

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagem didática dos gêneros	42
Quadro 2 - Estrutura para escrita de uma proposta de documentário.....	48
Quadro 3 - Questões para a escrita do argumento	50
Quadro 4 – Sugestão de formatação do texto “tratamento” em colunas	52
Quadro 5 – MAPA DOS MULTILETRAMENTOS.....	59
Quadro 6 - Elementos para a organização de um projeto.....	61
Quadro 7 - Estrutura e Síntese do Projeto Pedagógico Interdisciplinar	71
Quadro 8 – Roteiro para avaliação dos documentários	82
Quadro 9 - O texto multimodal na elaboração de roteiro consolidado.....	100
Quadro 10 – Excerto do roteiro consolidado “Nossa escola e seus fundadores”	101
Quadro 11 – Roteiro Consolidado 01 – Grupo Fundadores	102
Quadro 12 – Roteiro Consolidado 02 –Quem foi Ângela Cury Zákia?”.....	109
Quadro 13 – Roteiro Consolidado 03 – GRUPO “Projetos ”	115
Quadro 14 – Roteiro Consolidado 04 – Vídeo síntese	120
Quadro 15 - Retextualização do “Roteiro consolidado – 04” na modalidade escrita.....	126
Quadro 16 – Recorte do Roteiro Consolidado 02 – Sequência 4 Representação do ethos “aluno-pesquisador”	137
Quadro 17 – Recorte do Roteiro Consolidado 04 – Sequência 13 Representação do ethos “aluno-pesquisador”	138
Quadro 18 – Recorte do Roteiro Consolidado 02 – Sequência 12	140
Quadro 19 – Recorte do Roteiro Consolidado 02 – Sequência 16	140
Quadro 20 – Recorte do Roteiro Consolidado 03 – Sequência 08	141
Quadro 21 – Levantamento dos recursos textuais multimodais utilizados nos documentários discentes.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico 1 – Incidência de equipamentos eletrônicos voltados às TDIC nas unidades familiares dos alunos	65
Figura 2 - Gráfico 2 – Proporção de alunos que possuem celulares para uso pessoal	65
Figura 3 - Gráfico 3 – Acesso à Internet	66
Figura 4 - Gráfico 4 – Tempo de uso de Internet	67
Figura 5 - Gráfico 5 - Atividades realizadas na Internet	67
Figura 6 - Gráfico 6 – Utilização de processadores de texto.....	68
Figura 7 - Gráfico 7 – Utilização de editores de vídeo.....	68
Figura 8 – Estrutura de base de uma sequência didática	74
Figura 9 – “Sequência didático-metodológica elaborada para o desenvolvimento do projeto”	74
Figura 10 – Texto coletivo – Verdade: O que é?.....	78
Figura 11 – Conclusão do debate: verdade, mentira ou exagero?.....	79
Figura 12 (frente) –Ficha 01 - para orientação do trabalho em equipe - preenchida	84
Figura 13 – Divisão das equipes por temas e objetivos de pesquisa	85
Figura 14 - Pastas com atividades das equipes	86
Figura 15 – Texto após reelaboração no formato “proposta”.....	87
Figura 16 - A proposta – Grupo Fundadores.....	90
Figura 17 - O Argumento – Grupo Fundadores	90
Figura 18 - O roteiro - Grupo Fundadores.....	91
Figura 19 - Relato sobre entrevista – Grupo Fundadores (parte 1)	92
Figura 20 - Relato sobre entrevista – Grupo Fundadores (parte 2)	93
Figura 21 – Exemplo de enquadramento com efeito sugestivo	95
Figura 22 – captura de tela no documentário “Nossa escola e seus fundadores”.....	106
Figura 23 – Imagem do bilhete impresso colado no caderno de pesquisa	131
Figura 24 – Montagem da sequência de cenas no documentário	132
Figura 25 – Sequência de capturas de cenas de vídeo “caminho para a escola”	135
Figura 26 – Sequência de capturas de cenas de vídeo “fotos de grupo”	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

CSF: Coordenadoria Setorial de Formação

EF: Ensino Fundamental

EFII: Ensino Fundamental II

FEP: Fórum Estudantil de Pesquisa

LIED: Laboratório de Informática Educativa

NURC: Norma Urbana Culta da cidade de São Paulo (NURC/SP)

PESCO: Pesquisa e Conhecimento na Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I TEXTO, INTERAÇÃO E ENSINO: OS MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA	23
1.1 O TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	24
1.2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: DO TEXTO VERBAL AO TEXTO MULTIMODAL	28
1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA	34
CAPÍTULO II OS DOCUMENTÁRIOS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	40
2.1 OS DOCUMENTÁRIOS COMO GÊNEROS TEXTUAIS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	43
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO	46
2.2.1 A pré-produção: a proposta, a pesquisa, o argumento e o tratamento	48
2.2.2 A filmagem: situações e possibilidades na escola	52
2.2.3 A pós-produção: a montagem do texto final em um documentário de arquivo	53
2.3 O VIÉS ARGUMENTATIVO NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS	55
2.4 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO A PARTIR DE DOCUMENTÁRIOS	58
CAPÍTULO III DA RECEPÇÃO À PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS ESCOLARES: O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO	63
3.1 OS ALUNOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)	64
3.2 PROCEDIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR	70
3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO AÇÃO ORGANIZADORA DA APRENDIZAGEM	72
3.3.1 A apresentação da situação de comunicação	75
3.3.2 As atividades modulares da SD como eventos de letramento	79
3.3.2.1 Módulo “Documentários de arquivo”	80
3.3.2.2 Módulo Pré-produção: a proposta, o argumento e a pesquisa	83
3.3.2.3 Módulo Pré-produção: o “tratamento” como escrita do roteiro	89

3.3.3 A filmagem e a pós-produção na escola	94
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA COM O FOCO NA INTERAÇÃO, NOS EVENTOS DE LETRAMENTO E NA INTERFACE ENTRE ORALIDADE E ESCRITA	96
CAPÍTULO IV ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES: ESTRATÉGIAS NARRATIVAS E ARGUMENTATIVAS	99
4.1 OS ROTEIROS CONSOLIDADOS: UMA PROPOSTA PARA ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS EM TEXTOS MULTIMODAIS	99
4.1.1 Roteiro Consolidado 01 – Grupo Fundadores	102
4.1.2 Roteiro Consolidado 02 – GRUPO “Quem foi Ângela Cury Zákia?”	108
4.1.3 Roteiro Consolidado 03 – GRUPO “Projetos”	114
4.1.4. Roteiro Consolidado 04 – VÍDEO-SÍNTESE	119
4.2 OS TRÊS CS DO DISCURSO RETÓRICO: UMA PROPOSTA PARA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM TEXTOS MULTIMODAIS	128
4.2.1 Estratégias convincentes: o <i>logos</i> em funcionamento nos documentários	129
4.2.2 Estratégias comoventes: efeitos do <i>pathos</i> para a adesão do auditório	133
4.2.2.2 Comover pela imagem: o efeito do reconhecimento de si	134
4.2.3 Estratégias críveis: a credibilidade na constituição do <i>ethos</i> persuasivo	136
4.2.3.1 O discurso científico para construção do <i>ethos</i> “crível”	136
4.2.3.2 A figura retórica de comunhão para aproximação entre orador e auditório na construção do <i>ethos</i> “crível”	139
4.3. RESULTADO DAS ANÁLISES	141
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A - Tabela de atividades realizadas relacionadas ao projeto de pesquisa “nossa escola: histórias de ontem e hoje”	154
APÊNDICE B – Ficha 01 - Orientação inicial do trabalho em equipe	156
APÊNDICE C – Ficha para produção inicial do documentário escolar	157

APÊNDICE D – Ficha para produção de roteiro do documentário	158
ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA POR PARTE DA DIREÇÃO ESCOLAR	159
ANEXO 2 – TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido	160
ANEXO 3 – Questionário sobre o uso de TDIC elaborado pelo curso do Programa Pesco	161
ANEXO 4 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas	164
ANEXO 5: Sites sobre documentários consultados durante a pesquisa	165

INTRODUÇÃO

Ninguém pode prever as transformações do século XXI durante a revolução tecnológica da informação. Nós certamente não podemos continuar ensinando nossos estudantes apenas os letramentos da metade do século XX, ou simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. Precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que eles saiam-se melhor do que nós. (LEMKE, 2010, p. 475)

Dentre os muitos desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa nos dias de hoje, constatamos a necessidade de constante atualização diante dos avanços tecnológicos que provocam mudanças no uso da língua e na relação entre professores e alunos. Tendo em vista a concepção de letramento como prática social, com enfoque na natureza social da leitura e da escrita, e levando em consideração o caráter múltiplo das práticas letradas (STREET, 2014), os textos veiculados por meio de diferentes suportes e recursos tecnológicos contemporâneos precisam ser considerados pertinentes e incluídos nas aulas de Língua Portuguesa. Retomando a declaração de Jay Lemke escolhida por epígrafe deste texto, destacamos dois desafios: incluir os letramentos atuais nos currículos escolares e promover criticidade na leitura e produção desses textos por meio da mediação do professor.

Como um documento historicamente situado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na versão final homologada em dezembro de 2018, reconhece e destaca a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação das competências para o século XXI. Em seu caráter normativo e norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como das propostas pedagógicas elaboradas em todo território brasileiro, o documento estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do processo de escolarização (BRASIL, 2018, p. 7-8). Observamos que as TDIC estão entre as dez competências gerais como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.8)

Além de considerar as transformações das práticas de linguagem em diversos pontos do documento, devidas em grande parte ao desenvolvimento das TDIC, a BNCC mantém a centralidade do texto como unidade de trabalho, relaciona-os a seus contextos de produção e – atualizando as competências comunicativas às condições de produção da contemporaneidade – alinha o desenvolvimento de habilidades ao “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Observamos, em especial, a preocupação em trazer para as aulas de Língua Portuguesa os gêneros textuais que utilizam as TDIC como meio ou suporte para promover aprendizagens, bem como a necessidade de análise crítica dessas produções por professores e alunos.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p.69)

A mediação do professor por meio de currículos escolares que contemplem as TDIC pode ser decisiva para lidar com as dimensões ética, estética e política desse uso, propondo uma abordagem crítica com os conteúdos aos quais os alunos acessam. A proposta apresentada pela BNCC permite-nos ainda inferir que, por meio de projetos interdisciplinares de pesquisa, os alunos possam produzir textos que levem à construção de sentido em diferentes linguagens, observando, assim, as estratégias narrativas e argumentativas presentes na elaboração dos textos. Para exemplificar, o texto da BNCC propõe, inclusive, a produção de vídeo-minuto – gênero textual digital correlato ao documentário de curta duração, gênero textual multimodal:

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. (BRASIL, 2018, p.69)

A produção de documentários em uma abordagem voltada ao multiletramento se justifica pela percepção da presença expressiva dos gêneros textuais multimodais como referência cultural e linguística para nosso alunado. Ao invés de impedir ou disciplinar o uso de linguagens veiculadas pela Internet em redes sociais, podemos levar nossos alunos a observar e aprender sobre como essas ferramentas são usadas para atrair a atenção, estabelecer relações, convencer e persuadir. Ou como Rojo (ROJO, 2012, p.27) sugere: “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”. Assim, pensamos ser possível levar o aluno a transformar o que conhece e usar seu repertório de outros modos, bem como refletir com ele sobre os elementos constitutivos que tornam ou podem tornar seu discurso convincente e persuasivo – especialmente no momento histórico em que vivemos, no qual a difusão de imagens e vídeos por meio de redes sociais se tornaram decisivas para a formação de opinião.

Seguindo a tendência apresentada para o ensino de Língua Portuguesa na BNCC e em consonância com a concepção de letramento social e multiletramento (COPE, KALANTIZIS, 2013 [1996], ROJO, 2012, 2013, 2015), nosso trabalho tem por objeto de estudo e pesquisa os documentários, enquanto gêneros textuais multimodais veiculados tanto em mídias tradicionais (cinema e televisão), quanto em mídias exclusivamente digitais (internet e redes sociais). A partir do exposto, problematizamos: quais competências precisariam ser desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa que propiciassem aos alunos tornarem-se leitores críticos das mídias mencionadas? Quais saberes podem ser ativados para que os alunos produzam textos orais, escritos e os voltados à mídia digital? A partir desses questionamentos propomos os objetivos que seguem.

Como objetivo geral, buscamos propiciar a integração de diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, a partir do ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Por objetivos específicos, intentamos desenvolver nos alunos as competências voltadas à produção de narrativas e à argumentação no gênero documentário; propiciar que observem o continuum entre oralidade e escrita na interface com a mídia digital, a partir da produção do gênero proposto, tendo em vista o multiletramento.

A fim de alcançar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos assim se apresentam: (1) produção de um projeto interdisciplinar entre as disciplinas Língua Portuguesa e História, contemplando a produção do gênero documentário; (2) apresentação de documentários aos alunos proporcionando, inclusive, a observação de posições divergentes

sobre um mesmo tema, a fim de permitir uma leitura crítica e debate oral a respeito deles; (3) organização da turma por equipes de trabalho e início da formulação oral e escrita nas etapas de produção do documentário: 1ª etapa - pré-produção (proposta, argumento, pesquisa e tratamento) e produção final (produção do documentário, observando a apropriação da oralidade adequada ao gênero); (4) Socialização do conhecimento a partir apresentação do documentário para a comunidade e de sua inserção na mídia digital.

Importa lembrar que, na posição de professora que pesquisa a partir da própria prática, a pesquisa-ação proposta por Tripp (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2008) e o potencial do professor pesquisador apresentado por Bortoni-Ricardo (2008) configuraram-se como as opções teóricas e metodológicas orientadoras da pesquisa. Na perspectiva desses autores, a pesquisa-ação participativa constitui-se em um processo social, colaborativo, emancipatório, crítico e recursivo (reflexivo/dialético) (KEMMIS, WILKINSON; 2008, p. 46-48). Também afirmam que a pesquisa-ação não é o conjunto de técnicas de pesquisa, mas uma contínua preocupação com as relações entre teoria e prática sociais e educacionais (p. 63).

Em decorrência da defesa de um projeto de pesquisa-ação historicamente situado em práticas sociais concretas, o trabalho de produção de documentários proposto como intervenção encontra-se inserido no contexto de um projeto interdisciplinar previsto no planejamento pedagógico realizado no ano de 2018, “Histórias e Memórias da EMEF Ângela Cury Zakia”. O trabalho foi desenvolvido com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental, que contou com trinta e quatro (34) alunos, organizados em seis equipes. Orientados pelas atividades desenvolvidas no projeto interdisciplinar, propusemos aos alunos a produção de documentários de curta duração (cerca de quatro minutos), para contar a história de fundação da escola.

A oralidade se faz presente em gêneros textuais como entrevistas e depoimentos, fontes primárias para a pesquisa sobre o tema a ser documentado; a escrita, no planejamento do roteiro do documentário, na elaboração das questões para entrevistas e no registro das atividades de pesquisa realizadas para a produção do documentário. Além disso, destaca-se o registro de imagens por fotos e vídeos, etapa imprescindível para a constituição do gênero proposto. Os procedimentos metodológicos para composição e análise do corpus são descritos minuciosamente no Capítulo III, apresentamos, entretanto, aqui, algumas informações a respeito da escola.

A escola está situada no distrito de Sousas, município de Campinas, região de APA (Área de Proteção Ambiental), em zoneamento urbano limítrofe ao rural. De acordo com a caracterização do entorno descrito no projeto pedagógico da escola, vemos que:

O distrito, por ser uma APA, possui uma característica extremamente rural com chácaras, sítios e fazendas que são desde a época da fundação de Campinas, tendo relevância na história campineira, principalmente no desenvolvimento da cidade através do plantio e comercialização do café”. (Projeto pedagógico online, 2017)

É uma escola de pequeno porte, com cinco salas de aula, um laboratório de informática, uma pequena biblioteca e quadra esportiva sem cobertura. Atende a duzentos e noventa e um (291) alunos em três períodos: cento e vinte e um (121) alunos no período da manhã, com turmas de Ensino Fundamental, Anos Finais; cento e dezenove (119) no período da tarde, Ensino Fundamental, Anos Iniciais; e cinquenta e um (51) alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Segundo dados disponibilizados no Projeto Pedagógico da escola, observa-se que apenas um terço dos alunos (34%) reside no bairro Nova Sousas, 7% dos alunos, na zona rural do distrito, e os demais, em outras localidades.

A relação da comunidade com a escola é muito próxima e positiva, uma vez que a instituição foi fundada por iniciativa dos moradores, de acordo com o relato oral citado no projeto pedagógico da escola, na seção “Histórico da Unidade Escolar”:

Atualmente, muitos dos alunos matriculados na escola conhecem a história da sua criação contada por seus avós e também por seus pais, que também estudaram na escola. Há, portanto, um vínculo muito estreito de confiança das famílias na instituição, vínculo que cresceu com os descendentes das famílias do bairro e ela é, sem dúvida, uma escola atípica, respeitada, uma referência de ensino de qualidade na região. (Projeto Pedagógico online, 2017)

A fundamentação teórica que embasou este trabalho está pautada na concepção de texto que tomam os enunciados como atividade entre interlocutores em âmbitos orais e escritos, encontrada em Marcuschi (2008), Fávero e Koch (1983), Koch (2015). Essa concepção de texto foi articulada ao conceito de letramento defendido por autores como Street (1984, 2014), Rojo (2012, 2013, 2015), Kleiman e Assis (2016), que se fundamentam no Círculo de Bakhtin para conceber a linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, realizadas por sujeitos históricos em um processo sociocultural de

letramento. Foram, também, incorporadas as considerações de Rojo (2012, 2013 e 2015) e Cope e Kalantzis (2013), na perspectiva do multiletramento, que considera as características multissemióticas dos textos em mídia digital.

A dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro trata, em uma trajetória histórica, sobre as concepções de texto que têm orientado o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Textual. Apresentamos o texto/discurso como lugar de diálogo e interação, tendo por fundamentação os estudos do círculo de Bakhtin (2003) e as referências feitas a eles na construção de um arcabouço teórico sociocognitivo interacionista nas pesquisas de Fávero e Koch (1983), Koch (2012, 2015), Kleiman e Assis (2016). Ao tratar do trabalho pedagógico com o texto como um evento de letramento, abordamos também a concepção de multiletramento e das características do texto multimodal. Para terminar o capítulo, apresentamos possibilidades de pesquisa para os gêneros textuais multimodais nas aulas de Língua Portuguesa sob o viés da abordagem metodológica da pesquisa-ação (DINIZ-PEREIRA, ZEICHNER, 2009).

O segundo capítulo aborda o documentário como gênero textual multimodal, descreve os aspectos teóricos que o distingue de outros gêneros cinematográficos e apresenta os aspectos metodológicos constitutivos de sua produção tendo como referência Nichols (2016), Rosenthal (2002), Gauthier (2011) e Puccini (2012). Apresentamos as etapas de produção de um documentário, mostrando as adaptações para o trabalho no contexto escolar, a saber: a pré-produção, a filmagem e a pós-produção em um recorte com o foco na produção de um documentário de arquivo.

Ainda nesse capítulo, refletimos sobre o viés argumentativo na produção de documentários, tanto nas considerações de Nichols (2016), produtor cinematográfico, quanto nas pesquisas de Aquino (1997) no campo da Linguística, o qual retoma o entendimento da Retórica, segundo as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), e apresenta estratégias argumentativas utilizadas nos discursos polêmicos – que podem ser encontradas sob a aparente neutralidade dos documentários. Finalizando o segundo capítulo, trazemos a Pedagogia de Multiletramento do Grupo de Nova Londres (GNL) por meio dos elementos teórico-metodológicos compilados e organizados por Cope e Kalantzis (2013 [1996]) e Rojo (2012, 2013 e 2015), que se constituíram na base da construção de um projeto pedagógico a partir de recepção e produção de documentários.

O terceiro capítulo descreve a implementação do projeto de pesquisa: suas etapas e tarefas realizadas, com enfoque especial na descrição das atividades que demonstram a construção da narratividade nos documentários, e a relação entre escrita e oralidade nas propostas de trabalho com os alunos. Nesse capítulo, são apresentados os textos dos alunos que serviram de base para a definição da proposta, do argumento e do roteiro que levou à produção de documentários de curta duração pelas equipes. Descrevemos também as situações de produção oral que foram essenciais para a construção dos documentários, como a realização das entrevistas e o preparo da participação em eventos que socializaram as práticas desenvolvidas no projeto. Para finalizar o capítulo supracitado, tecemos considerações sobre a relevância das atividades desenvolvidas na observação do *continuum* entre oralidade e escrita e na recepção e produção de textos multimodais.

O quarto capítulo oferece as análises das estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção dos seus documentários. Observamos, no material elaborado pelos discentes, os limites e as possibilidades dos recursos utilizados para tornar suas produções críveis, comoventes e convincentes. Foram analisados quatro documentários de curta duração, dos seis inicialmente idealizados, no intuito de observar o repertório imagens, textos e sons trazidos pelos alunos para compor a narração e argumentação, produzindo efeitos de sentido.

Finalmente, consideramos que a escrita da dissertação permitiu-nos atender aos dois momentos da pesquisa, o momento do trabalho pedagógico com os alunos e o momento de distanciamento, reflexão e análise do professor que pesquisa a partir da sua própria prática.

CAPÍTULO I

TEXTO, INTERAÇÃO E ENSINO: OS MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

Enquanto muitos desacreditam da verdade possível da ética, outros ainda acreditam na verdade ou falsidade das coisas. Se retomo, para comentar, enunciados e formulações, crenças e argumentos, é porque este me parece ser um percurso necessário para compreender – e alterar – esse nosso fazer cotidiano no ensino de uma língua.

MATENCIO, 2008, p.559

Como professores, a cada ano, iniciamos o planejamento de nossas aulas pensando nos conteúdos necessários, nas estratégias possíveis, prevendo um cenário ideal. Da mesma forma, a cada ano, buscamos trazer as expectativas iniciais para o contexto concreto das relações vividas em sala de aula e lidar com as contingências e oportunidades do cotidiano. A sala de aula torna-se, assim, mais do que um laboratório de teste para ideias concebidas em ambiente controlado; configura-se como palco onde os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizado interagem e constroem algo novo. Referindo-nos à própria experiência de trabalho, ideias interessantes surgem em resposta a desejos, interesses ou necessidades identificadas, mas, em seguida, passam pelo crivo da sala de aula, do jogo discursivo posto na relação com os alunos, fornecendo não somente resultados observáveis, mas um processo que pode ser analisado por diferentes perspectivas.

Por conseguinte, para construir um trabalho de pesquisa que aborde aspectos práticos e reflexivos no contexto do ensino da linguagem, escolhemos tomar como ponto de partida as concepções de texto e discurso alinhadas aos aspectos sociocognitivo-interacionistas. Destacamos conceitos fundamentais que possibilitaram as decisões metodológicas para o trabalho com os alunos, bem como definiram os caminhos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos com a concepção de texto que toma os enunciados como atividade entre interlocutores em âmbitos orais e escritos, articulando à concepção do trabalho com o texto como um processo de letramento que considera as características multissemióticas dos textos em mídia digital, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

1.1 O texto nas aulas de Língua Portuguesa: uma trajetória histórica

As concepções de texto subjacentes ao ensino de uma língua podem ser observadas nos planejamentos pedagógicos, nas formações continuadas oferecidas aos professores, nas avaliações aplicadas aos alunos, nos livros didáticos que dão suporte ao processo pedagógico, dentre várias outras materialidades discursivas presentes no contexto escolar. No entanto, a sala de aula pode ser um local de discursos e práticas híbridas que convivem com diferentes posicionamentos teóricos sobre a língua, desde uma abordagem formalista e abstrata a outras de cunho concreto, contextualizado e situado. Para traçarmos uma trajetória de ideias que influenciaram práticas e concepções sobre o texto, escolhemos autores que apresentam a Linguística Textual como um campo teórico com grande repercussão educacional, entendendo, porém, que há um descompasso temporal entre as pesquisas, sua divulgação e aplicação no contexto escolar.

A Linguística Textual é o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo e, desde a década de 1980 no Brasil, tem contribuído com pesquisas, reflexões teóricas e conceitos que influenciaram, inclusive, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange aos pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa no final da década de 1990. Fávero (2016, p. 54) ao “puxar os fios” que constituem esse campo de saber, “identificá-los, esticá-los para atá-los às diferentes áreas”, destaca concepções de texto que fundamentam a Linguística Textual e recupera o trabalho introdutório realizado com Koch (FÁVERO; KOCH, 1983) quanto ao mapeamento das abordagens teóricas entre os estudiosos na conceituação do termo “texto”, afirmando que o termo pode ser tomado em duas acepções:

Texto em sentido amplo designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO; KOCH, 1983, p.25).

Mesmo levando em consideração o tempo de percurso entre as pesquisas linguísticas e o contexto educacional, o texto visto como expressão do discurso, atividade comunicativa de um sujeito em um contexto situacional e interacional, foi reintroduzido nas

propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, apresentado como objeto de ensino-aprendizagem, o texto ganha profundidade a partir do trabalho pedagógico de aspectos como coesão e coerência (MARCUSCHI, 1983; FÁVERO; KOCH, 1983; KOCH, 1992, 2002), entre outros – e amplitude ao abordar questões como informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), contextualização, focalização, consistência e relevância. Segundo Koch (2015, p. 13), o trabalho com esses aspectos também aponta para o processamento cognitivo do texto com tendência sociocognitivista, especialmente a partir dos estudos de Van Dijk e Kintsch (1983).

Ainda segundo Koch (2015, pp. 34-40), a década de 1990 foi marcada pela “virada cognitivista” nas pesquisas da Linguística Textual com os avanços das investigações na área de cognição e os estudos sobre questões relativas ao processamento de texto – em termos de produção e compreensão, as formas de representação do conhecimento na memória. Desse modo, as questões de ordem sociocognitivas assumem importância englobando temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio.

Ao mesmo tempo, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais a partir da perspectiva bakhtiniana ocuparam lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto. Koch também ressalta a revisitação que tem sido feita à obra de Bakhtin (2003[1952-53], p. 261-308) no tocante aos gêneros do discurso. A autora menciona os trabalhos que trazem os gêneros do discurso com finalidades didáticas, aplicações pedagógicas, como os estudos conduzidos por Bernard Schneuwly, Joachim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Pasquier da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra na década de 1990.

No intuito de articular o panorama histórico dos estudos linguísticos sobre o “texto” e sua relação com o “ensino”, buscamos Marcuschi ao afirmar que “é um consenso entre linguistas teóricos e aplicados que o ensino de língua deve dar-se através de textos” (2008, p. 51). Para ele, a questão não é aceitar ou não esse postulado, mas pesquisar e refletir sobre as variadas formas nas quais o trabalho com o texto é posto em prática. Aprendemos com Marcuschi que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo dele; uma “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido” – tanto o texto oral quanto o texto escrito, pois, em suas palavras, “oralidade e escrita são igualmente relevantes e fundamentais” (2008, p. 72). Em consonância com Fávero e Koch já citadas

(FÁVERO; KOCH, 1983, KOCH, 2015, FÁVERO, 2016), Marcuschi retoma de Beaugrande (1997 [1981]) a noção de texto que utiliza em seu curso: “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (2008, p. 72).

A concepção de texto apresentada por Marcuschi também remete à definição de enunciado em Bakhtin, uma vez que a questão do uso da língua e a forte relação com a vida estão presentes em ambas as definições: “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, sendo esta efetuada em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2003, p. 280). A concepção bakhtiniana de enunciado não se reduz à frase enunciada, mas transcende os limites do próprio texto e está relacionada às relações sociais que o produziram. Portanto, podemos dizer que o enunciado bakhtiniano é o texto enunciado em uma situação social de interação (RODRIGUES, 2005, p. 162). Rodrigues também afirma que:

Em síntese, os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2005, p. 423)

Da mesma forma, para justificar a importância do estudo da língua como atividade humana concretizada no enunciado e caracterizada pelas particularidades do gênero do discurso, Bakhtin afirma que:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a linguagem e a vida. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Essa relação com a “vida” que se materializa em todas as “esferas da atividade humana” trouxe o questionamento para a separação entre “exterioridade” e “interioridade” presente nas ciências cognitivas clássicas que marcaram as pesquisas iniciais no campo da Linguística Textual. Se para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos estão estruturados nas mentes dos indivíduos e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente, por outro lado surge a necessidade de uma visão que incorpore aspectos

sociais, culturais e interacionais que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos (KOCH 2015, p.41).

A tensão e complementaridade existentes entre esses dois aspectos levam Koch a apresentar a perspectiva sociocognitivo-interacionista na qual as ações verbais e os contextos sociais acontecem de forma coordenada, conjuntamente. Em suas palavras:

As ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente, em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. Os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são em nada neutros quanto a este contexto social e histórico (KOCH, 2015, p. 43)

Na concepção dialógica da perspectiva sociocognitivo-interacionista da língua apresentada por Koch, os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais”, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores e a relação dos sujeitos com o texto é dialógica e ativa, uma vez que “nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2015, p. 44). Conseqüentemente, o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa tem como foco o processo instaurado na atividade interativa e na produção de sentidos que se realiza no momento da interação verbal sem desconsiderar os elementos linguísticos presentes no texto, os gêneros aos quais pertencem, os contextos social e históricos nos quais foram produzidos.

A partir dessas considerações, entendemos que o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa deve buscar as conexões com a vida de professores e alunos, com o modo de viver e aprender do contexto histórico-social ao qual pertencem. Precisamos ler e produzir textos que permitam o diálogo e acionem os repertórios trazidos pelos alunos e prover contextos significativos de aprendizagem. Precisamos criar situações que interpelem os alunos e os coloquem no jogo retórico que é fundante da comunicação, como também Bakhtin nos ensina, ao afirmar que o enunciado é um “elo em uma cadeia de enunciados”, uma “resposta a enunciados anteriores” um ato de comunicação verbal determinado pela posição e correlação com outros enunciados e que destacamos a seguir:

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 2003, p. 316)

O texto¹ entendido como lugar de diálogo e interação corresponde à noção de sujeitos que participam ativamente da situação na qual estão engajados, “são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (KOCH, 2002, p. 15). No entanto, não é o sujeito entendido como “senhor absoluto de suas ações e do seu dizer”, mas aquele que é parte de um contexto histórico-social diante do qual se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala. Da mesma forma, o texto - suas marcas, seu contexto, as esferas da comunicação verbal nas quais eles circulam, os textos orais e escritos, os gêneros textuais - constitui-se o “palco” onde a interação é encenada. Consequentemente, perceber-se e colocar-se de forma consciente e crítica no jogo discursivo é o desafio para professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

1.2 Do letramento aos multiletramentos: do texto verbal ao texto multimodal

As reflexões sobre texto e interação trazidas até aqui convergem e aliam-se à concepção de letramento e suas implicações para as práticas sociais. Partimos do princípio de que objetivo da educação escolar, em especial das aulas de Língua Portuguesa, é ampliar o letramento dos alunos para que sejam desenvolvidas capacidades de leitura, escrita e fala em diversos contextos sociais, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo pedagógico maior participação nas atividades comunicativas que circulam na sociedade. O conceito ora adotado defende a natureza sociocultural do processo de letramento e valoriza as instituições sociais por meio das quais esse processo se dá (STREET, 2014).

¹ Tomamos os conceitos de “texto” e “discurso” como inter-relacionados, tendo por referência a autora Beth Brait que, no capítulo “Perspectiva Dialógica” do livro “Texto ou discurso?”, entende o texto como evento não-autônomo, mas inserido e ligado “ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem” (2012, p.10). Assim, privilegiamos o termo “texto” para as formas mais ligadas à realização dos enunciados, como os “gêneros textuais”. No entanto, não fazemos distinção significativa entre texto e discurso ao entender que ambos os termos são lugar da interação entre sujeitos ativos que constroem sentidos dialogicamente, de acordo com a perspectiva sociocognitivo-interacionista adotada.

Segundo Kleiman e Assis na apresentação do livro “Significados e Ressignificações do Letramento”, a divulgação do conceito de letramento no Brasil se deu a partir da década de 1990, com a constituição de uma área de pesquisa denominada “Estudo do Letramento”. Para seu estabelecimento, foram necessárias a demarcação e o contraste com conceitos e pressupostos existentes. Assim, Kleiman e Assis lembram que, inicialmente, os Estudos de Letramento deslocaram o foco do texto como objeto autônomo da pesquisa para o evento do letramento que tem o texto (em seus variados gêneros e esferas) como materialidade discursiva, inserido em uma ação social e observado em uma situação comunicativa. Como lemos a seguir:

Já a oposição aos estudos linguísticos do texto escrito, a partir de qualquer referencial teórico, tinha a ver com a demarcação de uma abordagem metodológica específica aos Estudos de Letramento, com foco na ação social, que considera que a unidade básica de análise para entender o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento: uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 13)

Uma vez demarcado o campo pertinente ao Estudo do Letramento, pode-se promover as articulações necessárias com outros campos investigativos. Tais relações tornam-se imprescindíveis de acordo com o objeto de pesquisa e, certamente, tendo em vista as múltiplas situações de comunicação e eventos de letramento promovidos no contexto escolar. A escola, como já o dissemos, constitui-se o palco e oferece um cenário para observarmos a multiplicidade das formas de comunicação, a diversidade das linguagens e o pluralismo cultural. Assim, as concepções de texto e letramento que consideram o contexto social e permitem o uso de abordagens interdisciplinares são pontos de partida importantes para a pesquisa e reflexão sobre o real.

Isso posto, emergem perguntas para o professor que deseja refletir sobre as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, como, por exemplo: quais são os usos da língua efetivamente realizados ou aos quais estão expostos os alunos atuais? Quais são os desafios interpretativos e expressivos colocados aos nossos alunos da contemporaneidade? Tendo em vista os avanços tecnológicos que permitem a leitura, edição e produção de textos

orais, escritos e multimodais em mídia digital – combinando textos, imagens e sons – quais são as repercussões possíveis na seleção e elaboração desse material no letramento desenvolvido pelo processo de ensino-aprendizagem da língua?

Tais questionamentos nos impulsionaram a buscar respostas nos autores que não somente entendem o texto como lugar de interação e apontam as variedades das práticas letradas, mas localizam as formas de produção e circulação dos textos considerando as possibilidades disponibilizadas pelas TDIC. Matencio apontou para a demanda na Educação Básica por novas abordagens pedagógicas, devido ao impacto com que as TDIC revolucionaram a produção, circulação e recepção de textos, denotando a importância da interação que pode ser mediada através de múltiplas linguagens, conforme se observa a seguir:

Assim como os avanços nas tecnologias da informação promoveram, nos últimos trinta anos, a emergência de novos gêneros e atividades de interação, essas tecnologias revolucionaram a produção, circulação e recepção de textos, levando ao aparecimento de múltiplas e diferentes demandas sociais de formação na Educação Básica. (MATENCIO, 2008, p. 543)

Da mesma forma, encontramos em Rojo (2012, 2013, 2015), alicerçada nos conceitos de Bakhtin, pesquisas e reflexões acerca dos gêneros discursivos no contexto da hipermodernidade, bem como das “novas formas de produção, configuração e circulação de textos que implicam multiletramentos”, os quais provocam novas situações de leitura e autoria, como se apresenta a seguir:

Consideremos, por um momento, as novas formas de produção, configuração e circulação de textos que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação de informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (Chartier, 1998, Beaudoin, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades. Provocaram, portanto, novas situações de produção de leitura-autoria. (ROJO, 2013, p. 20)

De volta às aulas de Língua Portuguesa, reconhecemos que a circulação de textos ainda está muito ligada aos veículos tradicionais, com o trabalho pedagógico mais voltado aos textos escritos recortados e apresentados nos livros didáticos e apostilas. Sendo assim, a

apresentação e o debate sobre a Pedagogia dos Multiletramentos nos contextos formativos docentes poderão ampliar a percepção de diversidade de culturas e textos já presentes na sala de aula, além de que se considerem os alunos como parceiros e colaboradores na leitura e produção de textos típicos da época atual. Definir e compreender o que significa multiletramento no contexto das aulas de Língua Portuguesa torna-se, então, um passo importante para a definição de uma prática pedagógica adequada à contemporaneidade e significativa para as reflexões sobre o texto.

Segundo Rojo, o conceito de multiletramento difere da ideia de “letramentos múltiplos” que se restringe a apontar a multiplicidade e variedade de práticas letradas. O conceito de multiletramento, no entanto, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica de constituição dos textos que circulam na sociedade (2012, p. 13). A multiplicidade cultural referida pela autora emerge nas produções letradas em efetiva circulação social como um “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/ de massa/ erudito”)” (2012, p. 13). A visão apresentada não propõe a divisão dicotômica entre culto/inculto, cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/ de massa, mas apresenta o território cultural como híbrido, impuro e fronteiro (2012, p. 14).

Ainda segundo Rojo, a multiplicidade semiótica, por sua vez, refere-se à variedade de linguagens, modos e semioses presentes nos textos contemporâneos em circulação (2012, p. 18). Essa multiplicidade evidencia-se nos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (2012, p. 19). Assim, podemos reconhecer textos multimodais, multissemióticos, pela linguagem verbal integrada às linguagens que remetem a outros sistemas semióticos – como as imagens, diagramação do texto, cores, estética e sons. Como complementam e concluem Vieira e Silvestre:

O texto multimodal é, por conseguinte, uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos (2015, p. 98).

Vieira e Silvestre reconhecem que a linguagem verbal tem papel central na vida das pessoas e no sistema educativo, mas chamam atenção para o fato de que, como resultado

da evolução das novas tecnologias, têm sido integrados outros modos de comunicar, para além da linguagem verbal. As autoras citam a palavra impressa no jornal, na revista, no livro escolar ou acadêmico articulada às imagens ou fotografias e afirmam que, assim, esses textos configuram-se como exemplos de textos multimodais, nos quais “a palavra escrita interage com gráficos, quadros, tabelas, desenhos, imagens, na construção de significados”. (2015, p. 96).

Logo, entendemos que, se o conceito de letramento concentra-se nos processos de leitura e escrita ligados à linguagem verbal, o conceito de multiletramento desloca-se para a observação de questões culturais e semióticas que constituem os textos multimodais. A linguagem verbal continua presente, em seus modos oral e escrito, mas a colaboração de outros sistemas de linguagens é considerada para a construção do sentido do texto.

Nessa acepção, podemos estender a compreensão do contexto escolar como um território “híbrido, impuro e fronteiro” – da forma anteriormente caracterizada por Rojo – no qual as demarcações rígidas de espaços e tempos, objetivos e interesses previstos nos planejamentos, regulamentadas pelos currículos e interpeladas pelo cotidiano por meio de múltiplas linguagens, se imbricam, confluem. Mesmo assim, não podemos desconsiderar a existência de uma tensão entre o movimento de demarcar tempos/espaços, definir objetivos/prioridades, e o reconhecimento da necessidade de diálogo e colaboração entre diferentes campos de saber em meio aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, reconhecer e dialogar com diferentes experiências, culturas e saberes, especialmente os viabilizados pelo contexto das TDIC, configura-se no ponto de partida para o trabalho pedagógico na perspectiva do multiletramento.

A interação em sala de aula coloca em evidência a necessidade do diálogo e da compreensão das situações de comunicação mediadas pelas TDIC. Professores e alunos já lidam com gêneros textuais e esferas de circulação de textos – não previstos para o uso em sala de aula – que atravessam seus discursos e práticas. Como, por exemplo, o uso da fotografia a partir de um aparelho celular para registrar as anotações da lousa. A primeira vez que esse “evento de letramento” acontece, seja protagonizado por professores ou alunos, questionamos, procuramos restringir ou regulamentar. Com o passar do tempo, lançamos mão desse mesmo recurso para registrar com presteza e depois lançar as informações no diário de classe ou enviar para um aluno que tenha faltado à aula. Incorporamos nossa prática discursiva à imagem que se torna texto-mensagem-tarefa. Observamos, então, como a

disseminação do acesso ou mesmo a presença constante de instrumentos que viabilizam a produção de textos multimodais têm transformado a relação de professores e alunos com o texto, oferecendo a demanda por uma abordagem voltada aos multiletramentos.

Tendo em vista o contexto descrito, não defendemos o uso de TDIC em aulas de Língua Portuguesa como uma proposta revolucionária para o avanço no processo de ensino-aprendizagem, mas como uma resposta a uma demanda existente. Concordamos com Kenski (2008) quando enfoca em suas pesquisas a relação entre professores e alunos mediada pelas tecnologias, valorizando os processos de interação e comunicação, mais do que os instrumentos utilizados, como podemos depreender da sua afirmação a seguir:

O que eu quero dizer com isto é que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes. (KENSKI, V. M., 2008, p. 9)

Ainda para Kenski, os efeitos da relação ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais podem ser sentidos na relação dos professores e alunos pela troca de saberes, pela alternância de papéis que permite aos alunos cooperarem com a construção do conhecimento:

O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor > aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. (KENSKI, V. M., 2008, p. 11)

Em relação à construção social do conhecimento, retomamos a perspectiva sociocognitivo-interacionista com a qual iniciamos a reflexão teórica deste capítulo. A partir do referencial, buscamos a interação em sala de aula como a ação planejada no projeto pedagógico de uma educação linguística crítica. Assim, objetivamos, como já o dissemos, o desenvolvimento de um projeto pedagógico de ensino e pesquisa que se pauta no conceito de multiletramento, trabalha com textos multimodais e busca promover a inserção social dos alunos em situações de aprendizagem adequadas ao contexto sociocultural e comunicativo em que vivem. Por isso nos envolvemos com o desafio de aproximar as aulas de Língua Portuguesa às demandas de leitura, fala e escrita da contemporaneidade, a fim de cooperar para o entendimento e uso crítico e criativo da linguagem, como defende Matencio:

Ora, não se pode negar que a inserção social do aluno em situações de aprendizagem guiada, no âmbito de uma educação linguística crítica, pode promover não apenas a construção de esquemas de ação que o auxiliem nas novas situações com as quais vier a se deparar, como também, e sobretudo, possibilitar uma atitude reflexiva em relação ao que os atores sociais fazem quando usam a língua(gem) e ao porquê fazem o que fazem. (MATENCIO, 2008, p.554)

Por sermos professores, entendemos como ações prototípicas do nosso fazer a prerrogativa de planejar as situações de aprendizagem, conhecer e selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados, propor temáticas que viabilizem o trabalho interdisciplinar e potencializem o desenvolvimento de projetos pedagógicos. No entanto, precisamos, da mesma forma, estar atentos e abertos ao diálogo com os alunos, para que as ações comunicativas sejam partilhadas de forma significativa e democrática.

Motivou-nos a posição da professora Irandé Antunes que lança o cenário no qual os alunos podem cooperar com o “discurso total da humanidade”. Em suas palavras:

Que se pense na função social da linguagem oral, da linguagem escrita e da linguagem digital inclusive para a produção e a socialização do conhecimento que se pense nos benefícios de se saber garantir a coerência linguística do que dizemos para aquilo que dizemos possa ser expressão de nossa crescente disposição de cooperar com discurso total da humanidade que ninguém sabe quando começou nem quando vai findar (ANTUNES, 2009, p. 104).

Assim sendo, lançamos como possibilidade de pesquisa a análise da repercussão que os documentários a serem produzidos pelos alunos podem trazer para a produção e socialização do conhecimento em nossa comunidade escolar.

1.3 Os gêneros textuais multimodais nas aulas de Língua Portuguesa: possibilidades de pesquisa

Para descrever os principais traços dos gêneros textuais multimodais, buscamos referências que nos ajudam no entendimento do que são os gêneros textuais em geral, a distinção entre gêneros textuais e tipos de texto e as possibilidades de estudo dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, apresentamos basicamente a interpretação de Dolz e Schenewly (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2013) e Rojo e Barbosa

(2015) advindas da contribuição de Bakhtin e do Círculo sobre o conceito de gêneros textuais e sua articulação com o ensino.

Os enunciados e os textos se materializam em “formas relativamente estáveis” denominadas gêneros textuais. Assim, os gêneros do discurso são as diferentes possibilidades sociais de produção de textos em diversas esferas de circulação. Mais precisamente, Dolz e Schneuwly, a partir de Bakhtin, definem os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Para Dolz e Schneuwly, a aprendizagem se dá no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem e, assim, as situações de aprendizagem planejadas para o ensino de um gênero textual possibilitam ao aluno falar ou escrever de forma mais adequada em uma dada situação de comunicação.

Além de refletir sobre o conceito, Dolz, Noverraz e Schneuwly propõem e apresentam as Sequências Didáticas (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para os autores, tendo os gêneros textuais como objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, as SD são o instrumento pelo qual os alunos podem colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio são apresentados em etapas, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor as características, usos e produção do gênero selecionado para estudo.

Na mesma linha, Marcuschi chama atenção para o fato de que o conceito de “gênero” e os estudos dos “gêneros textuais” não é algo novo: inicia-se com Platão, firma-se com Aristóteles e segue a tradição especialmente ligada aos estudos dos gêneros literários até o início do século XX (MARCUSCHI, 2008, p. 147). No entanto, a concepção abrangente e multidisciplinar sobre os gêneros do discurso como “entidades para comunicar e interagir” (ROJO e BARBOSA, 2013, p. 16) e “artefato cultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 149) integrante da estrutura comunicativa da sociedade somente foi desenvolvida a partir dos estudos de Bakhtin e seu círculo de discussões, que estenderam a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos, tanto da vida cotidiana quanto da arte (ROJO e BARBOSA, 2013, p. 38). Assim, com base em pesquisas e reflexões contemporâneas, Marcuschi resume os traços dos gêneros do discurso em seis constituintes, a saber: os gêneros textuais são uma

categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização textual e uma ação retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Por outro lado, a definição de gêneros textuais não se faz apenas por meio dos estudos teóricos, como defende Rojo, ao afirmar que “ninguém precisa ser linguista ou professor de português para (re)conhecer e designar os gêneros” (ROJO, 2013, p. 27). Segundo a autora, reconhecemos os gêneros discursivos porque conversamos, lemos romances, assistimos a novelas; enfim, como entidades da vida, os gêneros não são abstrações teóricas, mas “universais concretos” que circulam na vida real (p. 28). Como entidades da vida, os gêneros são:

(...) formas de dizer, de enunciar, de discursar, tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal –, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal/oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais). (ROJO, 2013, p. 28)

Assim, entendemos que nos comunicamos a partir de textos e enunciados que, por sua vez, tomam a forma de gêneros textuais para que sua circulação e recepção em diferentes contextos comunicativos se realize. Consideramos os gêneros textuais articulados à noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, reconhecendo a sua natureza interativa, a qual representa as formas de comunicação de um tempo e de uma sociedade. Por isso mesmo, os gêneros textuais são “relativamente estáveis” com marcas de regularidade e possibilidades de mudanças, adequações, ou melhor, podem sofrer “transmutação” na assimilação de um gênero por outro, permeáveis às mudanças promovidas por novas esferas de circulação.

Marcuschi constata que as novas tecnologias, especialmente as TDIC, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais, uma vez que afetam as formas de comunicação cotidianas. Mesmo os grandes suportes tecnológicos de comunicação passam a receber e veicular gêneros textuais com características multissemióticas, conforme observa:

Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo,

notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante . (MARCUSCHI, 2004)

Na presente pesquisa, buscamos trabalhar com um gênero multimodal, o documentário, pois, além de ser um gênero textual verbal que carrega consigo as marcas da textualidade oral e escrita, apresenta o viés semiótico da linguagem visual e o impacto de uma trilha sonora. A escolha do documentário como objeto de estudo, produção e análise deu-se pelo interesse na ampliação do campo de leitura e produção de textos dos alunos, bem como pela interlocução com modalidades discursivas da esfera digital que permeiam o repertório dos nossos alunos.

Observamos, por meio de conversas informais, que os alunos de nossa escola acessam com regularidade mídias sociais e as tomam como referência para o acesso às informações e formação de opinião. Não raro, os vídeos de internet – vídeos explicativos e documentários disponíveis na Internet – são também utilizados como fontes para atividades escolares. No entanto, apesar da frequência da circulação dos textos por mídias digitais entre professores e alunos na escola, os mesmos não são vistos como objetos de estudo para as aulas de Língua Portuguesa, como gêneros textuais que podem ser compreendidos e produzidos pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Observando o quadro de agrupamentos dos gêneros textuais produzidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102) não vemos representados os gêneros textuais produzidos por mídias eletrônicas. No entanto, a partir do agrupamento feito por esses autores, podemos relacionar o documentário quanto ao “DOMÍNIO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO” à área da “DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DAS AÇÕES HUMANAS” que, por sua vez, aciona como “capacidades de linguagem dominante” a ação de “RELATAR – representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”. Como exemplos de gêneros orais e escritos relacionados ao “relatar”, foram citados pelos autores os seguintes gêneros textuais: relato de experiência vivida, relato de viagem, testemunho, curriculum vitae, notícia, reportagem (grifo nosso), crônica esportiva e ensaio biográfico.

Notamos, também, que o agrupamento que Dowls, Noverraz e Schenewly fazem é dos gêneros verbais (p. 102). Os gêneros híbridos, multimodais, visuais e verbais podem ser relacionados a partir da semelhança com os traços daqueles já classificados. O documentário é um gênero audiovisual que possui muitas semelhanças com o jornalismo, como o foco nos

fatos e pessoas reais, portanto podemos relacioná-lo à reportagem por ser este um gênero textual prototípico do relatar na esfera jornalística.

O agrupamento de gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly tem em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Os autores alertam para o fato de que, dentro de uma sequência didática, deve haver uma alternância entre atividades escritas e orais (p. 103). Tais atividades precisam ser elaboradas dentro de contextos de produção precisos e diversificados, como reafirmam os autores:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (2004, p. 82)

O contexto criado para o desenvolvimento da SD de produção dos documentários, em nossa pesquisa, apoiou-se também na concepção de pesquisa-ação participativa (TRIPP, 2005; DINIZ-PEREIRA, ZEICHNER, 2008; KEMMIS, WILKINSON, 2008). Dessa forma, a metodologia de pesquisa orientou tanto o trabalho pedagógico com os alunos quanto a análise da produção resultada dessa intervenção. De acordo com Tripp (2005), em uma pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (p. 446). Para Diniz-Pereira (2008) a pesquisa-ação constitui-se uma “estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores de formação docente” (p. 40), colaborando para a criação de “modelos coletivos, colaborativos e críticos na formação de professores” (p. 40). Finalizando com Kemmis e Wilkinson (2008), observamos, além do foco na formação docente e aprendizagem dos alunos, a preocupação com a transformação por meio da investigação e intervenção pedagógica:

Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas práticas que constituem suas realidades vividas. (p. 44)

Em termos de práticas que constituem “realidades vividas”, acreditamos que as questões relativas ao uso de TDIC na produção de textos multimodais representa um objeto de pesquisa relevante para uma investigação comprometida com questões curriculares e coerentes com as problemáticas sociais. Da mesma forma, representamos e defendemos a

legitimidade da pesquisa feita pelo professor de sua prática, alinhando os princípios da pesquisa-ação participativa com os objetivos do Mestrado Profissional em Rede – Proletras.

Assim, seguindo as orientações desses autores para a construção metodológica do trabalho de pesquisa, bem como as demais referências trazidas para a fundamentação teórica, apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos que estruturaram nossa pesquisa e elaboramos um projeto didático que será apresentado no capítulo II.

CAPÍTULO II

OS DOCUMENTÁRIOS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

The knowledge processes require instead that teachers reflect purposefully on the mix and ordering of the epistemic moves they make in their classrooms and are able to justify their pedagogical choices on the basis of learning goals and outcomes for individuals and groups.²

(KALANTIZIS; COPE, 2012, p.75)

Neste capítulo, abordamos elementos constitutivos do gênero documentário como texto multimodal e apresentamos a importância da discussão desse gênero que se insere na esfera do relatar (DOLZ, SCHENEWLY, NOVERRAZ, 2004, p. 102). A partir disso, introduzimos a metodologia elaborada para o trabalho pedagógico com o objetivo de levar os alunos a produzirem textos com sequências narrativas e argumentativas para a gravação desse gênero.

Os textos digitais multimodais presentes na escola podem ser caracterizados quanto aos gêneros do discurso, da mesma forma que outras manifestações verbais – orais ou escritas. Assim, representam diferentes tipologias textuais, como textos narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos ou argumentativos, e se apresentam na forma de variados gêneros textuais – “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCHUSCHI, 2008, p. 154) – encontrados no contexto escolar como apresentações de slides, produção de texto colaborativo online, provas online, mensagens no blog escolar, aula expositiva apoiada por filmes, vídeos, imagens e músicas etc. No entanto, ao lembrarmos que os textos digitais multimodais diferem pela convergência entre linguagens verbais e não-verbais viabilizada pelos recursos tecnológicos associados à sua produção, observamos que os gêneros textuais multimodais ampliam as possibilidades comunicativas e transformam os gêneros textuais existentes.

Por exemplo, reconhecemos traços tipológicos entre os gêneros “prova objetiva escrita” e “prova objetiva online”, também chamada de “quiz” e “simulado”. Ambos são instrumentos de avaliação de conhecimento, caracterizados pela linguagem formal,

² Os processos de conhecimento exigem, por outro lado, que os professores reflitam propositalmente sobre o hibridismo e ordenamento dos movimentos epistêmicos que eles mesmos fazem em suas salas de aula e sejam capazes de justificar suas escolhas pedagógicas com base em metas e resultados de aprendizagem para indivíduos e grupos. (tradução nossa)

objetividade, com formulação de questões injuntivas (marque, escolha, diga) as quais o interlocutor é desafiado a responder. Porém, podemos considerar que a “prova objetiva online”, potencializada pelo suporte digital, oferece recursos de imagem, som e até diagramação de texto que influenciam na interpretação do texto e na resolução final da tarefa (KRESS, 2003, p. 27). Com isso, o gênero textual “prova objetiva” difere entre sua forma verbal escrita ou multimodal digital. Da mesma forma, ao elaborar um projeto pedagógico com textos multimodais, podemos compará-los com os textos semelhantes e mais usuais aos alunos, propondo relações, estabelecendo comparações – aproximações e distanciamentos.

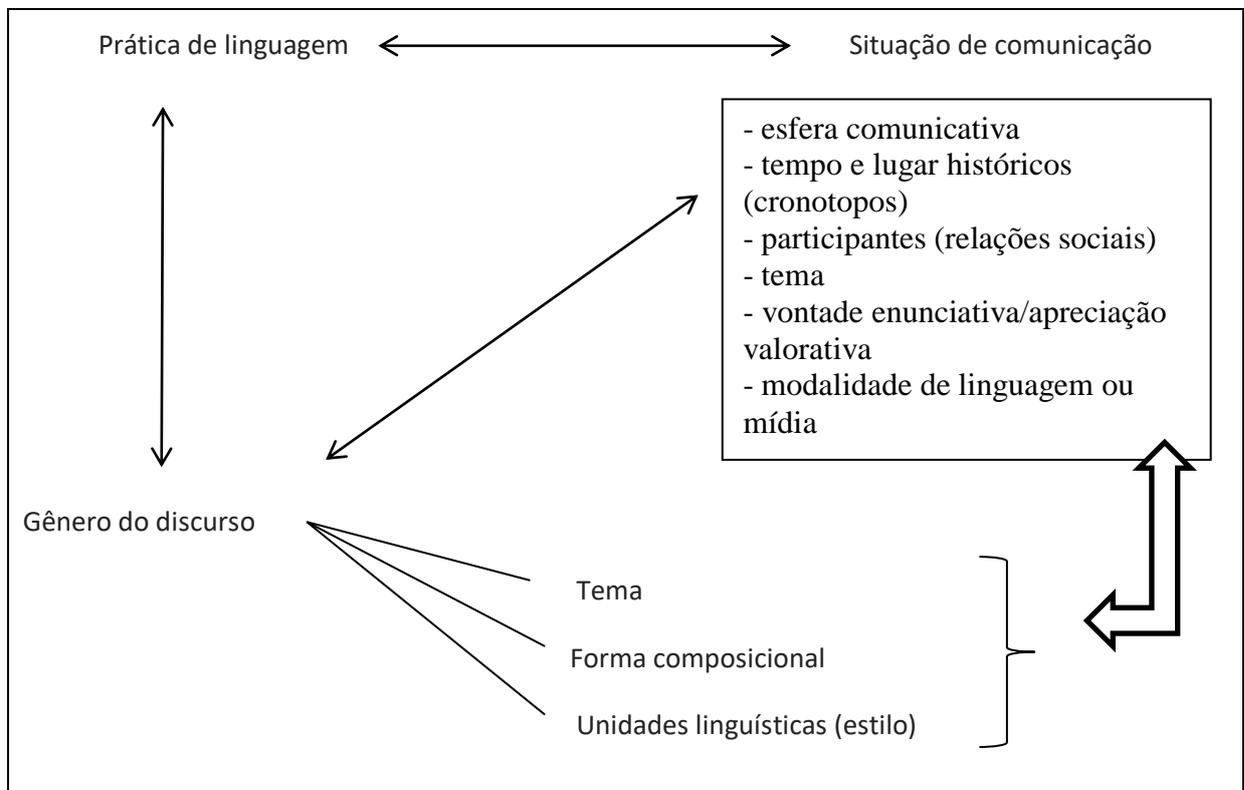
O acionamento do conhecimento prévio favorece a construção de uma proposta pedagógica significativa, ainda mais considerando que os gêneros textuais são formas discursivas com as quais nos comunicamos, vinculadas à vida cultural e social, nas quais estão inseridos os alunos. Ao mesmo tempo, os gêneros textuais constituem-se em formas “relativamente estáveis”, cabendo-nos identificar os elementos constitutivos que permitem reconhecê-los – a construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003) – sem engessá-los a descrições detalhadas com pretensões conclusivas. Como Marcuschi adverte:

(...) os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). (2011, p. 18)

Ainda para Marcuschi, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são determinados por pressões externas; para ele, são “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos” (2011, p. 20). Por isso, os gêneros desenvolvem-se e dão origem a novos gêneros de acordo com as necessidades ou novas tecnologias, o que demonstra a dinamicidade, funcionalidade e organicidade dos gêneros textuais (2011, p. 22). Tais características fazem com que o trabalho pedagógico a partir de gêneros textuais também seja dinâmico, funcional e orgânico, relacionando as práticas de linguagem materializadas nos gêneros textuais às situações comunicativas situadas.

Em uma elaboração metodológica fundamentada na concepção teórica bakhtiniana, Rojo, Barbosa e Collins (2011, p. 120) apresentam um quadro³ que organiza os aspectos teóricos e propõe uma abordagem didática dos gêneros textuais. Nele, a prática de linguagem, situação de comunicação e gêneros do discurso são aspectos inter-relacionados, prevendo que o projeto pedagógico trate de questões como a esfera de circulação dos textos, o contexto histórico e social de produção, as relações sociais, vontades, desejos e valores dos integrantes da situação comunicativa, bem como a modalidade discursiva empregada.

Quadro 1 - Abordagem didática dos gêneros



Fonte: ROJO, BARBOSA E COLLINS, 2011, p. 120

Neste trabalho, o documentário constitui-se o gênero textual objeto de pesquisa, produção e análise. Inicialmente, precisamos entender o que são os documentários e identificar os elementos que os definem como gêneros textuais multimodais. Em seguida, procuramos articular as práticas de linguagem e situações de comunicação ao trabalho pedagógico com esse gênero.

³ O quadro diagrama o projeto pedagógico com gêneros textuais digitais nos módulos do curso de formação continuada a distância para professores de ensino médio “Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade” promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).

Nossa observação, como professora de Língua Portuguesa, nos leva à percepção de que os alunos lidam com os textos multimodais de modo intuitivo e natural, embora não crítico. Em geral, os alunos interessam-se pelo uso de recursos tecnológicos em sala de aula, mas apresentam dificuldades para a transposição de atividades de pesquisa orais e escritas para o contexto digital para formalizar esse esforço em aprendizado da linguagem. Assim, cabe a nós, professores, promover a reflexão sobre o gênero com os alunos, por meio de instrumentos metodológicos de análise e produção dos textos. Nessa direção, nossa proposta pedagógica constitui uma tentativa de abordar o trabalho com documentários levando os alunos a uma nova possibilidade de compreender e socializar o conhecimento construído nas aulas.

2.1 Os documentários como gêneros textuais: elementos constitutivos

Os documentários são gêneros multimodais da área do cinema, portanto a revisão bibliográfica feita para esta pesquisa recorreu a autores como Bill Nichols, Guy Gauthier e Alan Rosenthal, produtores e críticos cinematográficos, com o apoio do trabalho interpretativo de Sérgio Puccini⁴, que enfoca a produção de roteiros para documentários. Com base nas leituras realizadas, propomos a definição de documentário como produção artística em vídeo, elaborada na forma de relato não-ficcional, que busca representar a realidade.

No livro “Introdução ao Documentário”, Nichols (2016) lança questões importantes para o trabalho com documentários no contexto escolar. Destacamos os quatro capítulos iniciais que tratam da definição de documentário, abordam questões éticas na sua produção e discorrem sobre elementos que tornam os documentários envolventes e persuasivos. Para Nichols, há diferença entre representar e reproduzir o real, o que nos leva a expectativas diferentes na interpretação de documentários (representações) e documentos (reproduções). Segundo esse autor, “o documentário representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos factuais desse mundo nos sejam familiares” (2016, p. 36). Ao apresentar uma “visão do mundo”, o documentário é construído de forma que a representação do real possa ser entendida como “história verdadeira”. Nas palavras de Nichols:

⁴ Professor adjunto do Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens do Instituto de Artes e Design da UFJF.

a crença é encorajada nos documentários, já que eles frequentemente visam exercer um impacto no mundo histórico e, para isso, precisam nos persuadir ou convencer de que um ponto de vista ou enfoque é preferível a outros. A ficção talvez se contente em suspender a incredulidade (aceitar o mundo do filme como plausível), mas a não ficção com frequência quer instilar crença (aceitar o mundo do filme como real). É isso o que alinha o documentário com a tradição retórica, na qual a eloquência tem um propósito estético e social. Do documentário, não tiramos apenas prazer, mas uma direção também. (2016, p. 26)

Quando, como espectadores, aceitamos o mundo do filme como mundo real, o fazemos pelo envolvimento e adesão à proposta do documentário. No entanto, a recepção favorável nem sempre acontece, e os documentários são, por vezes, alvo de controvérsias. Nichols apresenta esse jogo discursivo defendendo que o documentário trata dos problemas do mundo histórico por meio da “voz”, de um orador que assume uma posição ou apresenta uma proposta. Assim, a tradição retórica propicia uma base para o entendimento da linguagem dos documentários, uma vez que “consegue abarcar razão e narrativa, evocação e poesia, mas faz isso com o objetivo de inspirar confiança ou instilar convicção no mérito de um determinado ponto de vista sobre uma questão controversa” (NICHOLS, 2016, p. 94). Podemos concluir, então, que o documentário deve ser analisado tanto pela construção estética da sua narrativa quanto pelo viés da argumentação, elementos fundamentais da sua identidade textual.

Outros elementos constitutivos dos documentários podem ser identificados na comparação com os textos ficcionais. Por meio de referências a produções existentes, Nichols comprova que o documentário trata da realidade, de pessoas e acontecimentos reais de forma distinta da narrativa de ficção. Em contraposição com a narrativa ficcional cinematográfica, não há atores representando personagens, mas “os documentários tratam de pessoas reais que não desempenham papéis, em vez disso, elas representam ou apresentam a si mesmas” (NICHOLS, 2016, p. 31). Mesmo oferecendo um “tratamento criativo da realidade⁵”, os documentários “falam de situações ou acontecimentos reais e honram fatos conhecidos; não introduzem fatos novos, não comprováveis. Falam sobre o mundo histórico diretamente, não alegoricamente” (p. 31).

⁵ Tratamento criativo da realidade – expressão cunhada por Griegson (1936) citado pelos autores da revisão bibliográfica

Nichols também lembra que narrativas fictícias são fundamentalmente alegorias criadas para substituir o mundo histórico; já os documentários referem-se diretamente ao tempo e contexto históricos (p. 31). Assim, para manter-se coerente com sua proposta, o documentário busca mostrar-se fidedigno ao real e comprometido com a visão de mundo que o produtor intenciona oferecer por meio de sua obra.

Buscamos a contribuição de Gauthier (2011) para o entendimento do “tempo” no documentário, especialmente o tempo passado, a abordagem de memórias, tendo em vista a pesquisa proposta em nosso trabalho. No livro “O documentário: um outro cinema”, Gauthier descreve o tempo histórico apresentado em um documentário como o tempo presente no momento de sua produção, com os recursos e pessoas que permitiram a captação do acontecimento. Para abordar o passado, o documentarista lança mão dos “vestígios e das testemunhas para contarem o que viveram” (p. 14). Gauthier complementa dizendo que o filme “não é transparente ao real” e alerta que o espectador enfrenta uma tela que reconstitui, segundo seus próprios códigos, um universo de formas e cores em movimento (p. 21).

Em sua linguagem própria, o documentário faz a abordagem do tempo presente – ou a referência ao tempo passado a partir do tempo presente – por meio do relato e do contato direto com a realidade a ser representada. Por esse motivo, Gauthier (2011, p. 38) afirma que “a câmera tornou-se móvel, o som acompanha a imagem, mas o cerne do dispositivo documental pouco variou desde então: é a vida que fornece a matéria do filme”. O autor explica que a investigação da vida a partir da memória da seguinte forma:

Quando o documentarista observa no presente, ele tenta comunicar sua íntima convicção, fundando-se sobre fatos observados: ele se torna investigador. Quando ele se interessa pelo passado, ele faz a mesma coisa sobre os fatos relatados. O filme-investigação, nesse caso, explora o passado com indícios no presente. (GAUTHIER, 2011, p.260)

Se associarmos a posição de Gauthier à proposta bakhtiniana na qual um gênero textual possui **tema, forma composicional e estilo** (unidades linguísticas que o representam), grosso modo podemos dizer que o tema é o real, a realidade – ainda que em representação parcial e subjetiva –; a forma composicional é o texto multimodal organizado por um roteiro escrito, podendo conter entrevistas, depoimentos, imagens fotográficas, vídeos, trilha sonora; e uma variedade de textos, seu estilo linguístico com o foco narrativo no tempo presente, linguagem objetiva estruturada em sequências narrativo-argumentativas.

Assim, todo documentário parte de uma proposta retórica de convencimento ainda que o viés argumentativo seja dissimulado pela apresentação de fatos, dados empíricos, depoimentos que intencionam conferir veracidade e constroem a sequência lógico-argumentativa do texto. Dessa forma, observar com os alunos os elementos do gênero textual torna-se uma oportunidade de trabalho com textos narrativo-argumentativos.

2.2 Procedimentos metodológicos na produção do documentário

Apresentamos, a seguir, a proposta metodológica primeiramente elaborada por Rosenthal, na obra “Writing, Directing, and Producing Documentary Films and Videos” (2012), interpretada e adaptada por Sérgio Puccini no livro “Roteiro de Documentário: da pré-produção à pós-produção” (PUCCINI, 2012), que se constituiu como referencial metodológico para nosso trabalho de pesquisa. Nela observamos que o processo criativo envolvido na produção de documentários não é aleatório, produzido no contato direto com a temática a ser abordada, mas resulta de um processo determinado por etapas que precedem e sucedem a filmagem, marcado por escolhas do documentarista, como lemos na afirmação de Puccini:

O documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta, marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse realizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre a concepção e a edição final do filme que marcam a apropriação do real por uma consciência subjetiva. (2012, p.15)

Com essa afirmação, Puccini mostra a importância do planejamento nas etapas da produção de um documentário. Apesar de não contar com um texto fechado na fase de pré-produção, a roteirização constitui-se em uma etapa importante na qual elementos do documentário encontram-se presentes.

O processo de aproximação do real nessa etapa começa pela **definição do tema** a ser investigado e trabalhado na forma de documentário. Em seguida, são escolhidos os **personagens** que darão voz e corpo a essa representação. Se houver entrevistas, observar que elas deverão contribuir com a construção do argumento do filme. Ainda na pré-produção deve-se escolher **locação e cenários**, definir **sequências e cenas**, para que o projeto seja

desenvolvido com maior eficiência. Observamos, por conseguinte, que o planejamento de um texto não-ficcional inclui elementos correlatos aos da narrativa ficcional. A diferença, nesse caso, apresenta-se na relação que cada um desses elementos tem com o mundo real, como Puccini explica ao tratar da elaboração do roteiro de documentário:

A atividade de roteirização em documentário é a marca da aquisição de controle de um universo externo, da remodelação de um real nem sempre prenhe de sentido. Roteirizar significa recortar, selecionar e estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará seu começo e seu fim (PUCCINI, 2012, p. 16).

O roteiro no texto não ficcional permanece aberto, em construção, até a fase da pós-produção, porque depende das atividades de pesquisa e das imagens captadas no processo de filmagem para sua configuração final. Destacamos a afirmação de Puccini ao concluir que a escrita do roteiro no documentário está presente em todas as etapas da produção do filme: “com isso, o roteiro como peça escrita se desmaterializa, **assumindo formatos múltiplos**, só encontrando a forma final no filme pronto” (2012, p. 125 - grifo nosso). No trabalho de produção de documentários na escola, entendemos que cabe ao professor orientar produções escritas de roteirização que ajudem na produção do filme, levando em consideração mais o objetivo do texto do que a forma pré-estabelecida.

As etapas de produção do documentário definidas e detalhadas por Puccini (2012) – **pré-produção, filmagem e pós-produção** – possuem objetivos e ações próprias. No entanto, a etapa de **pré-produção**, a nosso ver, constitui-se no momento importante para a intervenção pedagógica, pois compreende a realização de atividades pautadas na interação e diálogo efetivos entre professor e alunos, bem como a elaboração de textos escritos para a produção da **proposta**, da **pesquisa**, do **argumento** e do **tratamento**. Esses textos são elaborados na etapa da pré-produção e atualizados no decorrer da produção do documentário.

Em seguida, apresentamos as etapas de produção do documentário, destacando os aspectos que se aproximam do trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa, distanciando do enfoque comercial usualmente dado nas referências pesquisadas sobre produção de documentários.

2.2.1 A pré-produção: a proposta, a pesquisa, o argumento e o tratamento

Para Rosenthal, toda a produção começa com uma ideia que gera uma **proposta** e que, por sua vez, caminha lado a lado com a **pesquisa**⁶. No entanto, para efeito de organização, a elaboração escrita da proposta pode ser realizada como uma das primeiras atividades, pois, segundo o autor, a proposta “é um instrumento para vender o filme” (ROSENTHAL, 2002, p. 33). É um texto de apresentação de caráter persuasivo, uma vez que sua função é conseguir apoio para a sua produção. Tendo por base a proposta de Rosenthal (p. 33-41) na tradução feita por Puccini (2012, p. 27), elaboramos um quadro próprio com a **estrutura para a escrita de uma proposta de documentário**, com apenas três tópicos, escolhidos a partir das possibilidades de produção escrita no contexto escolar.

Quadro 2 - Estrutura para escrita de uma proposta de documentário

ESTRUTURA PARA ESCRITA DE UMA PROPOSTA DE DOCUMENTÁRIO
<p>1. Declaração inicial - apresenta o título e o assunto do filme, sua duração aproximada (formato do filme).</p> <p>2. Breve apresentação do assunto, para introduzir o leitor da proposta ao tema do projeto, com justificativa, para fazê-lo perceber a importância de se fazer o filme.</p> <p>3. Estratégias de abordagem, estrutura e estilo. São organizadas perguntas que orientam as maneiras mais adequadas para abordar o assunto. Decide-se o ponto de vista, ou quais os pontos de vista contemplados no filme, como o filme será estruturado, quais serão principais sequências e como elas estarão alinhadas. Podem ser escolhidos o estilo de tratamento de som e imagem.</p>

Fonte: Adaptação de Puccini, 2012, p. 27.

Rosenthal sugere que as respostas a essas questões sejam apenas esboçadas, uma vez que podem ocorrer alterações no decorrer da produção. Retiramos da proposta de Rosenthal elementos opcionais, apenas considerados importantes na elaboração de uma proposta para a captação de recursos financeiros, como o cronograma da filmagem, orçamento, público alvo (especificando estratégias de marketing e distribuição), curriculum do diretor e cartas de apoio e recomendação e anexos – fotos, vídeos, desenhos mapas, qualquer coisa que enriqueça a proposta e ajude a vender o projeto (PUCCINI, 2012, p. 27).

⁶ Paráfrase do trecho original em inglês: “[...] in practice, proposal and research are totally intertwined and march forward together. Therefore, if this chapter comes before research, it is only for convenience, as both proceed in tandem” (Rosenthal, A.; 2002)

O momento da **pesquisa**, introdutória e exploratória, coopera com a elaboração da proposta, pois pode ser realizada desde a definição do tema a ser abordado no documentário. O trabalho de pesquisa realiza-se no período de pré-produção e, mesmo sendo essencial para formar o argumento do documentário, “não determina, necessariamente, a orientação da filmagem” (PUCCINI, 2012, p.31). Após a definição da proposta, a pesquisa pode ser feita de forma mais aprofundada, conduzida pela hipótese determinante do documentário a ser produzido. Rosenthal (2002, p. 37) diz: “o que conduz sua pesquisa é sua hipótese de trabalho. Dentro dos limites de seu assunto, você deve tentar descobrir tudo o que for dramático, atraente e interessante”.

O autor lista quatro fontes de pesquisa, mas adverte que, na prática, podemos lidar com todas as quatro ao mesmo tempo: (1) Material impresso, (2) Material de arquivo (filmes, fotos arquivos de som), (3) Entrevistas, (4). Pesquisa de campo nas locações de filmagem (ROSENTHAL, 2002, p. 51).

Nossa experiência no trabalho com projetos de pesquisa com os alunos nos permite dizer que essa etapa da produção de documentários possibilita o trabalho em equipes, a distribuição de tarefas e a abordagem de conteúdos interdisciplinares. As interações potencializadas pela pesquisa no contexto de sala de aula também produzem um ambiente dinâmico no qual as relações entre os saberes escolares e os saberes provenientes do conhecimento de mundo tornam-se intercambiáveis e complementares. Outro aspecto importante apontado por Rosenthal (2002), a “hipótese de trabalho” traz para o contexto da investigação científica a ideia de subjetividade objetivada pelas escolhas e percursos e recortes configurados no momento da pesquisa. Assim, essa etapa também pode ser analisada posteriormente pela teoria da argumentação na qual dados oriundos da pesquisa são usados para o convencimento, como argumentos de autoridade.

A etapa da escrita do **argumento** explicita o posicionamento desejado ao documentário. Puccini explica que essa etapa corresponde ao resumo da história com início, desenvolvimento e resolução. Para Comparato (2012, p. 78), a sinopse equivale ao argumento, entretanto, para Puccini (2012), argumento configura-se em um texto mais elaborado, no qual ficam estabelecidos os personagens principais, a ação dramática, o tempo e lugar dessa ação e os eventos principais que irão compor essa história, ainda que estes não sejam descritos cena a cena como em um roteiro. Concluimos, assim, que o argumento complementa a proposta e é resultado da pesquisa, mas ainda não é o roteiro final do documentário.

A escrita do argumento pode ser comparada à escrita do “lide” de uma reportagem, um gênero textual mais acessível e comum no contexto escolar. Puccini sugere que o argumento seja escrito tendo em mente as perguntas 1. O quê? 2. Quem? 3. Quando? 4. Onde? 5. Como? 6. Por quê? A diferença nos relatos oferecidos por uma reportagem e do relato de um documentário está na abordagem criativa do real permitida ao documentário, principalmente nas respostas às mesmas perguntas que são colocadas para a estruturação de um lide em uma reportagem. No documentário, as escolhas que influenciarão a formulação dessas questões, como já o dissemos, são conduzidas pela hipótese de trabalho, e as respostas são obtidas na etapa da pesquisa.

Tendo por base essas orientações, elaboramos o quadro “Questões para a escrita do argumento”, prevendo a escrita desse tipo de texto como suporte para a produção de documentários em aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos que essas questões orientadoras puderam ajudar os alunos a redigir um texto curto de argumento, mesmo que elas sejam feitas oralmente para orientar a realização da atividade.

Quadro 3 - Questões para a escrita do argumento

QUESTÕES PARA A ESCRITA DO ARGUMENTO
Qual será o assunto do documentário? Sobre o que vamos falar? Que história buscamos contar com o nosso documentário?
Quem são os personagens importantes da história que vamos contar? Quem “contará” a história por meio das entrevistas ou depoimentos?
Quando a história que contaremos aconteceu? Vamos contar histórias de um passado recente ou um tempo mais distante? A nossa história é um tema do momento presente, uma questão em aberto no presente, com repercussões para o futuro? (tempo histórico do evento abordado)
Onde será filmada a cena que contará a história do nosso documentário, ou a entrevista que buscamos fazer? Quais são os lugares que mostraremos para que nossa história seja ambientada? (espaço geográfico no qual o evento será abordado)
Como vamos abordar o nosso assunto? Vamos usar imagens estáticas e imagens em movimento? Como vamos filmar? Vamos usar a câmera de aparelho celular ou máquinas fotográficas digitais?
Por que nosso documentário pode ser válido, importante?

Fonte: Elaboração própria a partir de Puccini (PUCCINI, 2012, p.31).

A escrita do argumento comprova que a produção do documentário se vale de planejamento e o contato com o real não se dá ao acaso. Consequentemente, tendo um método de produção, há possibilidade de reprodução da atividade em diferentes contextos, no nosso caso, no contexto escolar como instrumento de trabalho que favorece o multiletramento.

Ao apresentarmos os textos que organizam e estruturam a etapa da pré-produção de um documentário, começamos pela **proposta**, o texto que decide e justifica o recorte do real a ser utilizado na produção do documentário. Passamos pela **pesquisa** que, desde o início, permite escolher os elementos que serão usados na composição do texto documental. No texto do **argumento**, situamos e sintetizamos os elementos discursivos que estruturarão a narrativa. Para terminar, chegamos ao **tratamento**: “o texto organiza as ideias contidas no argumento ao permitir a visualização da ordem em que as sequências aparecerão no filme” (PUCCINI, 2012, p. 59).

Puccini busca em Rabiger (1998) os elementos para a escrita do tratamento, partindo do conteúdo apresentado na proposta da filmagem. Ao escrever o tratamento, o documentarista deverá:

- Reestruturá-lo em uma apresentação sequência por sequência, um parágrafo para cada sequência.
- Escrever, como uma narrativa feita no modo verbal do presente, somente aquilo que será visto e ouvido na tela.
- Escrever de maneira viva e expressiva para que o leitor consiga visualizar o filme que você tem em mente.
- Sempre que possível fornecer informações sobre seus personagens, utilizando as palavras dos próprios, como citações breves e bem-humoradas.
- Não escrever nada que não possa ser produzido. (PUCCINI, 2012, p. 59)

Na interpretação de Puccini, o **tratamento** serve como um exercício criativo para testar a validade e pertinência dos recursos expressivos a serem utilizados no filme (PUCCINI, 2012, p. 60) como imagens e sons. No nosso entendimento, o tratamento é precursor do roteiro final, o roteiro possível no momento da pré-produção. Assim, o tratamento pode ser escrito dentro de uma formatação linear ou em colunas, seguindo os mesmos tipos de formatação do roteiro (PUCCINI, 2012, p. 63).

Partindo das considerações de Puccini, elaboramos uma tabela para orientar a escrita do tratamento, utilizando a formatação em colunas com o objetivo de atender a organização das sequências narrativas na produção de um filme no contexto escolar. A tabela

abaixo representa uma possibilidade inicial, como também podem ser adicionadas linhas de acordo com a necessidade e extensão do projeto.

Quadro 4 – Sugestão de formatação do texto “tratamento” em colunas

Cena/Sequência	Descrição

Fonte: elaboração própria.

2.2.2 A filmagem: situações e possibilidades na escola

As possibilidades de produção audiovisual na escola ampliaram-se grandemente com a popularização de câmeras cada vez mais potentes em dispositivos móveis, como os aparelhos celulares. Ora de forma clandestina e reprimida – vale dizer, por motivos por vezes legítimos –, ora de forma consensual e orientada, os alunos têm se apropriado das câmeras para registrar o ambiente e os acontecimentos escolares. Assim, a produção de vídeos orientada por um projeto pedagógico pode ser uma oportunidade para a discussão de temas como uso ético de TDIC na escola, planejamento de filmagem, autorização e direito da imagem. A observação, representação e crítica do real podem ser mediadas pelos instrumentos ao alcance dos alunos, como lápis, canetas e, mais recentemente, também pelas lentes das câmeras de celular.

Bill Nichols, em entrevista concedida ao Jornal da Unicamp, por ocasião de sua visita e palestras proferidas naquela universidade, compartilhou sua percepção de que a gravação no aparelho celular e a publicação de vídeos de forma quase instantânea na Internet têm transformado as possibilidades de produção e divulgação dos filmes:

O telefone celular agora é uma ferramenta para fazer filmes, assim como a câmera. E você pode ver como as pessoas têm usado esse recurso muito bem. A internet não serve apenas para mostrar os filmes. Serve também para fazer filmes de novas formas, o que está relacionado com a interatividade com o espectador. Não tenho visto muito filmes com esse perfil, mas é claro que é bem diferente e envolve o espectador de novas formas (NICHOLS, 2012)

Ao considerarmos o celular como “ferramenta para fazer filmes”, aproximamos a produção de filmes e vídeos ao contexto escolar. No entanto, essa aproximação traz consigo os métodos e técnicas de um ambiente externo à escola, e desafia alunos e professores ao aprendizado de técnicas, além da apropriação da linguagem. Ainda que de forma inicial e amadora, professores e alunos deverão explorar técnicas de filmagem e produção de vídeos, fazer um levantamento dos recursos disponíveis, planejar as situações de filmagem e, na pós-produção, aprender a lidar com ferramentas de edição de vídeo.

As filmagens são parte do projeto da produção de documentários descrito até aqui, parte do processo de produção de textos multimodais objetivado pelo presente trabalho, sendo assim, precisam ser planejadas e definidas por meio da interação entre professor e alunos. Como nos ensina Puccini (2012, p. 67), o mapeamento das sequências feito no tratamento serve como guia para o levantamento de situações de filmagem exigidas pela produção. O diálogo com os alunos – e entre eles – possibilita o levantamento de ideias e situações criativas de filmagem, pois no contexto escolar as funções de “diretor” e “produtor” podem ser compartilhadas e estabelecidas na interação e mediação dialógica.

Mesmo não sendo os únicos materiais à disposição da composição final do documentário, as filmagens constituem-se partes importantes do texto original que os alunos produzirão. Na etapa da pesquisa, podem ser encontradas imagens estáticas e arquivos de filmagem antigos que comporão a narrativa final, mas a produção própria de filmagens a partir de entrevistas, registros de eventos autônomos ou eventos encenados configura-se em “escrever com a câmera”, isto é, em decisões e ações tomadas que colaboram na elaboração própria, autoral do filme. Terminada a etapa das filmagens, com todo o material da pesquisa, do argumento e do tratamento concluído, inicia-se a última parte da produção de documentários: a pós-produção.

2.2.3 A pós-produção: a montagem do texto final em um documentário de arquivo

A etapa final da produção de um documentário possui caráter técnico, no entanto, não menos autoral e colaborativo do que os anteriores. Nessa etapa, organizamos todo o material coletado e digitalizado em pastas de arquivo em um computador e, em um editor de vídeos, realizamos a montagem do filme. Nesse momento, os elementos identificados tanto no referencial teórico quanto em nossa prática de pesquisa foram: a transformação do roteiro de

tratamento em **roteiro de edição**, o **corte**, a **narração**, os **intertítulos** e a edição da **trilha sonora**.

Alguns desses elementos são essenciais ao documentário como o roteiro, o corte e os efeitos sonoros, ou trilha sonora. O roteiro em aberto torna-se um roteiro fechado, concluído pelas decisões finais da edição do vídeo. Os cortes nas filmagens obtidas em entrevistas e nos eventos documentados são feitos para dar objetividade, foco e agilidade à sequência narrativa. A trilha sonora imprime expressividade à narração, escolhida de acordo com o efeito de sentido que se pretende dar à narrativa.

Outros elementos são opcionais e tendem a representar momentos e tendências históricas na produção de documentários. A narração em voz *over*, por exemplo, é um recurso combatido por documentaristas contemporâneos por tender à narração autoritária, que interpreta e media a relação do espectador com as imagens (PUCCINI, 2012, p.106). Mas, como também defende o autor, a narração pode “servir bem para sintetizar informações que de outra forma, não encontrariam canais adequados de expressão, caso de informações de caráter mais abstrato, históricas ou biográficas” (2012, p.106). No caso da produção discente, foco desta pesquisa, a narração em voz *over* foi realizada em todos os projetos, seja por necessidade, seja pelo efeito de comparação. Acreditamos que o recurso pode ser aplicado quando atende aos objetivos apontados por Puccini sobre o comentário em voz *over*:

O comentário em voz *over* amplia o campo de informação do espectador em relação àquilo que é demonstrado no documentário, informa sobre os perfis de personagens envolvidos em uma determinada ação; situa a imagem dentro do seu contexto histórico, no caso das imagens de arquivo; fornece informações pregressas necessárias para a introdução do assunto; dirige a atenção do espectador, sendo muitas vezes usada para reforçar determinada ideia ou transmitir determinada mensagem de conteúdo ideológico (2012, p.106).

Puccini também descreve a possibilidade de a escrita do texto da narração estruturar o documentário, especialmente em documentários de arquivo. Nesse caso, as imagens acompanham o texto escrito e cabe ao editor e montador do vídeo a adequação do tempo da imagem ao tempo da narração para a inserção correta dos elementos e para promover a relação entre eles. Para tanto, como explica Puccini, o texto da narração para imagens deve ter um grande poder de síntese, acompanhar o ritmo das sequências de imagens; as palavras devem ser selecionadas para facilitar a fluência e expressão oral do narrador, bem como a compreensão do espectador (2012, p.109). Ainda para Puccini, a escolha do narrador

e do timbre específico de voz pode ajudar a criar o clima pretendido pelo comentarista na leitura de imagens.

Nos documentários produzidos pelos alunos, observamos o uso de intertítulos, frases curtas, citações, nomes ou referências utilizados para sintetizar as informações necessárias ou indicar a parte da sequência narrativa. Para Puccini, os intertítulos “servem para pontuar o documentário, marcar o ritmo para o filme e os inícios de blocos temáticos, além de propiciar a exploração de efeitos estéticos por meio da formatação do texto na tela” (2012, p.120).

A etapa da pós-produção termina com o fechamento do texto digital objetivado nas etapas anteriores, pronto para ser apresentado ao público inicial de espectadores – os próprios produtores do documentário – e, em seguida, publicado nos espaços de circulação disponíveis: ambientes escolares, salas de projeção de filmes e Internet.

2.3 O viés argumentativo na produção de documentários

Até aqui, apresentamos as etapas para a construção narrativa do documentário. Porém, diferentemente de outros gêneros narrativos, os documentários têm no seu potencial persuasivo o aspecto constitutivo e distintivo. As histórias contadas no filme carregam a “voz”, como dissemos anteriormente, a voz de um narrador-orador-cineasta que “tenciona assumir uma posição ou apresentar uma proposta a respeito do mundo histórico e nos convencer dos seus méritos” (NICHOLS, 2016, p.94). Para esse estudioso, a tradição retórica propicia uma base para essa maneira de falar, pois ela consegue “abarcara razão e narrativa, evocação e poesia, mas o faz com propósitos persuasivos” (p.94).

Ainda na visão deste autor, a produção de documentários tem por princípio retórico tornar o filme convincente. Nichols também afirma que a habilidade no uso de técnicas retóricas para criar relatos críveis, convincentes e comoventes depende de saber como captar valores e crenças existentes no público para fins específicos. (NICHOLS, 2016, p.113). Dessa forma, a narrativa construída em um documentário tem por princípio estabelecer relações por meio de estratégias que honrem aos três Cs do discurso retórico mencionados.

Mais pertinentes à discussão envolvida no nosso trabalho, a relação entre os três Cs, divididas em três tipos (ethos, pathos e logos), pode ser usada para convencer da validade de um argumento ou perspectiva, assim, os documentários devem ser:

- Críveis ou éticos (ethos): que produzem a impressão de bom caráter moral ou de credibilidade do cineasta, das testemunhas, das autoridades, etc.
- Comoventes ou emocionais (pathos): que apelam para as emoções do público, a fim de produzir o humor desejado, que colocam o público na disposição de ânimo correta ou que estabelecem um estado de espírito favorável a um determinado ponto de vista; essa “prova” embasa-se nos sentimentos e não na lógica.
- Convincentes ou demonstrativos (logos): que usam raciocínio ou demonstração real ou aparente, que comprovam ou dão a impressão de comprovar a questão. (NICHOLS, 2016, p.95)

Lembramos que, tanto na recepção – leitura, interpretação – quanto na produção dos gêneros textuais, importa compreender o jogo discursivo presente no texto, especialmente no contexto escolar, no qual os jovens leitores tendem a ver o texto como um produto pronto, acabado, sem identificar, a priori, as tensões e intenções que pretende despertar. Cabe, assim, investigar os recursos linguísticos e não-linguísticos acionados na produção de um documentário e as estratégias argumentativas utilizadas que marcam o ponto de vista do locutor nesse gênero textual.

Sobre o jogo discursivo presente no texto, Aquino (2015) afirma que a argumentação “só é possível em razão de existirem pontos de vista diferentes entre os interlocutores. Então, ao interagirmos, se quisermos conseguir a adesão de nossos interlocutores, precisaremos proceder a uma ação eficaz” (p. 243). No entanto, diferentemente de um debate presencial no qual os interlocutores apresentam seus pontos de vista concomitantemente, nos documentários a relação com o interlocutor se faz por meio de mídia digital em tempo assíncrono, ou seja, o jogo discursivo começa na elaboração do documentário, tendo em vista um auditório universal, em resposta aos discursos que circulam na sociedade ou mesmo na tentativa de instaurar uma nova perspectiva com base em uma tese emergente. Logo, o jogo argumentativo presente no discurso dos documentários pode ser objeto de pesquisa e ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, observando como os argumentos interagem e dão força ao discurso. Da mesma forma, pode-se trabalhar com a escolha, ordem e amplitude na apresentação dos argumentos.

Trazemos de Aquino (1997, 2015) tipos de argumento para subsidiar a reflexão sobre os recursos argumentativos presentes no texto e que se aplicam nas produções discentes de documentário realizadas como objetivo da nossa pesquisa.

I) Figuras retóricas (indicadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1983[1958]);

- a) de presença: repetição;
- b) de comunhão: pronome de primeira pessoa do plural;

II) Outras figuras /recursos; além dos registros das estratégias que podem fortalecer o locutor, em oposição àquelas que tendem a enfraquecê-lo.

- a) metáfora;
- b) paródia/ironia;

III) Outros recursos:

- a) Recordar ao interlocutor um conhecimento que este não tem ou uma ocorrência que não houve, deixando-o, às vezes, em dúvida;
- b) apelar à razão;
- c) apelar para as emoções;
- d) Estabelecer relação de comparação ou de analogia;
- e) formular pergunta retórica.

IV) Recursos que merecem ser evitados:

- a) desprezar o debate;
- b) fazer uso da retificação.

Podemos entender que as condições de eficácia do fazer argumentativo dependem da competência do enunciador, da recepção do(s) enunciatário(s) e de uma interação entre ambos, ainda que esta ocorra em momentos distantes da enunciação. Em outras palavras, pelo ponto de vista de um cineasta, Nichols explica a interação e argumentação no discurso do documentário dizendo que:

Para cada documentário há três histórias que se entrelaçam: a do cineasta a do filme e a do público. Todas essas histórias, de formas diferentes, são partes daquilo a que damos atenção quando perguntamos do que se trata certo filme. Isso quer dizer que, quando assistimos a um filme, tomamos a consciência de que ele provém de algum lugar e de alguém. Existe a história de como e porque ele foi feito. (2016, p.109)

O estudo da história de como e por que são feitos os documentários passa pelo estudo da argumentação e da interação representadas na atividade discursiva. Como Mosca

(2001, p. 17) afirma: “argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas”. Sendo capaz de reagir, o “outro” – tido aqui como o nosso aluno – também pode ser capaz de produzir novos argumentos e colocar-se na cadeia infinita de enunciados. Enunciados estes que estão cada vez mais caracterizados pela volatilidade e hibridismo como os veiculados nas mídias contemporâneas.

Assim, concordamos com Mosca ao dizer que há necessidade de análise da retórica contemporânea em suas múltiplas manifestações:

Se a palavra, entretanto, refere-se à crítica de arte, ao artigo de jornal, ou ainda, aos gritos das torcidas? Se ela remete aos debates da radiodifusão ou aos sites da internet? Se ela designa também o slogan político, o anúncio publicitário, o clipe televisionado? Não são estas, de fato, as formas contemporâneas da força simbólica e não constituem elas, igualmente, “discursos”? Sustentar isso é admitir que haja lugar para uma retórica contemporânea. Uma ciência, portanto, de que o nosso mundo contemporâneo tem necessidade, uma vez que o poder nele se institui, mais do que nunca, pelo simbólico: pelas palavras e pelas imagens. (2001, p. 12)

Por isso, acreditamos serem os documentários produzidos por alunos um material importante para análise e pesquisa.

2.4 A construção de um projeto pedagógico a partir de documentários

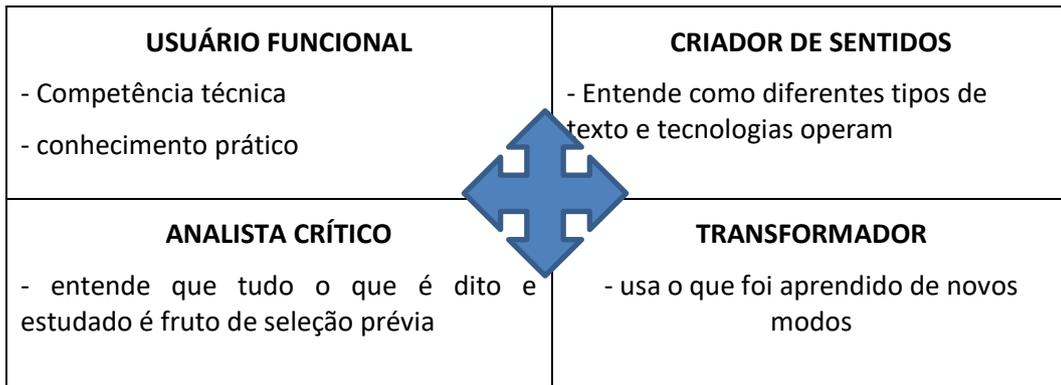
A diversidade cultural e a diversidade de linguagens que circulam dentro e fora do ambiente escolar mostram a necessidade de um trabalho pedagógico que considere o multiletramento. Da mesma forma, sabemos que o reconhecimento da importância do trabalho com os textos produzidos e mediados pelas novas tecnologias não é recente. Em 1996, um grupo de pesquisadores da área do letramento, reunidos na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), publicou um manifesto no qual afirmavam a importância de ampliar “a compreensão de letramento e do ensino do letramento para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos”⁷. Assim, o “multi” ligado ao “letramento” indica a multiplicidade de linguagens e práticas de letramento contemporâneas e a pluralidade e diversidade cultural.

O grupo de Nova Londres (GNL), como ficou conhecido desde então, indicou alguns aspectos para encaminhar uma “pedagogia dos multiletramentos”. No centro do processo, o

⁷ Tradução nossa do texto original “In this article, we attempt to broaden this understanding of literacy and literacy teaching and learning to include negotiating a multiplicity of discourses”.

aluno/sujeito que traz seus saberes e habilidades e, inserido em um projeto pedagógico de multiletramento, vivencia experiências que o levam da posição de “usuário funcional” a um sujeito “transformador”, conforme representado no diagrama elaborado por Rojo (ROJO, 2012, p. 29):

Quadro 5 – MAPA DOS MULTILETRAMENTOS



Fonte: ROJO, 2012, p. 29

Inicialmente, reconhecemos na maior parte do alunado saberes que os definem como “letrados” na leitura e na produção de textos multimodais que circulam na Internet, principalmente nas redes sociais. Segundo a pesquisa TIC Kids realizada entre novembro de 2017 a maio de 2018⁸, oito em cada dez crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários da Internet, o que corresponde a 85% da população nessa faixa etária, ou 24,7 milhões de jovens, confirmando a tendência de aumento de 3% em relação ao ano anterior. Como usuários da Internet, nossos alunos do ensino fundamental – Anos Finais – são os adolescentes que leem e escrevem, assistem vídeos e interagem por meio de redes sociais, sites, plataformas de áudio e vídeo.

A partir desses dados, podemos entender que nossos alunos sejam, em sua maioria, “usuários funcionais”, aqueles que têm competência técnica nas ferramentas/textos/linguagens/práticas comunicativas estabelecidas na Internet, e, aliado à competência técnica, têm conhecimento prático. No entanto, o objetivo da pedagogia de multiletramentos é superar a posição de usuário funcional e possibilitar a formação do sujeito “criador de sentidos”, aquele que entende como diferentes tipos de textos operam e como as

⁸Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2017. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Disponível em: <http://cetic.br/arquivos/kidsonline/2017/criancas>.

tecnologias servem de suporte para a produção desses textos. Avançando no processo de letramento, objetivamos a formação do sujeito “analista crítico”, aquele que entende o contexto de produção textual e considera os textos publicados na Internet como fruto de seleção prévia; o sujeito que é capaz de perceber a intencionalidade a partir da qual o texto foi construído. Finalmente, em um processo mais complexo de letramento, o sujeito é “transformador”, porque, além de consumir e compreender os textos disponíveis, também é capaz de usar seus conhecimentos para produzir textos de novos modos.

Com base nesses objetivos e nas orientações metodológicas apresentadas nas seções anteriores para a criação de um documentário, elaboramos um projeto pedagógico para a produção de documentários no contexto das aulas de Língua Portuguesa. O planejamento de um projeto pedagógico antecede a produção de qualquer trabalho com gêneros textuais na escola, pois entendemos que a abordagem dos gêneros textuais deve estar inserida em um contexto de comunicação.

Partimos da concepção apresentada por Hernández e Ventura (1998, p. 61) de que os projetos são uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Para eles, o tratamento da informação e a articulação dos conteúdos podem ser trabalhados na escola a partir de problemas ou hipóteses levantadas sobre um determinado tema, em um trabalho colaborativo. Para estes autores, a metodologia de projetos é uma proposta que apresenta uma forma de considerar todos os elementos importantes da formação integral do ser humano, promovendo a aprendizagem vinculada a situações e problemas reais, preparando-o, assim, para a vida. No entanto, nossa proposta não é a reorganização de todo currículo escolar para o trabalho com a metodologia de projetos, mas a construção de um projeto específico de comunicação desenvolvido em paralelo a outras atividades pertinentes ao currículo das aulas; um projeto organizado por etapas que podem ser realizadas ao longo do ano letivo.

Um projeto pedagógico com o foco no trabalho com gêneros textuais apresenta um problema de comunicação bem definido (tema, objetivos, justificativa), com descrições explícitas do gênero que os alunos estudarão e produzirão, a quem será dirigida a produção, quem conduzirá a produção, quem participará e a forma de participação (individual, em grupos ou a toda a turma). No caso da produção de um documentário, assemelha-se à etapa da pré-produção.

Levando em consideração os autores citados e a título de exemplificação, esquematizamos os elementos norteadores na elaboração de um projeto, relacionando-os às questões que permitem compreender cada aspecto.

Quadro 6 - Elementos para a organização de um projeto

ELEMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM PROJETO
Tema do Projeto: Qual é o assunto a ser tratado?
Problema de comunicação: Qual é a questão relevante sobre o assunto do projeto que levou a sua produção?
Objetivos: O que buscamos aprender, produzir, observar, investigar com esse projeto?
Justificativa: Por que esse projeto é importante?
Gênero textual a ser utilizado: qual é o gênero textual a ser trabalhado, aprendido durante o processo pedagógico que sustenta o projeto?
Procedimentos metodológicos: Como vamos fazer o projeto? Quais são os métodos de trabalho que usaremos? Pesquisa em documentos? Entrevistas? Estudos do meio? Elencar as possibilidades.
- Forma de organização da produção: Quantas e quais são as turmas envolvidas no projeto? Os alunos trabalharão em equipe?
- Recursos necessários: Usaremos recursos de TDICs na produção do gênero textual objetivado? Quais?
Cronograma: Quando realizaremos as atividades planejadas do projeto?
Socialização dos resultados: Como apresentaremos os resultados do projeto?

Fonte: elaboração própria.

Observamos que há aspectos comuns tanto na orientação metodológica para a produção de documentários proposta por Rosenthal (2009) e Puccini (2012) quanto na organização de trabalhos por projetos inspirada em Hernández e Ventura (1998). A diferença se coloca na abrangência do planejamento de um projeto pedagógico com o foco em gêneros textuais e a especificidade tratada no planejamento de trabalho com documentários. Cabe ao professor elaborar o projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, gerenciar a produção do documentário, observando a convergência entre ambos.

Para finalizar este capítulo, retomamos da pedagogia de multiletramentos quatro “gestos didáticos” (ROJO, 2012, p. 30), características inerentes ao projeto com o foco em gêneros multimodais. Tendo por base o GNL, Rojo mostra que os projetos devem prever uma prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. As **práticas situadas** remetem a um projeto didático adequado e que dialoga com as práticas que fazem parte da cultura do alunado. Ao identificar e trazer essas práticas para o contexto escolar, o

projeto pode promover a **instrução aberta**, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas, de seus processos de produção e recepção. O **enquadramento crítico** dos letramentos, por sua vez, faz-se a partir da interpretação dos contextos sociais e culturais da circulação desses enunciados. O objetivo final é a **prática transformada**, que é a apropriação dos alunos dessas linguagens a ponto de produzirem e publicarem textos multimodais de sua autoria.

Cope e Kalantzis (2013) atualizam esses quatro gestos didáticos idealizados no GNL, em 1996, ao proporem quatro ações fundamentais para os projetos pedagógicos de multiletramento: **experimentar**, **conceitualizar**, **analisar** e **aplicar**. Apresentamos, em seguida, o quadro de Cope e Kalantzis, que sintetiza os objetivos de cada uma dessas ações contidas em um projeto de multiletramento:

Tabela 1 – O “como” no multiletramento: a microdinâmica da pedagogia

Orientações pedagógicas elaboração de 1996	Processos de conhecimento reelaboração de 2006
Prática Situada	Experimentar ... o conhecido ... o novo
Instrução Aberta	Conceitualizar ... pelas definições ... com teoria
Enquadramento crítico	Analisar ... Funcionalmente ... criticamente
Prática transformada	Aplicar ... Apropriadamente ... Criativamente

Fonte: Cope; Kalantzis, 2013, p.114⁹

Isso posto, passamos, no próximo capítulo, à aplicação de atividades de multiletramento a partir da produção do gênero documentário pelos alunos.

⁹ Tradução nossa do quadro The "How" of multiliteracies-the microdynamics of pedagogy. Scientific Figure on ResearchGate. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/The-How-of-multiliteracies-the-microdynamics-of-pedagogy_tbl2_242352947. Acesso em 12 Mar, 2019.

CAPÍTULO III

DA RECEPÇÃO À PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS ESCOLARES: O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO

“As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados que os interlocutores se encontram. Daí, porque o que existe, na verdade, é a língua-em-função, a língua concretizada em atividades, em ações e em situações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo.” (ANTUNES, 2009, p. 36)

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos adotados e a experiência vivida no desenvolvimento de um projeto pedagógico que teve por objetivo promover a leitura, interpretação e produção de documentários escolares por alunos do Ensino Fundamental, no intuito de colaborar com a formação de leitores críticos das narrativas em vídeo nas aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente, como forma de contextualizar o projeto em relação aos saberes dos alunos, apresentamos o perfil discente em relação ao acesso e uso de tecnologias. Em seguida, descrevemos as atividades realizadas no desenvolvimento do projeto que geraram os *corpora* da pesquisa.

Ao todo, foram realizadas vinte e uma atividades para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar e da sequência didática no período entre 23/07/2018 julho a 10/12/2018. Todas as atividades foram registradas em formato de tabela intitulada “Tabela de atividades realizadas, relacionadas ao projeto de pesquisa – Nossa Escola: Histórias de Ontem e Hoje” apresentada no Apêndice A, contendo a data de realização, título e descrição da atividade e as modalidades de registro utilizadas no processo pedagógico. Dentre as atividades descritas, detalhamos, neste capítulo, os “eventos de letramento”, ou seja, as situações de comunicação e atividades realizadas pelos alunos, ora no conjunto da turma, ora em equipe, para a compreensão do gênero textual e produção do documentário, com enfoque no *continuum* entre oralidade e escrita.

Ao final desse período, os documentários produzidos pelos alunos, bem como os desdobramentos desse trabalho, foram trazidos para o planejamento curricular das aulas de Língua Portuguesa do ano de 2019, no entanto, apenas as atividades desenvolvidas no período estipulado no parágrafo anterior fazem parte dos *corpora* para análise da pesquisa.

Consideramos importante a delimitação temporal, porque revela os limites e as possibilidades do trabalho a que nos propomos em uma sequência didática.

Tendo por referência as etapas de produção de documentários apresentada no Capítulo II, os *corpora* para análise apresentam recortes da produção discente em quatro momentos da sequência didática, a saber:

- (1) **Etapa da pré-produção: a proposta e o argumento.** um texto escrito contendo a proposta e um texto escrito descrevendo o argumento, a título de exemplificação.
- (2) **Etapa da pré-produção: a pesquisa.** Seleção de um relato escrito a partir da experiência de realizar a entrevista com um dos moradores que participou da fundação da escola. Registro de pesquisa com o foco no gênero “relato de experiência”.
- (3) **Etapa da pré-produção: a roteirização (tratamento).** Três elaborações escritas que resultaram na produção dos documentários.
- (4) **Produção final:** descrição e análise dos quatro documentários escolares resultantes da aplicação da sequência didática.

Para finalizar o capítulo, descrevemos o documentário-síntese “Nossa escola: histórias de ontem e hoje”, produzido coletivamente durante as aulas, que aborda a temática do projeto interdisciplinar como um todo.

3.1 Os alunos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

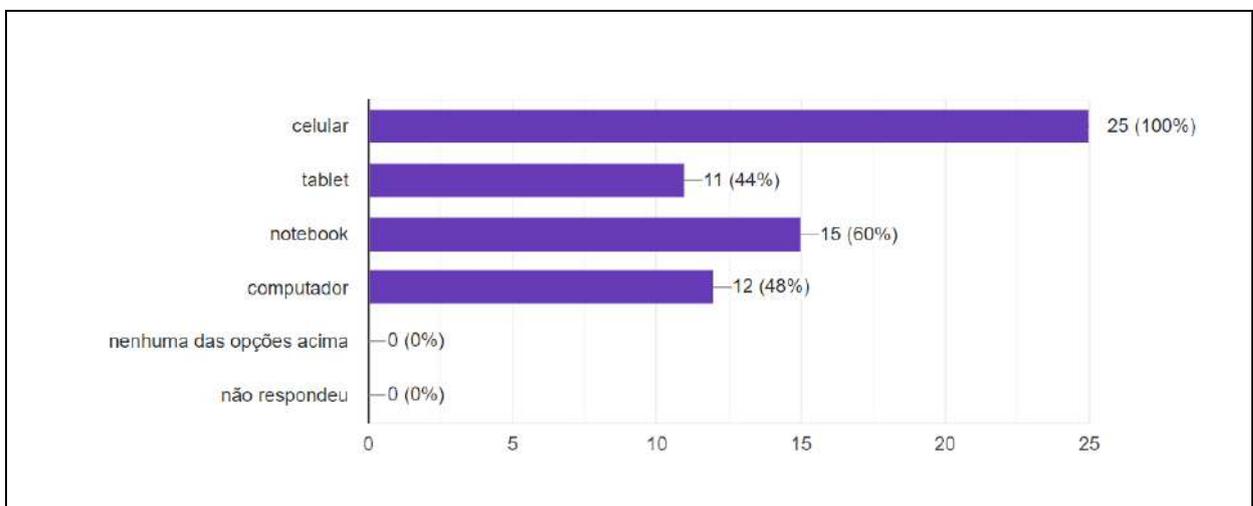
A produção de textos multimodais para compor os documentários prevê o suporte de tecnologias como celulares e computadores, assim, procuramos identificar o contato que os alunos envolvidos com a pesquisa tinham com as TDIC. Para tanto, utilizamos um questionário elaborado pelo Programa PESCO¹⁰ (ver anexo C) como instrumento para a discussão sobre o uso de TDIC pelos alunos. Apresentamos, a seguir, somente um recorte com informações consideradas relevantes, como forma de caracterização do perfil tecnológico do grupo de alunos, pois os demais dados acessados pelo questionário correspondem aos

¹⁰ Como explicamos na introdução do trabalho, durante o ano letivo de 2018, os alunos da turma pesquisada fizeram parte do projeto interdisciplinar ligado ao programa PESCO – pesquisa e Conhecimento na Escola SME/Campinas. A aplicação do questionário era prevista no projeto e contribuiu para a caracterização do perfil tecnológico dos alunos da pesquisa.

objetivos planejados pela pesquisa do curso do programa PESCO. Foram aplicados 26 questionários aos alunos do 7º ano A e os resultados ora apresentados referem-se às seções “Informações gerais e preferências” e “Você e as tecnologias de informação”.

Em resposta à questão “As pessoas que moram na sua casa possuem quais aparelhos?”, com enfoque na incidência de equipamentos independente das proporções, observamos o celular presente em todas nas unidades familiares, seguido do notebook, em 60% das casas e computadores em 48% das famílias (gráfico 1).

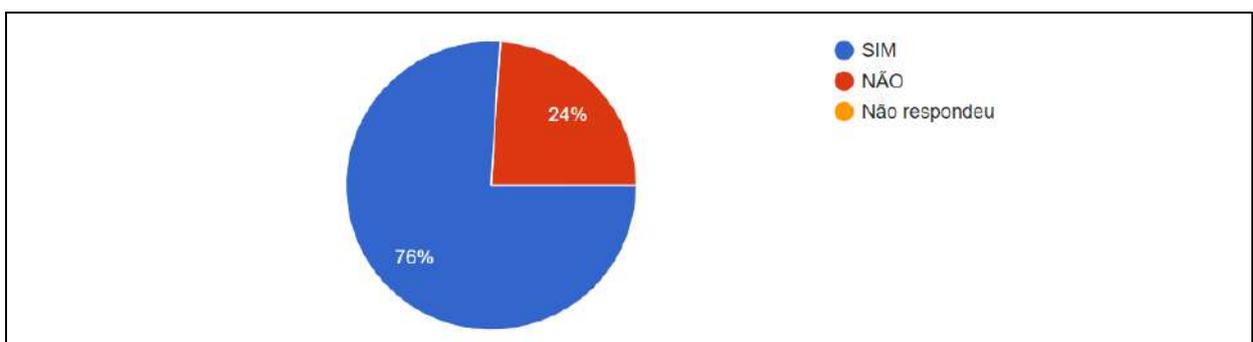
Figura 1 – Gráfico 1 – Incidência de equipamentos eletrônicos voltados às TDIC nas unidades familiares dos alunos



Fonte – Questionário sobre o uso de TDIC aos alunos Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A EMEF Ângela Cury Zakia; questão: “As pessoas que moram na sua casa possuem quais aparelhos?”

Mais relevante é notarmos no “gráfico 2” que 76% dos alunos afirmaram possuir um celular próprio, fato que os aproxima do uso mais continuado do equipamento.

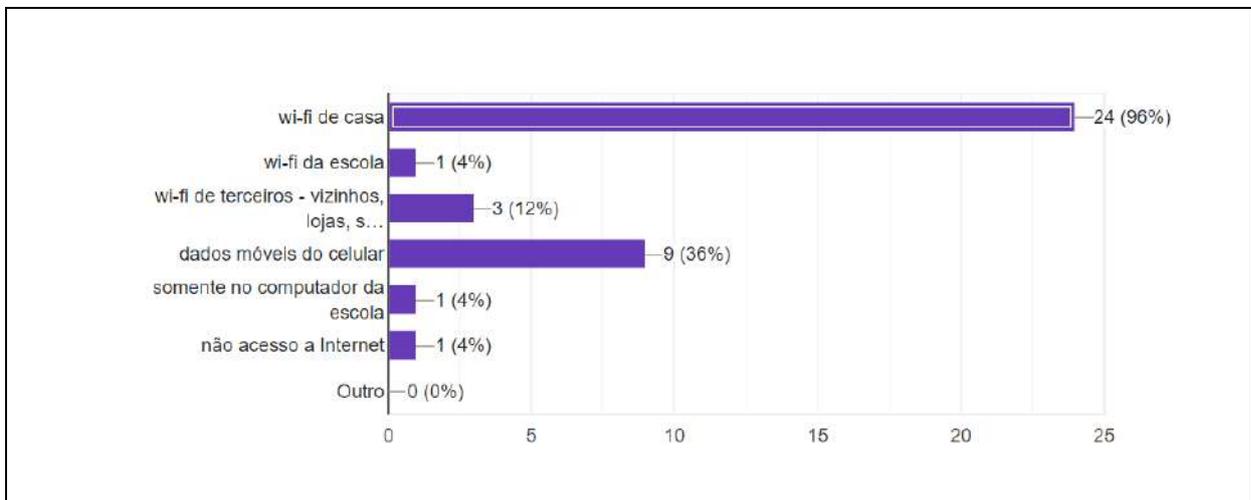
Figura 2 - Gráfico 2 – Proporção de alunos que possuem celulares para uso pessoal



Fonte – Questionário sobre o uso de TDIC aos alunos Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A EMEF Ângela Cury Zakia; questão: “Você possui celular próprio?”

Como a escola em questão situa-se em uma região urbana limítrofe à zona rural, interessou-nos saber se os alunos acessam a Internet e como acessam, com o objetivo de entender se há restrições quanto ao uso extraescolar de TDIC por parte dos alunos. No gráfico 3, observamos que 96% dos alunos têm acesso à internet via provedor de Internet fixo, distribuindo sinal por sistema de *wi-fi*. Outros 36% afirmaram possuir pacote de dados móveis que lhes permitem acessar a Internet inclusive em ambientes externos, como a escola. Há, entretanto, um aluno que afirmou não ter acesso à Internet em casa, somente usando a rede de computadores por meio do laboratório de informática na escola.

Figura 3 - Gráfico 3 – Acesso à Internet



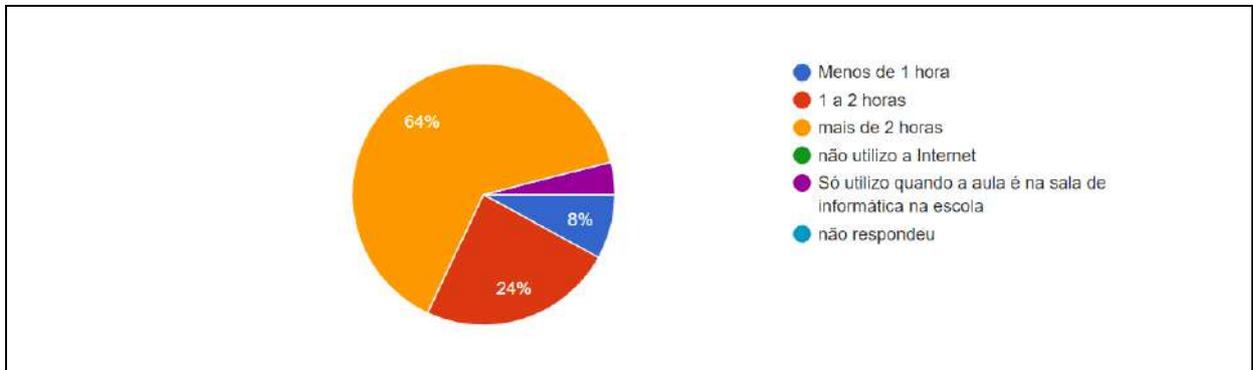
Fonte – Questionário sobre o uso de TICS aos alunos Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A EMEF Ângela Cury Zakia; questão “Como você acessa à Internet?”

Os gráficos 4 e 5 tratam do tempo despendido e das atividades dos alunos no uso da Internet. Quanto ao tempo, chamou-nos atenção que 64% dos alunos afirmaram passar mais de duas horas diárias na Internet. Em relação ao uso, a opção “assistir a filmes, vídeos e *lives*¹¹” apresentou a maior incidência, com 21 pontos; “conversar nas redes sociais”, 19; e “ouvir música”, 16. Notamos, com esses dados, levando em consideração também a conversa sobre os resultados após a aplicação dos questionários, a importância que os canais de distribuição de vídeos como o Youtube e o Netflix assumem como forma de entretenimento dos alunos de hoje. Os alunos comentaram que não costumam assistir aos canais de televisão aberta e, quando o fazem, também trazem seus celulares para esse contexto e conseguem

¹¹ Lives – denominação dada às transmissões ao vivo feitas no canal do Youtube, Facebook ou Instagram. Mesmo sendo realizadas e transmitidas no momento em que ocorre o evento, podem ser assistidas de forma assíncrona, porque ficam gravadas nesses canais.

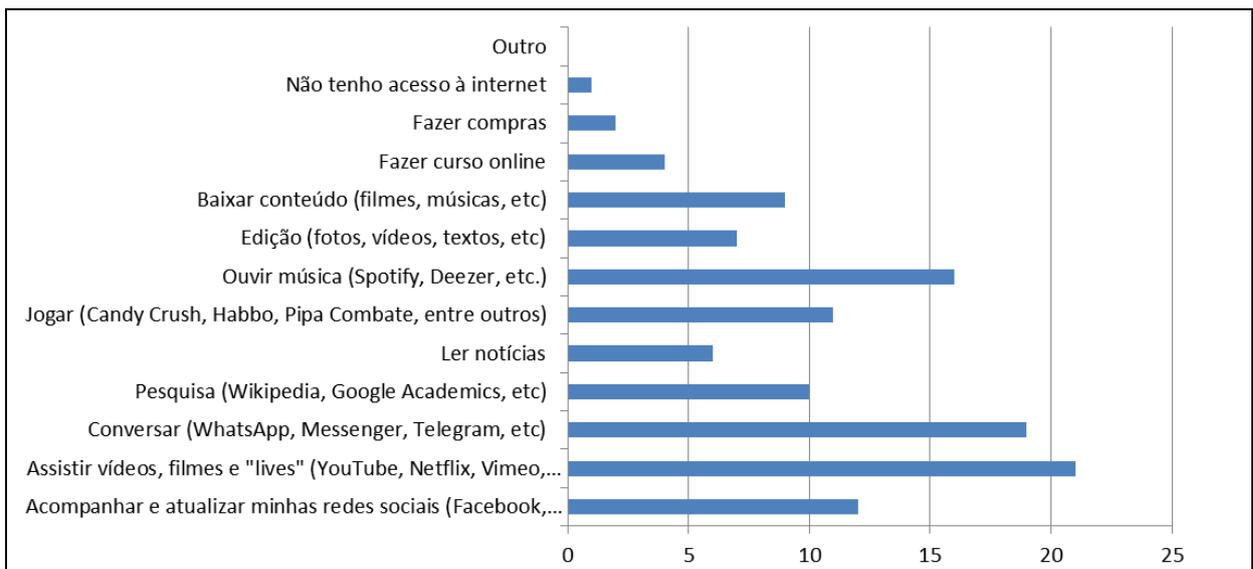
assistir aos vídeos ou trocar mensagens concomitantemente. Com isso, observamos a presença acentuada dos vídeos, filmes e imagens na formação de referências e repertório dos alunos.

Figura 4 - Gráfico 4 – Tempo de uso de Internet



Fonte – Questionário sobre o uso de TIC aos alunos Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A EMEF Ângela Cury Zakia; questão: “Quantas horas por dia você usa a Internet?”

Figura 5 - Gráfico 5 - Atividades realizadas na Internet

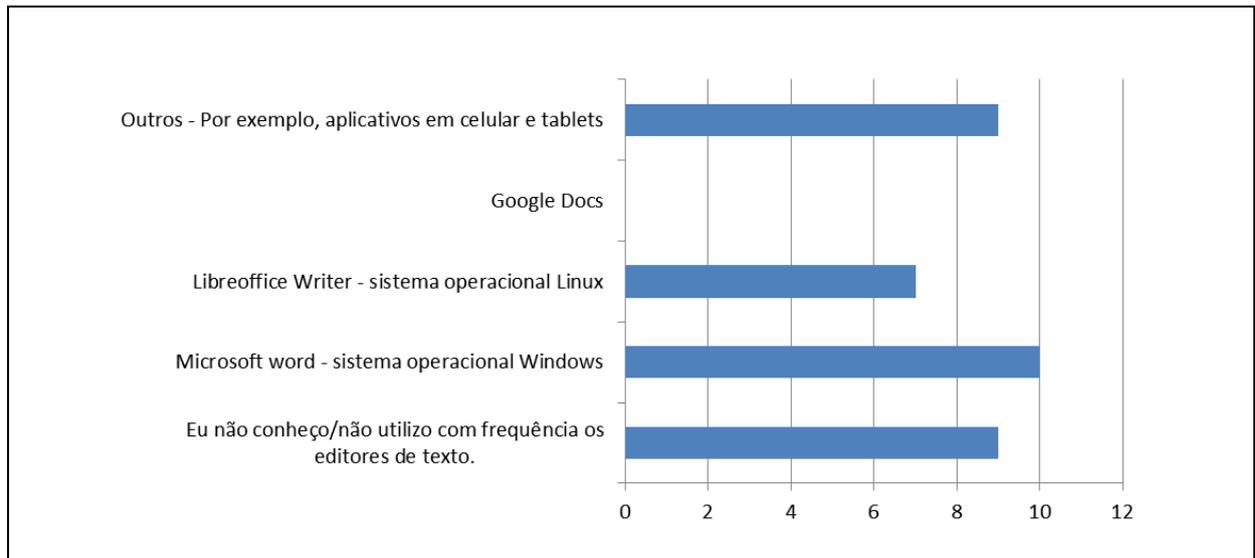


Fonte – Questionário sobre o uso de TIC aos alunos Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A EMEF Ângela Cury Zakia; questão: “O que costuma fazer na internet?”

As últimas informações, apresentadas nos gráficos 6 e 7, tratam do uso de editores de texto e editores de vídeos, recursos úteis na produção de documentários. Notamos que o programa para edição de texto mais utilizado somente obteve a incidência de 10 usuários em 25 respostas. O mesmo acontece com os editores de vídeo, os quais são conhecidos por 12 dos 25 alunos questionados. Em conversa com os alunos, observamos comentários sobre a produção de vídeos para Internet ter-se mostrado ligeiramente maior do que a produção de

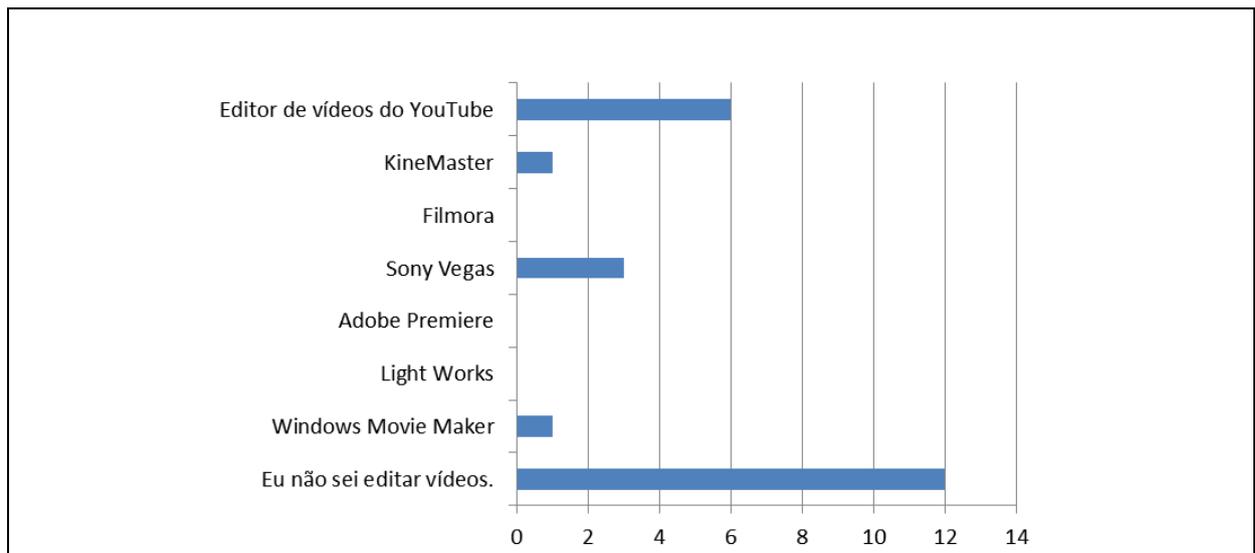
textos em editores de texto deve-se à edição de vídeos simples, feita em aplicativos de celular, para posterior postagem em redes sociais. Após o debate, concluímos que essa produção de vídeos, em geral, não requer muito planejamento ou reflexão, mas utiliza o potencial de filmagem das câmeras no aparelho de celular para divulgar atividades regulares dos alunos.

Figura 6 - Gráfico 6 – Utilização de processadores de texto



Fonte – Questionário sobre o uso de TIC aos alunos Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A EMEF Ângela Cury Zakia; questão: “Quais são as ferramentas de Edição de Texto que você conhece e utiliza?”

Figura 7 - Gráfico 7 – Utilização de editores de vídeo



Fonte – Questionário sobre o uso de TIC aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais – PESCO 2018 aplicado ao 7º A, EMEF A. C. Zakia; questão: “Quais são as ferramentas de Edição de Vídeo que você conhece e utiliza?”

Em suma, as informações obtidas com a aplicação do questionário, bem como o diálogo estabelecido após a sua aplicação, permitem-nos observar que o acesso aos textos multimodais veiculados pelos equipamentos de suporte às TDIC é amplo e constante, entretanto, não muito variado no que tange às modalidades discursivas. Os comentários dos alunos mostram que os gostos e preferências tendem a estabelecer um “padrão de consumo” de conteúdos típicos da faixa etária, conforme apontado na pesquisa mencionada no Capítulo II¹² (p. 58).

Há alunos que dizem só gostar de jogos online, outros afirmam assistir aos vídeos humorísticos, animes, séries e filmes. Ainda que o “gráfico 5” apresente incidência em cada opção oferecida, o número de alunos que usa os recursos da Internet para pesquisa ou trabalhos escolares (10 incidências) é pequeno em relação ao uso para entretenimento (entre 16 a 21 incidências). Em decorrência dessa tendência, o uso da Internet pelos alunos caracteriza-se pela autonomia de escolha, prazer e postura de descontração, o que pode levar a leituras menos críticas dos textos multimodais veiculados por essas mídias em razão de não serem leituras orientadas.

Nossa proposta pedagógica, que tem por objetivo a leitura e a produção de documentários, gênero textual fora da esfera comunicativa habitual aos alunos, pode bem colaborar com a ampliação do repertório e estabelecer um diálogo com o letramento digital que os alunos já possuem.

A abordagem inicial feita com os alunos sobre o tema das TDIC não teve por objetivo somente traçar um perfil das habilidades e saberes prévios dos alunos, mas também lançar o desafio de incluir as TDIC como instrumentos de aprendizagem no contexto da produção de textos nas nossas aulas de Língua Portuguesa. De certa forma, vivemos atualmente o contexto previsto há quase duas décadas por Magda Soares (2002), quando apontou as mudanças significativas provocadas pela utilização da “tela” como espaço de escrita. Em suas palavras:

Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos [] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é,

¹² Pesquisa TIC Kids sobre o uso de Internet por crianças e adolescentes no Brasil.

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” (SOARES, 2002, p. 282)

3.2 Procedimentos na construção de um projeto pedagógico interdisciplinar

A proposta da produção de um documentário está inserida em um projeto interdisciplinar que tem por objetivo o resgate de histórias e memórias da EMEF Ângela Cury Zakia, conforme já o dissemos. Para contextualizar e engajar os alunos na produção de documentários, foi necessário desenvolver uma série de atividades, organizadas por etapas, iniciando com a sondagem do conhecimento prévio que os alunos têm sobre o tema de pesquisa e sobre o documentário como gênero textual.

Tendo por base os elementos para a elaboração de um projeto pedagógico (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998) adaptado ao contexto de ensino de Língua Portuguesa apresentado no capítulo 2, completamos a esquematização abaixo com as informações relativas ao planejamento realizado, com a colaboração de professores de outras disciplinas, principalmente História, Ciências e Geografia, em reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

O projeto pedagógico interdisciplinar, segue sintetizado em forma de tabela:

Quadro 7 - Estrutura e Síntese do Projeto Pedagógico Interdisciplinar

Tema do Projeto:	A história da origem e formação da EMEF Ângela Cury Zakia
Problema de comunicação:	Pesquisar e registrar informações sobre a origem da escola e apresentar os resultados da pesquisa em um formato acessível a toda comunidade escolar.
Objetivos:	<p>Pesquisar sobre a história da EMEF Ângela Cury Zakia através dos registros, narrativas de alunos, ex-alunos e a comunidade escolar em geral.</p> <p>Desenvolver a postura investigativa nos alunos através das atividades de pesquisa.</p> <p>Construir conceitos relacionados aos conteúdos trabalhados nas disciplinas através de práticas de pesquisa.</p> <p>Refletir sobre temáticas amplas e transversais a partir das narrativas trazidas para a constituição da história e da memória de nossa escola.</p>
Justificativa:	O tema foi trazido em uma reunião pedagógica do início de 2018, com base em questionamentos recorrentes feitos pelos alunos nas aulas de História. Os alunos demonstraram interesse em saber a história de origem da escola devido a existência de relatos e memórias dos seus pais em relação à origem da escola que, por vezes, diferem dos documentos oficiais.
Gênero textual a ser utilizado:	Documentários de arquivo de curta duração.
Procedimentos metodológicos: - Forma de organização da produção: - Recursos necessários:	<p>As turmas do ciclo III, 6º e 7º ano compartilham as atividades de pesquisa. O 6º A sob a orientação do professor Henrique Zaniboni Lopes e o 7º A (turma foco da pesquisa) da professora Gisane Dinnouti. O 6º trabalhou de forma coletiva e o 7º A foi dividido em grupos de acordo com subtemas. Além do projeto de pesquisa, a turma do 7º A desenvolveu uma sequência didática específica para a produção de documentários.</p> <p>Laboratório de Informática Educativa (LIED) da escola, pesquisa em fontes primárias, entrevistas e depoimentos.</p>
Cronograma:	Agosto a dezembro de 2018
Socialização dos resultados:	Apresentação no Seminário de Alunos Pesquisadores, apresentação no Fórum Estudantil de Pesquisa e apresentação do vídeo-síntese na reunião de pais e educadores do dia 10 de dezembro de 2018.

Fonte: elaboração própria

A constituição de um projeto pedagógico interdisciplinar contribui com as aulas de Língua Portuguesa no desenvolvimento de um projeto situado e abrangente. Referência na construção do conceito de interdisciplinaridade na educação brasileira, Fazenda, em parceria com Souza, (SOUZA; FAZENDA, 2017) afirmam a respeito:

A partir da perspectiva da interdisciplinaridade, reconhece-se que o conhecimento não é algo fragmentado, mas que se conecta com outros conhecimentos, estabelecendo relações de proximidade e possibilitando que os sujeitos, com os quais o conhecimento interage, possam questionar as certezas até então encontradas (p.712).

Além disso, as autoras defendem a inserção da tecnologia nos currículos como instrumentos facilitadores de novas práticas pedagógicas, além de proporcionar formas de interação diversificadas. Em suas palavras:

É sob esta perspectiva que se compreende a inserção das tecnologias nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas das escolas. Acredita-se que as tecnologias compõem novas possibilidades de interação dos alunos com o conhecimento, com as próprias tecnologias, com os professores e com os demais colegas, em um movimento que acompanha o próprio movimento curricular que a escola está inserida. Isso significa afirmar que, em uma escola, cuja proposta curricular considera a necessidade do diálogo, do trabalho colaborativo, da efetivação de práticas interdisciplinares, da construção da identidade e do respeito às diferenças, o uso das tecnologias inevitavelmente caminhará também por esta seara (p.713).

Por conseguinte, entendemos que situar o trabalho voltado para leitura e produção de um gênero textual, tendo em vista um contexto maior e interdisciplinar, pode refletir o comprometimento com a complexidade inerente à produção de conhecimento e possibilitar o diálogo necessário para a construção de ambientes significativos de aprendizagem, conforme buscamos comprovar.

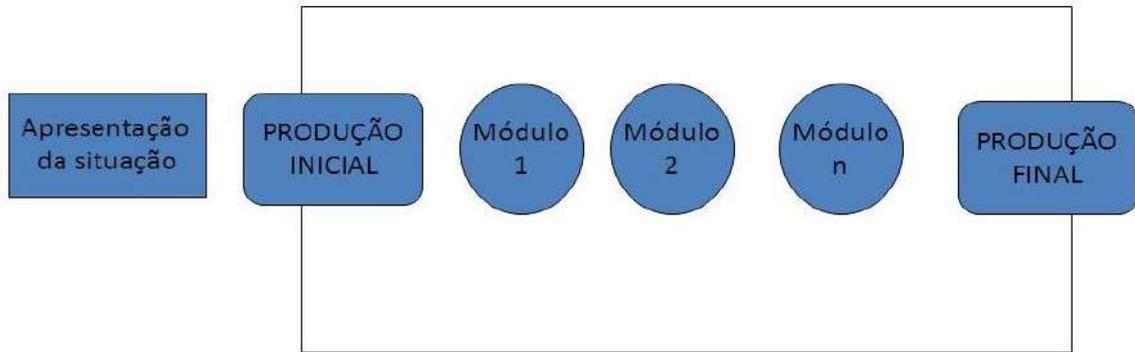
3.3 A sequência didática como ação organizadora da aprendizagem

O projeto interdisciplinar não prescinde do trabalho com os objetivos das disciplinas, pelo contrário, possibilita estabelecer diálogos. Assim, abordamos dois aspectos importantes do projeto por meio do desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa. O primeiro, a apresentação de um **projeto de comunicação**, indicando a

quem será dirigida a produção, quem conduzirá a produção, quem participará e a forma de participação. O problema/situação de comunicação, proposto na seção anterior, requer a produção final em um gênero textual que possibilite apresentar os resultados da pesquisa em formato acessível a toda comunidade escolar. Dessa forma, chegamos ao segundo aspecto que trata das **orientações explícitas quanto ao gênero** textual que os alunos devem conhecer e produzir; no caso desta pesquisa, o documentário.

Tendo por base essas considerações, passamos à elaboração da sequência didática a partir do que propõem Dolz e Schneuwly (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97), para quem uma sequência didática (SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme a observação dos autores, a estrutura de uma SD deve apresentar a definição da situação de comunicação, uma produção escrita inicial, módulos de ensino e produção final. O diagrama a seguir esquematiza essa organização:

Figura 8 – Estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Entretanto, a SD desenvolvida para as nossas aulas de Língua Portuguesa possui características próprias, uma vez que foi complementada pelas atividades realizadas no projeto interdisciplinar e dividida em etapas de acordo com o procedimento metodológico indicado por Nichols (2009) e Puccini (2012). Assim, a **apresentação da situação**, descrita no capítulo II, foi definida pelo projeto interdisciplinar; a **produção inicial** desenvolveu-se de acordo com a escrita da “proposta”; os **módulos** abordaram as etapas da “pré-produção” e “filmagem”; e a **produção final** ocorreu em função da etapa “socialização dos resultados”, prevista no projeto interdisciplinar. A seguir, apresentamos a “Sequência didático-metodológica elaborada para o desenvolvimento do projeto”.

Figura 9 – “Sequência didático-metodológica elaborada para o desenvolvimento do projeto”



Fonte: elaboração própria

Levando em consideração essas adaptações, detalhamos as atividades realizadas de acordo com as etapas de uma SD.

3.3.1 A apresentação da situação de comunicação

A apresentação da situação de comunicação visa expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final. Enquanto professores, detectamos que os alunos, em geral, apreciam as atividades contextualizadas por uso de filmes e vídeos¹³; no entanto, observamos também a necessidade de mediação pedagógica para categorizar os textos digitais de acordo com suas características e traços tipológicos. Assim, planejamos atividades iniciais para promover o debate não apenas sobre o tema dos vídeos, mas também para que levantassem hipóteses sobre suas formas de produção e a intencionalidade.

Tendo em vista os objetivos de uma SD descritos por Dolz e Schneuwly (2004, p. 95), destacamos que ela deve “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções”. Portanto, as primeiras atividades aconteceram em torno de “assistir a documentários”, no intuito de proporcionar referências para identificarmos coletivamente as características desse gênero textual.

Dentre outras, destacamos a apresentação do documentário: *Ilha das Flores*¹⁴, de Jorge Furtado, como uma das atividades iniciais com o objetivo de interpretação das imagens e discussão sobre o documentário como “representação da realidade” (cap. II, p. 42). O filme é um documentário premiado, lançado em 1989, com 13 minutos de duração. Inicia-se com a música orquestrada “O Guarani” de Carlos Gomes, em referência à vinheta de abertura do programa de rádio estatal “A Voz do Brasil” na versão usada naquela década. Em uma tela preta, surgem as frases de abertura, uma após a outra em intervalo de segundos: “Este não é um filme de ficção”; “Existe um lugar chamado Ilha das Flores”; “Deus não existe”.

O curta apresenta a trajetória de um tomate, do produtor ao consumidor, em uma sequência rápida de imagens e referências externas à produção de bens e aos padrões de consumo em uma sociedade capitalista. No final, o tomate, não mais considerado adequado

¹³ Utilizamos o vocábulo “filme” para identificar produto cinematográfico originalmente gravado em película e projetado para exibição em cinemas. Usamos “vídeo” para os recursos audiovisuais gravados de forma analógica ou digital, geralmente veiculados em diferentes plataformas, como aparelhos de TV, computadores e celulares.

¹⁴ *Ilha das Flores* é um curta-metragem brasileiro, do gênero documentário dirigido por Jorge Furtado e produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre com apoio da Kodak do Brasil, Curt-Alex Laboratórios e Álamo Estúdios de Som.

para o consumo humano pela consumidora final, é jogado fora e levado para um local de descarte de lixo em Porto Alegre, no filme identificado como "Ilha das Flores". Nesse ponto, apresenta-se o desfecho criado pelo roteirista: o tomate, bem como outros alimentos do lixo que não foram considerados adequados para alimentos de porcos criados no local, porém, são doados aos moradores carentes da ilha para consumo humano.

Observamos a recepção intensa dos alunos ao filme, provocando respostas e questionamentos. Nichols (2016, p. 109) descreve essa forma de envolvimento no “triângulo da comunicação”, ao afirmar que “para cada documentário, há pelo menos três histórias que se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do público”. Inicialmente, os alunos engajaram-se pela apresentação dinâmica e até mesmo divertida do documentário, mas sentiram-se indignados com o desfecho, vendo o tratamento dado aos moradores do local, de acordo com a narrativa apresentada. Por ser um filme de curta duração, foi possível assisti-lo duas vezes, sendo que, na segunda, teceram-se comentários para a contextualização histórica e social do filme. Assim, vemos que assistir a um filme é engajar-se em uma experiência dialógica, como Gomes (2005, p.1142) explica:

O espectador, historicamente situado, molda e é moldado pela experiência cinematográfica, num processo dialógico sem fim. O conhecimento e a interpretação do processo cinematográfico deve, sem dúvida, levar em conta este diálogo que reconhece a participação concreta e ativa do espectador de filmes. O filme é o lugar onde interagem autor e receptor e, de modo algum um lugar fechado em si mesmo. Pelo contrário, este ambiente é recheado de fissuras, janelas, e é dada ao espectador, a tarefa de cobri-las de sentido

Ampliamos a reflexão sobre a construção dos documentários como “representações da realidade”, trazendo para discussão conceitos como “realidade”, “representação”, “verdade”, “subjetividade”, “fato”, “mentira” e “exagero”, procurando saber o que significam para os alunos. Em seguida, apresentamos um segundo documentário: “Ilha das Flores: depois que a sessão acabou”, produzido pela Editorial J¹⁵, lançado no dia 15 de dezembro de 2011, vinte e dois anos após o lançamento do documentário de Jorge Furtado.

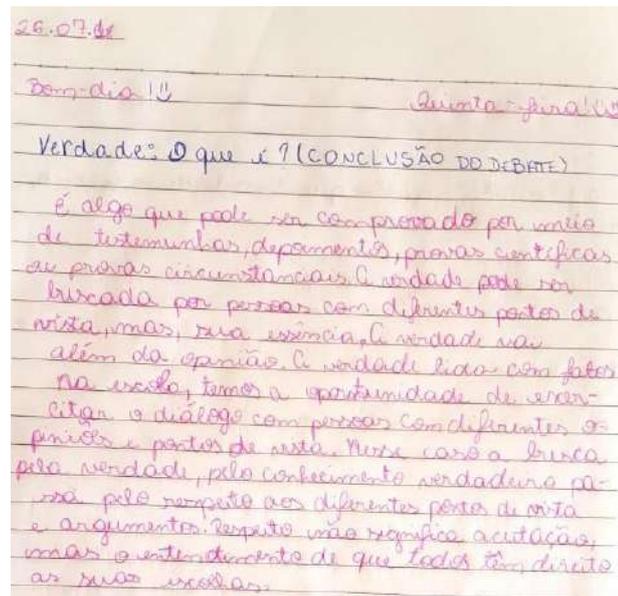
¹⁵ O Editorial J é o laboratório de jornalismo da Famesco/PUCRS que produz conteúdo multimídia para diferentes plataformas (impressas, eletrônicas e digitais).

Nesse documentário, os moradores, que haviam sido personagens do filme original, foram entrevistados e alegaram terem sido afetados pela divulgação do filme que os representou como aqueles que se alimentavam do lixo. Mostramos aos alunos que o segundo documentário objetivou apontar as contradições do primeiro, em relação às afirmações quanto à locação da filmagem, ao modo de vida dos personagens e como os moradores da Ilha dos Marinheiros (nome real da ilha/locação da filmagem) foram afetados pela grande repercussão do filme. Como contraponto, foram entrevistados especialistas em cinema para defender a produção original e explicar o papel do documentário enquanto uma produção artística que deixou um legado em relação à linguagem inovadora e à crítica social.

Observamos, novamente, uma reação intensa por parte dos alunos, dessa vez, um misto de perplexidade e indignação, por sentirem-se “traídos” em suas expectativas em relação à correspondência direta que esperam entre “realidade” e “representação da realidade” no filme original. Acreditamos que a expectativa dos alunos baseia-se na crença de que um documentário – quiçá qualquer outro tipo de texto definido como não-ficcional – seja um retrato fiel, neutro, imparcial dos fatos; portanto, não conseguiram aceitar que o texto da primeira narração pudesse ter sido elaborado com intuito persuasivo.

Lembramos que o início da SD, no segundo semestre de 2018, foi também marcado pelo contexto histórico do início da campanha eleitoral presidencial, momento em que muitos vídeos começaram a circular em redes sociais, veiculando mensagens polêmicas e, muitas vezes, falsas – as “fake news”. Retomamos, assim, a discussão em outras aulas, propondo a questão temática: “Verdade, mentira ou exagero?” e outras questões indutoras ao debate escritas na lousa e copiadas pelos alunos: “O que é verdade? É possível saber a verdade? A verdade depende de uma opinião ou de um ponto de vista? Quais são as características de um relato verdadeiro?”. Após o debate, registramos uma “conclusão” na lousa em forma de texto coletivo, inserindo a visão dos alunos após a experiência vivida, ao assistir aos documentários e refletir sobre o tema em sala de aula. Em seguida, transcrevemos o texto que se encontra em sua versão original manuscrita sob a forma de imagem.

Figura 10 – Texto coletivo – Verdade: O que é?



Fonte: imagem registrada pela pesquisadora das anotações feitas por aluno.

Verdade: o que é? (conclusão do debate)

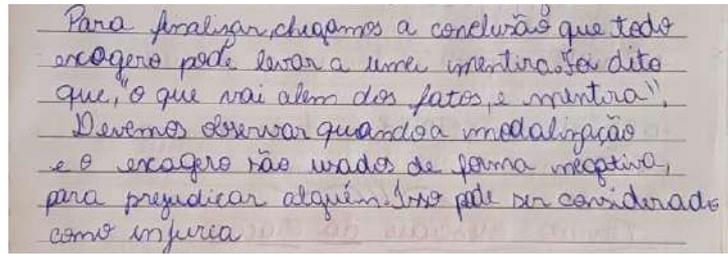
É algo que pode ser comprovado por meio de testemunhas, depoimentos, provas científicas e provas circunstanciais. A verdade pode ser buscada por pessoas com diferentes pontos de vista, mas, (em) sua essência, a verdade vai além da opinião. A verdade lida com fatos. Na escola temos a oportunidade de exercitar o diálogo com pessoas diferentes, com diferentes opiniões e pontos de vista. Nesse caso, a busca pela verdade, pelo conhecimento verdadeiro passa pelo respeito aos diferentes pontos de vista e argumentos. Respeito não significa aceitação, mas o entendimento de que todos têm direito às suas escolhas.

Transcrição de texto coletivo registrado nos cadernos dos alunos – Figura 10.

A estratégia de produção de um texto coletivo atende ao objetivo do trabalho com a interface entre oralidade e escrita. Dessa forma, a discussão ocorrida em sala de aula após o trabalho com leitura de textos escritos ou leitura de vídeos foi estruturada sob a forma de texto elaborado pela turma com a mediação do professor.

Para retomar a discussão na aula seguinte, trabalhamos com os alunos os campos semânticos das palavras “fidedigno”, “modalização” e “hipérbole”, com o objetivo de tratar de questões pertinentes ao relato documental “não-ficção”. A apresentação foi introduzida com a questão provocativa “Verdade, mentira ou exagero?”, e a conclusão, novamente, foi articulada e desenvolvida pelos alunos, como apresentamos a seguir:

Figura 11 – Conclusão do debate: verdade, mentira ou exagero?



Fonte: imagem registrada pela pesquisadora das anotações feitas por aluno.

Para finalizar, chegamos à conclusão que todo exagero pode levar a uma mentira. Foi dito (em sala) que: “o que vai além dos fatos é mentira”. Devemos observar quando a modalização e o exagero são usados de uma forma negativa, para prejudicar alguém. Isso pode ser considerado como injúria.

Transcrição de texto coletivo registrado nos cadernos dos alunos – Figura 11.

Dessa forma, o objetivo da apresentação inicial foi alcançado, pois apresentamos o gênero documentário conforme a definição formulada no capítulo II: “produção artística em vídeo, elaborada na forma de relato não-ficcional, que busca representar a realidade” (p. 65) e constitui-se em um ponto de vista elaborado com intenção ao convencimento, ampliando a visão dos alunos em relação ao entendimento da construção argumentativa dos textos.

3.3.2 As atividades modulares da SD como eventos de letramento

O objetivo das atividades modulares em uma SD não é planejar uma série de tarefas para treinar os alunos, mas construir um projeto pedagógico que organiza as ações pedagógicas para levar os alunos a se apropriarem de novas estruturas que favoreçam a produção do conhecimento. Portanto, as atividades planejadas devem ser compreendidas como um “evento de letramento” (STREET, 2014). Por “evento de letramento” consideramos a definição compilada, no Glossário CEALE, de Street e Heath (2008)

Shirley Brice Heath caracterizou como evento de letramento qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e

como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita.

Assim, as atividades propostas necessitam ser contextualizadas em um espaço de interação no qual o professor exerce o papel de mediador e sua participação contribui para o processo de interpretação instaurado na relação dos alunos com os novos saberes. Há explicações e diálogos que antecedem a apresentação da proposta de atividade, permeiam e conduzem todo o processo que leva à produção de textos orais e escritos. Dessa forma, no cotidiano da sala de aula, uma atividade modular da SD ganha o caráter de evento de letramento.

3.3.2.1 Módulo “Documentários de arquivo”

Realizamos atividades para introduzir a ideia de **documentário de arquivo**, ou seja, produções audiovisuais com abordagens historiográficas que usam como fontes de pesquisa documentos de arquivo. Procuramos oferecer aos alunos referências de vídeos com temáticas similares às do nosso projeto interdisciplinar e, alguns deles, também produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Buscamos apontar nesses filmes os traços constitutivos do gênero “documentário de arquivo”, como o uso de voz *over*, fotos e imagens de arquivo, depoimentos baseados em memórias. No artigo “Cinema e História: documentário de arquivo como lugar de memória”, Aguiar (2011) apresenta elementos na construção do documentário, reforçando o uso desses recursos como estratégias argumentativas:

O uso de materiais de arquivo de diferentes naturezas, organizados como 'provas', remete à tradição do gênero documentário em buscar estratégias que passem ao espectador a sensação de autenticidade. A voz *over* é um dos elementos fundamentais para direcionar esse olhar. Porém, mesmo em cenas com som direto, sua inserção na linha argumentativa delimitada pela montagem reforça o ponto de vista dos realizadores (AGUIAR, 2011, p.241).

Em sua análise de um documentário de arquivo, Aguiar (2011, p.243) discute sobre o efeito da trilha sonora nesse tipo de documentário, ao afirmar que “a música cria um clima de aproximação afetiva com as imagens e os personagens históricos retratados. Ela toca a emoção e atenua o apelo racional da narrativa”.

Considerando os elementos acima citados, propusemos assistir a trechos do documentário “Culto Luminoso”, feito em comemoração aos 139 anos da Escola Estadual Culto à Ciência – Campinas. Antes de assistirmos ao vídeo no LIED, lemos uma notícia¹⁶ de divulgação do publicada no site da Prefeitura de Campinas no dia 13/04/2012, para preparar os alunos quanto ao seu conteúdo. O vídeo tem duração de 75 minutos, com depoimentos de 21 pessoas; ex-professores, ex-alunos, entre eles personalidades como a atriz Regina Duarte, o ex-ministro da agricultura Roberto Rodrigues, o jornalista Moacyr Castro, a pianista clássica Sônia Rubinsky, e outros personagens destacados que, de alguma forma, fizeram parte da história da escola.

Ainda no LIED, conversamos em torno das questões que situam a produção quanto à autoria, tema e assunto, tempo de produção e tempo da memória mostrado nos depoimentos, hipóteses que justificam a produção desse tipo de documentário, locação das filmagens, qualidade de som e imagem. Nossa observação nos permitiu compreender que os alunos demonstram uma boa leitura das imagens. No diálogo direcionado pelas questões que pontuamos, a conversa transcorreu de forma produtiva e eles puderam identificar oralmente os elementos constitutivos do gênero trabalhado. Quanto à recepção, os alunos demonstraram distanciamento em relação ao tema apresentado, dispersão durante os depoimentos mais longos, o que nos levou a trabalhar somente com trechos do documentário.

Na aula subsequente, preparamos um roteiro para orientar a discussão em grupos sobre os vídeos assistidos e dinamizar a interação oral em classe, deslocando o foco da relação professor-alunos para aluno-aluno. Elaboramos esse material como subsídio à interpretação dos vídeos, destacando os aspectos “tempo e espaço”, “pessoas” e “argumentação”. Realizamos a leitura no momento anterior à apresentação dos documentários. Em seguida, apresentamos o quadro 8, com o roteiro elaborado para orientar a discussão em grupo sobre os vídeos:

¹⁶ Notícias: Culto à Ciência faz 139 anos e ganha documentário. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=12559>

Quadro 8 – Roteiro para avaliação dos documentários

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DOS DOCUMENTÁRIOS:

Análise da construção narrativa:

Tempo e espaço (cenário):

- Qual é o lugar apresentado?
- Quanto tempo dura o vídeo? Foi tempo suficiente para passar a mensagem desejada?
- Qual é a época representada no vídeo? Tempo passado? Tempo presente?
- Quando foram feitas as tomadas de vídeo? Há muito tempo ou recentemente?
- Há imagens antigas, que apresentam um tempo anterior ao tempo da narração?

Pessoas:

- Quais são as pessoas filmadas?
- Quem vê os acontecimentos, quem filma?
- Há ordem para a apresentação dos fatos filmados? Há uma sequência?
- Em qual ordem os fatos e os cenários são apresentados? Do presente para o passado? Do passado para o presente?
- É uma visão geral do espaço? A visão focaliza de perto algum elemento? Qual? Quais?

2. Como é construída a argumentação?

- Aparecem aspectos argumentativos no documentário? Quais são eles?
- Usa exemplos? Há declarações positivas? Há declarações negativas?

Fonte: elaboração própria.

Os documentários apresentados foram “A cidade onde vivo – Marataízes – Pérola Capixaba¹⁷”, vídeo realizado no projeto das Olimpíadas de Língua Portuguesa por alunos do 7º A – 2008 (não há referência completa sobre os autores ou a escola) e “O lugar onde vivo – Memórias¹⁸” – vídeo produzido pelos alunos do 7º ano, EFII, do Colégio Estadual Félix Mendonça, como parte do desenvolvimento da Sequência Didática "Problemas ambientais da comunidade e possíveis soluções", do PROGRAMA GESTAR. 23/08/2014. Itabuna – Bahia. Ambos os vídeos encontram-se disponíveis na plataforma *Youtube* e representam projetos escolares feitos com recursos de fácil acesso.

¹⁷ A cidade onde vivo – Marataízes – Pérola Capixaba. Disponível em <https://youtu.be/nBAIPKHkFJO>

¹⁸ O lugar onde vivo – Memórias. Disponível em <https://youtu.be/zRVfEqxPTKI>

3.3.2.2 Módulo “Pré-produção: a proposta, o argumento e a pesquisa”

A SD planejada tem características próprias e, embora tenhamos proposto atividades nas modalidades orais e escritas no módulo da “pré-produção” (detalhado no capítulo 2), não pedimos aos alunos uma produção inicial com as características de avaliação diagnóstica de conhecimento do gênero, que se configurasse como objeto de comparação em relação à produção final. No entanto, há produções escritas previstas na etapa da pré-produção, as quais, em sua maioria, têm caráter funcional, visando organizar, preparar para a realização da produção final.

Propusemos à turma uma divisão por equipes e que estas fossem compostas por cinco ou seis alunos. Pedimos que preenchessem uma ficha para definição de *temas, objetivos e justificativa*, contribuindo assim para o letramento científico necessário a um projeto de pesquisa interdisciplinar (Ficha 01 – apêndice B). Posteriormente, os alunos reelaboraram o texto dessa atividade no formato correspondente à “**proposta**” e “**argumento**” como descritos por Puccini (2012) e apresentados no capítulo anterior.

Ao iniciarmos as atividades, procuramos contextualizá-las em relação à pesquisa e ao referencial teórico que a fundamenta. Assim, apresentamos aos alunos, no item 1 da atividade, uma citação de Nichols (2016, p.47) na qual baseamos a concepção de documentário como representação da realidade como o primeiro item do formulário. Acreditamos que cada atividade realizada com os alunos configura-se em uma oportunidade de aprendizagem e diálogo não somente dos alunos com o professor, mas dos alunos com as referências acadêmicas às quais os professores têm acesso, o que valida todo processo de formação continuada em serviço. Consideramos relevante compartilhar o que aprendemos com os alunos, tornando-os parceiros no processo formativo oportunizado pela pesquisa de mestrado.

Apresentamos, a seguir, o modelo da ficha 01, preenchida por uma das equipes. A ficha, intitulada “Ficha para orientação do trabalho em equipe” (Apêndice C), enquanto modelo de atividade pedagógica elaborada para pesquisa, destaca etapas importantes do projeto, como a formação de uma equipe de trabalho, a escolha e definição de um tema, os objetivos e a justificativa da produção do documentário escolar.

Figura 12 (frente) –Ficha 01 - para orientação do trabalho em equipe - preenchida

TRABALHO EM EQUIPE – PESCO 2018
PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO SOBRE A ESCOLA

1. REFLEXÃO:

O documentário não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original - sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir aos mesmos propósitos. (NICHOLS, p. 47)

2. FORMAÇÃO DA EQUIPE: (3 a 5 alunos)

3. DEFINIÇÃO DO TEMA:

Quem foi Angela Cury Zakia?

3.1. OBJETIVOS:

Procurar documentos sobre ela e sua família; e saber sua verdadeira história

3.2. JUSTIFICATIVA:

Cada pessoa que conversamos conta uma história diferente sobre a vida de Angela, nunca conseguimos saber qual é a real, com essa pesquisa vamos descobrir.

Fonte: imagem registrada pela pesquisadora das anotações feitas por aluno na ficha 01.

(...)

3. DEFINIÇÃO DO TEMA:

Quem foi Ângela Cury Zakia?

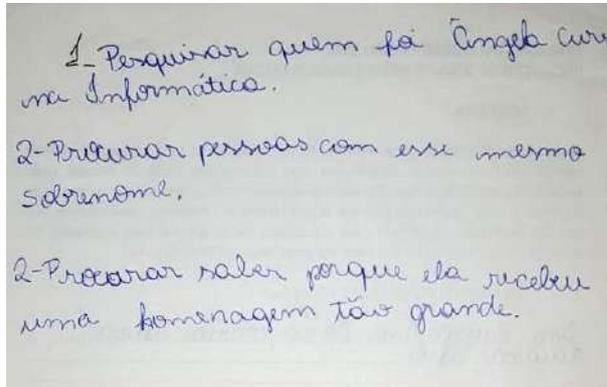
3.1. OBJETIVOS

Procurar documentos sobre ela e sua família; saber sua verdadeira história

3.2. JUSTIFICATIVA

Cada pessoa que conversamos conta uma história diferente sobre a vida de Ângela, nunca conseguimos saber qual é a real, com essa pesquisa vamos descobrir.

Figura 12 (verso) – Exemplo de ficha para orientação do trabalho em equipe



1. Pesquisar quem foi Ângela Cury na informática
2. Procurar pessoas com esse mesmo sobrenome
3. Procurar saber por que ela recebeu uma homenagem tão grande

Transcrição do texto manuscrito à esquerda

Fonte: imagem registrada pela pesquisadora das anotações feitas por alunos

Seis grupos foram formados após preenchimento das fichas. Com base nas informações dadas pelas equipes, elaboramos a tabela a seguir com os seus temas e **propostas** de pesquisa. Com essa divisão, orientamos as equipes em seus trabalhos.

Figura 13 – Divisão das equipes por temas e objetivos de pesquisa

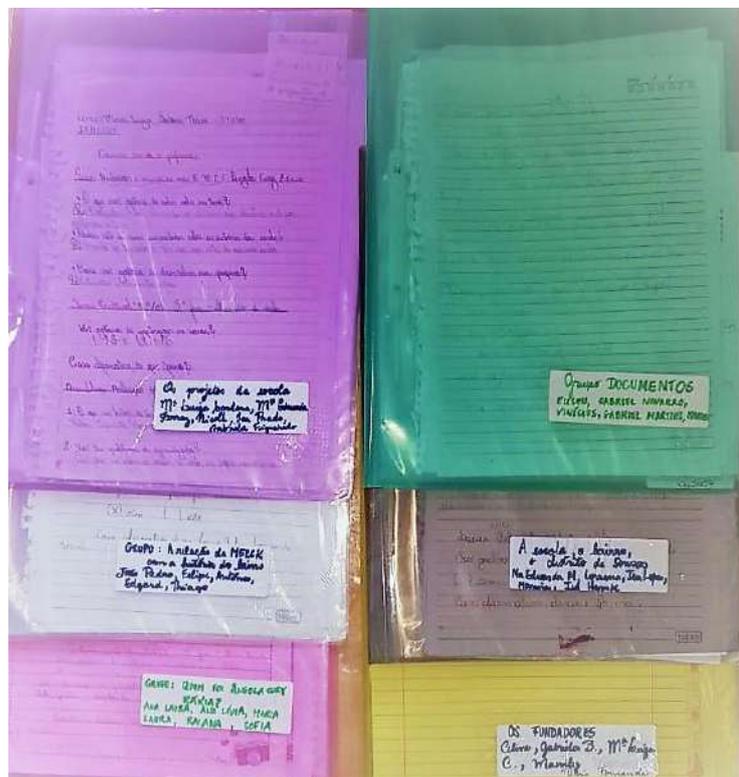
A relação da MERK com a fundação da escola	Os projetos da escola	Os fundadores	Quem foi Ângela Cury ZAKia	Os nomes das ruas do bairro	A história da nossa escola nos documentos
Conseguir descobrir a relação da Merk com a escola	Pesquisar e divulgar projetos	Entrevistar moradores do bairro	Procurar documento sobre ela e sua família. Saber sua verdadeira história	Pesquisar os nomes das ruas em torno da escola	Saber quando a escola foi fundada, quem fundou.
Por todos		conhecer suas memórias sobre a fundação da escola	Cada pessoa que conversamos conta uma história diferente	Saber a informação da escola e das ruas	Pesquisa em documentos antigos

Fonte: elaboração própria.

As equipes passaram a ser identificadas por termos-chave de seus projetos. A equipe 1. Merck, 2. Projetos, 3. Fundadores, 4. Quem foi Ângela Cury?, 5. O bairro, 6. Documentos. As equipes 2, 3 e 4 concluíram a produção final de documentários até a data

estipulada, portanto, o trabalho completo de cada uma delas faz parte dos *corpora* 3 e 4. As demais, embora tenham colaborado na etapa da pré-produção com as atividades da etapa “pesquisa”, foram redirecionadas com o decorrer do projeto para a produção do vídeo-síntese coletivo. Mesmo percorrendo diferentes trajetórias de produção pedagógica, todas as equipes participaram de trabalhos orais e escritos envolvidos na produção de documentários, documentados nas pastas das equipes. As pastas plásticas viabilizaram a organização dos trabalhos em equipe, bem como o estabelecimento de parte dos *corpora* da pesquisa, pois concentraram os registros escritos dos alunos ao longo do projeto, como ilustra a Figura 12, a seguir:

Figura 14 - Pastas com atividades das equipes

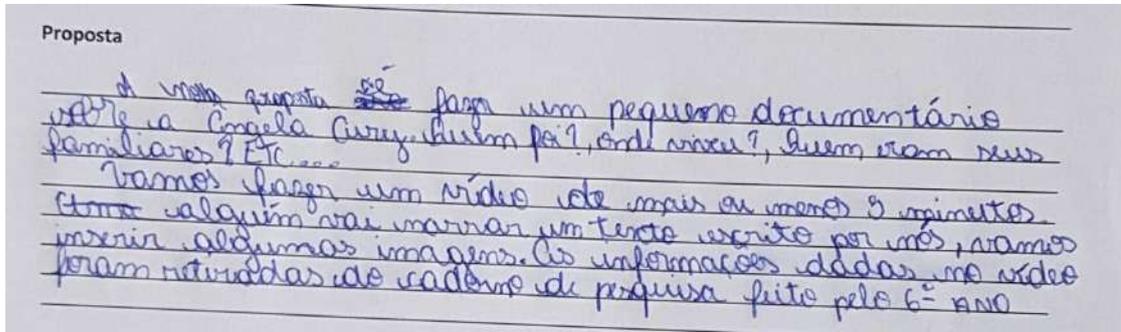


Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora das pastas de atividades.

Na semana seguinte, as equipes receberam a ficha 02 - “Reestruturação do Projeto do Documentário” (Apêndice D) – para que reescrevessem as ideias surgidas no primeiro encontro, elaborando a “proposta” e o “argumento”, segundo nossa orientação. A elaboração escrita da proposta constituiu-se, assim, em evento de letramento fundamentado no trabalho em equipe; síntese escrita da interação entre os alunos. Apresentamos, a seguir a proposta

elaborada pelo grupo 4 “Quem foi Ângela Cury?”, em sequência ao preenchimento da ficha 02.

Figura 15 – Texto após reelaboração no formato “proposta”



Fonte: imagem registrada pela pesquisadora da ficha 02 – grupo 04.

A nossa proposta é fazer um pequeno documentário sobre a Ângela Cury. Quem foi? Onde viveu? Quem eram seus familiares? Etc...

Vamos fazer um vídeo de mais ou menos 5 minutos. Alguém vai narrar um texto escrito por nós, vamos inserir algumas imagens. As informações dadas no vídeo foram retiradas do caderno de pesquisa feito pelo 6º ano.

Transcrição do texto manuscrito

Em comparação com a estrutura de uma proposta descrita no capítulo 2, observamos que há uma “declaração inicial”, indicando o tema a ser abordado, a apresentação do título e o assunto do filme, sua duração aproximada (formato do filme). Entretanto, notamos a ausência das estratégias argumentativas que justifiquem a realização do projeto. Avaliamos como uma proposta sucinta, que atendeu aos critérios mínimos pedidos na orientação da sua elaboração.

A escrita do argumento responde às perguntas: “o quê?”, “como?”, “quando?”, “onde?”, “por quê?”, e, como já afirmamos, comprova que a produção do vídeo pauta-se pelo planejamento. A escrita da proposta e do argumento proporcionam momentos de reflexão e preparo que colaboram com a realização do projeto e ampliam a percepção dos alunos quanto às funções do texto escrito e sua representação do real. Afinal, o texto escrito, nesse caso, poderá constituir-se em apoio à produção de textos multimodais, como indica o exemplo acima.

Após definição da **proposta e argumento** de cada equipe, demos continuidade às atividades modulares da SD que subsidiaram a elaboração dos documentários. Uma das aulas

foi voltada especificamente para a parte técnica sobre como produzir vídeos. Para tanto, assistimos com os alunos ao vídeo instrucional: “Como fazer registros pedagógicos em foto e vídeo¹⁹”, produzido pela equipe editorial da revista Nova Escola e compartilhamos o texto “10 passos para a criação de um vídeo”, do professor José Manuel Moran²⁰.

A etapa da **pesquisa** desenvolveu-se nas aulas dedicadas ao uso do LIED e em parceria com as aulas de História. O professor de História, Henrique Zaniboni Lopes, elaborou um caderno de pesquisa de uso coletivo para organizar as cópias dos documentos oficiais e outras fontes históricas relativas à fundação da escola. No caderno, encontram-se cartas e bilhetes de familiares da patronesse da escola, a Sr. Angela Cury Zakia; cartas dirigidas à escola por moradores do bairro que colaboraram com a fundação da escola; o decreto no 7.493 de 30 de novembro de 1982, que denomina a Escola Municipal de 1º grau de Sousas em homenagem à Ângela Cury Zakia; o decreto no. 7.711 de 1º de março de 1983 que dispõe sobre a criação da escola; notícias de jornal relacionadas aos familiares conhecidos de Ângela Cury Zakia, como seu sobrinho, o ex-prefeito de Campinas, Miguel Vicente Cury; e cópia do histórico da escola disponível em seu projeto político pedagógico. Esses documentos, geralmente inacessíveis aos alunos, foram disponibilizados como registros concretos da história da escola e fontes primárias de pesquisa para a elaboração dos documentários.

Também destacamos como eventos de letramento as discussões em torno desses documentos, realizadas em aulas integradas com a participação simultânea dos professores de História e Língua Portuguesa, interconectando saberes de diferentes áreas do conhecimento. Os professores abordaram questões sobre os gêneros textuais de arquivo histórico, enquanto os alunos trocaram suas experiências em relação às pesquisas feitas na Internet sobre as fontes encontradas, promovendo uma atividade significativa, envolvendo a modalidade oral e a escrita da língua.

Entre as atividades de pesquisa mais importantes, destacamos o contato direto por meio de uma entrevista com os moradores do bairro que haviam escrito suas cartas para a

¹⁹ André Carrieri, professor de fotografia e mestre em Educação, André Spinola, professor de fotografia e coordenador da Rever - Estudos em Fotografia, e Bruno Mazzoco, repórter e editor de vídeos de NOVA ESCOLA, dão dicas sobre a melhor maneira de registrar situações de sala para aprimorar a sua prática. Disponível em <https://youtu.be/SFEma3Xqlrk>

²⁰ Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes. Professor aposentado de Novas Tecnologias na USP, cofundador do Projeto Escola do Futuro da USP (1989). Plano de aula disponível em <http://www.curtanaescola.org.br/planodeaula/?movie=647&lessonplans=478>

escola, contando sobre suas memórias em relação à fundação da escola. As entrevistas ocorreram no dia 06 de setembro de 2018 e marcaram o desenvolvimento do projeto interdisciplinar como um todo. Os alunos prepararam perguntas, mas o transcorrer da entrevista foi direcionado pelo depoimento e pelas memórias que fluíram dos entrevistados. O conteúdo foi filmado e serviu como material de base para a produção de um dos documentários discentes.

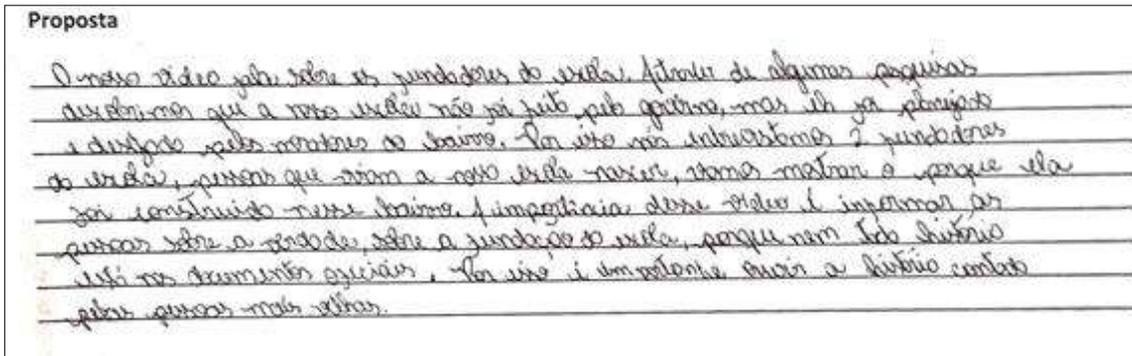
Após o encontro com os nossos convidados, pedimos aos alunos que realizassem a produção de um relatório intitulado “Aprendendo com a experiência dos mais velhos”. O gênero textual na forma de relatório teve por objetivo mostrar aos alunos que, durante o desenvolvimento de uma pesquisa, devem-se manter diferentes tipos de registro. Por se tratar de um texto relevante para considerarmos o aspecto de relação entre oralidade e escrita, esse material constituiu parte dos *corpora* análise.

3.3.2.3 Módulo Pré-produção: o “tratamento” como escrita do roteiro

Os textos produzidos na etapa “**tratamento**” organizam as ideias contidas no argumento e as ordenam em uma sequência narrativa; estabelecem-se, portanto, como o “roteiro”, que se consolida somente na etapa da pós-produção no documentário. No desenvolvimento do projeto, cada um dos roteiros foi elaborado em um momento distinto e, separadamente pelas equipes.

Apresentamos, assim, um conjunto de textos escritos, produzidos pela equipe “Fundadores” em sua sequência de produção: (1) a **proposta**, (2) o **argumento**, (3) o **roteiro** e (4) um **relato sobre a entrevista**, no intuito de exemplificar o processo de escrita. O conjunto dos textos escritos também apresenta elementos narrativos e argumentativos que comporão a construção da produção final do roteiro. No capítulo 4, ao fazermos a análise sobre o roteiro consolidado, podemos observar a utilização dos textos escritos para compor a narração voz *over*, característica nos documentários produzidos neste projeto. Dessa forma, podemos compreender que o trabalho de produção de texto calcado na interação ocorrida em sala de aula durante o projeto pedagógico interdisciplinar foi fundamental para a elaboração dos documentários.

Figura 16 - A proposta – Grupo Fundadores



Fonte: imagem registrada pela pesquisadora de anotações sobre a proposta.

Proposta

O nosso vídeo fala sobre os fundadores da escola. Através de algumas pesquisas descobrimos que a nossa escola não foi feita pelo governo, mas ela foi planejada e desejada pelos moradores do bairro. Por isso nós entrevistamos dois fundadores da escola, pessoas que viram a nossa escola nascer, vamos mostrar por que ela foi construída nesse bairro. A importância desse vídeo é informar às pessoas sobre a verdade, sobre a fundação da escola, porque nem toda a história está nos documentos oficiais. Por isso é importante ouvir a história contada pelas pessoas mais velhas.

transcrição do texto manuscrito - Figura 18

Figura 17 - O Argumento – Grupo Fundadores

Argumento

O nosso vídeo vai começar com a música history of my life, que faz as pessoas pensar nas histórias de vida que nós vivemos. Enquanto isso vamos passar imagens antigas da escola. Em seguida nós vamos falar um texto sobre a importância da memória dos mais velhos, com isso nós vamos começar a apresentar as entrevistas. Primeiro nós vamos ler partes de uma carta que foi escrita pela Sra Oraídes e conta sobre a construção da escola. Depois vamos passar uma parte da entrevista do Sr. Albino Maróstica. Vamos passar a parte que ele fala que o Pedro Maróstica doou terreno para a construção da escola. Nós vamos terminar com um texto falando sobre a história e a memória das pessoas.

Fonte: imagem registrada pela pesquisadora de anotações sobre o argumento.

Argumento

O nosso vídeo vai começar com a música history of my life, que faz as pessoas pensar nas histórias de vida que nós vivemos. Enquanto isso, vamos passar imagens antigas da escola. Em seguida nós vamos falar um texto sobre a importância da memória dos mais velhos, com isso nós vamos começar a apresentar as entrevistas. Primeiro nós vamos ler partes de uma carta que foi escrita pela Sra Oraídes e conta sobre a construção da escola. Depois vamos passar uma parte da entrevista do Sr. Albino Maróstica. Vamos passar a parte que ele fala que o Pedro Maróstica doou terreno para a construção da escola. Nós vamos terminar com um texto falando sobre a história e a memória das pessoas.

Transcrito como exemplo de argumento

Figura 18 - O roteiro - Grupo Fundadores

ROTEIRO PARA O DOCUMENTÁRIO FINAL

Cena/Sequência	Descrição
Título do trabalho e música de entrada	Imagens antigas da escola; e depois a escola atual com os alunos entrando
1ª narração explicação do trabalho	O nosso trabalho fala sobre os fundadores da escola. Com a mesma escola foi fundada de uma maneira diferente das outras. Ela foi fundada porque os moradores viram a necessidade de uma...
Fechamento, frase de Eclea Bosi	Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada e guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.
Créditos e agradecimentos	

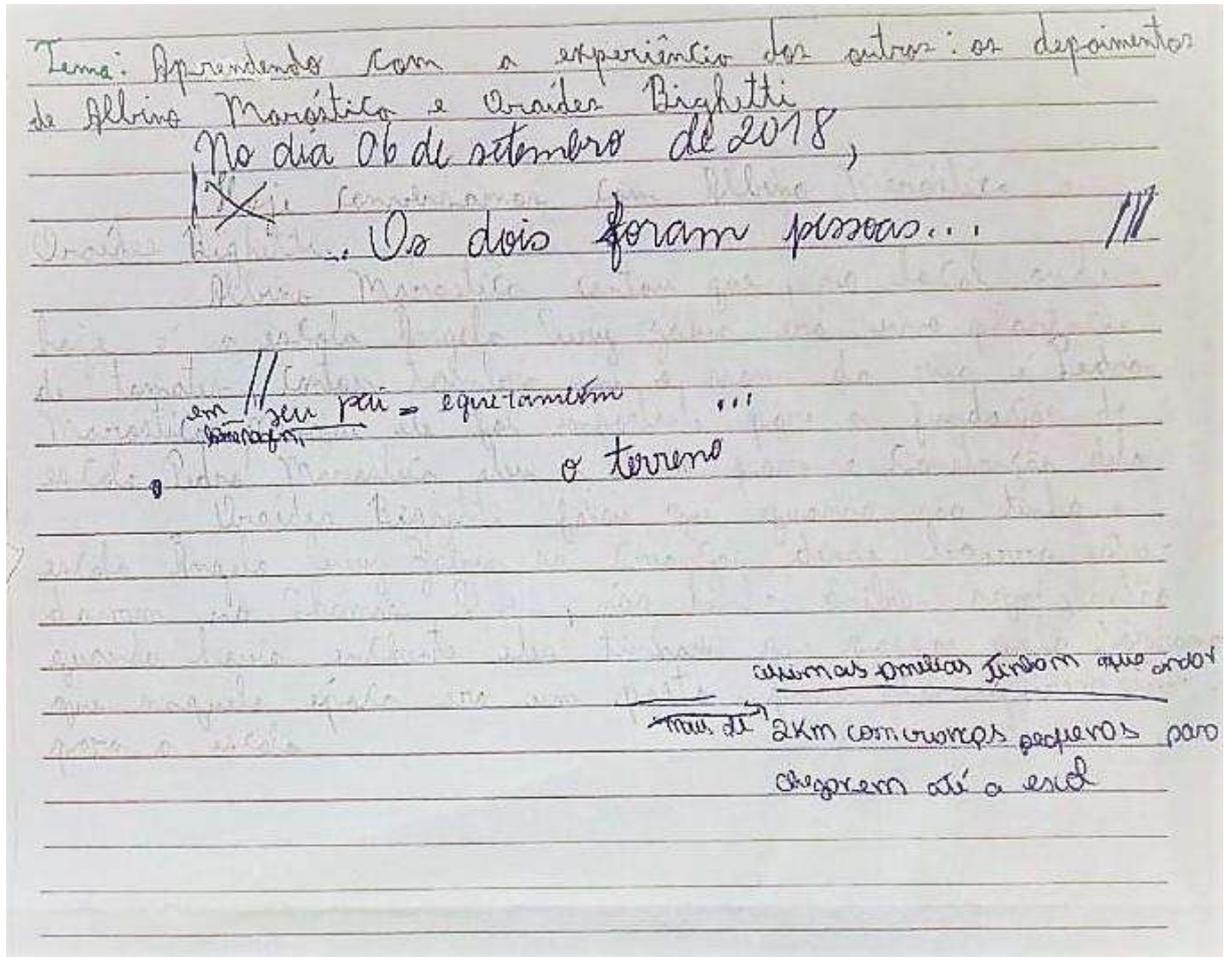
Fonte: imagem registrada pela pesquisadora de anotações sobre o roteiro

Cena/Sequência	Descrição
Título do trabalho e música de entrada	Imagens antigas da escola e depois a escola atual com os alunos entrando
1ª narração explicação do trabalho	O nosso trabalho fala sobre os fundadores da escola. Como a nossa escola foi fundada de uma (forma) diferente das outras. Ela foi fundada porque os moradores viram a necessidade de uma...
Fechamento, frase de Eclea Bosi	Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada e guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.
Créditos e agradecimentos	

Transcrição do texto manuscrito na figura ao lado

O roteiro produzido pela Equipe “Fundadores” utilizou a tabela elaborada e distribuída às equipes como apoio à roteirização (Anexo 2). À primeira vista, observamos um roteiro incompleto, marcado pelas lacunas. Entretanto, notamos complementaridade entre os textos escritos pela equipe que, no seu total, revelam a base escrita para a construção do documentário final.

Figura 19 - Relato sobre entrevista – Grupo Fundadores (parte 1)



Fonte: imagem registrada pela pesquisadora de relato da entrevista feito por aluno.

Tema: Aprendendo com a experiência dos outros: os depoimentos de Albino Maróstica e Oraídes Bighetti

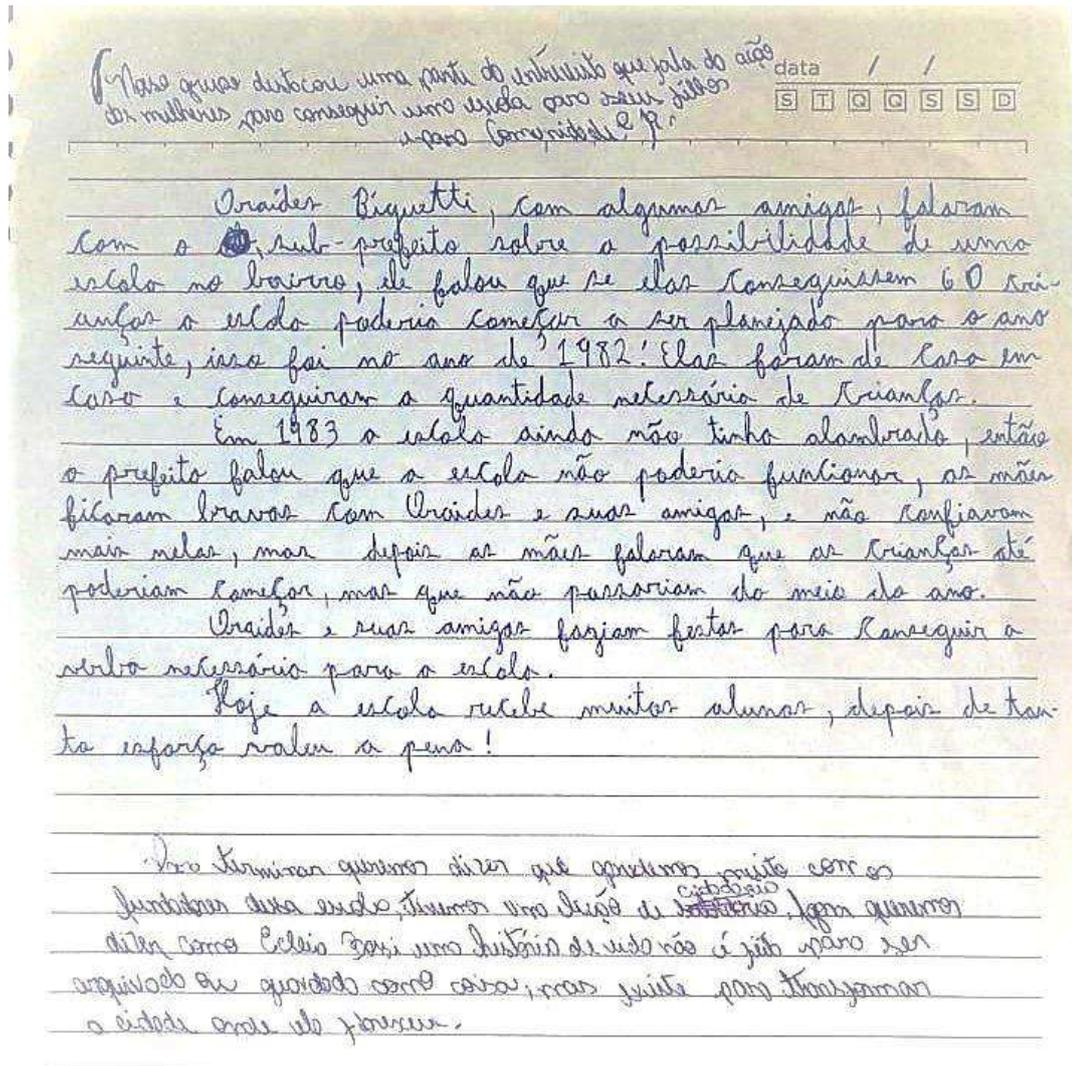
Hoje (no dia 06 de setembro de 2018), conversamos com Albino Maróstica e Oraídes Biguetti. (os dois foram pessoas...)//

Albino Maróstica contou que, no lugar onde hoje é a escola Ângela Cury Zakia, era um plantação de tomates// contou também que o nome da rua é Pedro Maróstica em homenagem a seu pai (e que também) ele foi importante para a fundação da escola. Pedro Maróstica deu o terreno para a construção dela.

Oraídes Biguetti falou que quando não tinha a escola Ângela Cury Zákia as crianças desse bairro estudavam no Thomás Alves, não tinha ônibus aqui, então quando havia enchente eles tinham que passar pelo Sorirama, que naquela época era um pasto, (algumas famílias tinham que andar mais de 2 km com crianças pequenas para chegarem até a escola).

Transcrição do texto manuscrito acima (parte 1)

Figura 20 - Relato sobre entrevista – Grupo Fundadores (parte 2)



Fonte: imagem registrada pela pesquisadora de relato da entrevista feito por aluno.

(nosso grupo destacou uma parte da entrevista que fala da ação de mulheres para conseguir uma escola para seus filhos e para comunidade)

Oraídes Biguetti, com algumas amigas, falaram com o subprefeito sobre a possibilidade de uma escola no bairro, ele falou que se elas conseguissem 60 crianças a escola poderia começar a ser planejada para o ano seguinte, isso foi no ano de 1982. Elas foram de casa em casa e conseguiram a quantidade necessária de crianças.

Em 1983 a escola ainda não tinha alambrado, então, o prefeito falou que a escola não poderia funcionar, as mães ficaram bravas com Oraídes e suas amigas, e não confiavam mais nelas, mas depois as mães falaram que as crianças até poderiam começar, mas que não passariam do meio do ano.

Oraídes e suas amigas faziam festas para conseguir a verba necessária para a escola.

Hoje a escola recebe muitos alunos, depois de tanto esforço valeu a pena! Para terminar queremos dizer que aprendemos muito com os fundadores dessa escola, tivemos uma lição de sabedoria cidadania. Agora, queremos dizer como Eclea Bosi: uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.

Transcrição do texto manuscrito

Com a observação do conjunto de textos da equipe Fundadores, notamos que as lacunas na elaboração do roteiro são preenchidas pelos textos que os antecedem. Observamos que os alunos da equipe entendem todos os textos como referências de igual importância para a construção de um documentário, sem distinguir as características quanto ao tema e ao estilo do gênero textual “roteiro de vídeo”. Na atividade proposta na SD, houve instruções sobre como fazer um roteiro, mas não lhes apresentamos um modelo de roteiro consolidado. Assim, consideramos, na avaliação da aplicação do projeto, como um aspecto a ser melhorado.

Logo, pensando em futuros trabalhos, elaboramos roteiros consolidados a partir de cada um dos documentários discentes finalizados; dessa forma, analisamos, no capítulo 4, a constituição do roteiro como um texto multimodal.

3.3.3 A filmagem e a pós-produção na escola

A fotografia, a filmagem de espaços e entrevistas ocorreu com grande autonomia por parte dos alunos. Entretanto, mesmo tendo assistido ao vídeo sobre como fazer registros pedagógicos na escola, os alunos tendem a usar suas próprias técnicas e experiências, ao produzirem as imagens e vídeos. Nos documentários finalizados, há tomadas bem planejadas, focalizando eventos ou pessoas, de forma que a própria imagem se constitui em uma narrativa, mas há também imagens que retratam enfoques típicos das redes sociais, como as imagens de grupo de alunos fotografados em enquadramento do tipo “*selfie*”.

Apontamos como um exemplo de enquadramento da cena para criar o efeito de uma narrativa, o que foi utilizado no documentário-síntese, no qual aparecem os pés dos alunos passando pela calçada e entrando pelo portão da escola. A imagem em movimento nos convida a acompanhar a entrada dos alunos.

Figura 21 – Exemplo de enquadramento com efeito sugestivo



Fonte: captura de tela registrada pela pesquisadora do documentário-síntese (DINNOUTI, 2020b).

Durante os momentos das aulas em que incentivamos os alunos a saírem e realizarem suas filmagens, houve grande euforia. Mesmo os que não estavam preparados queriam filmar ou fotografar alguma coisa, mas foram orientados a permanecer na sala de informática e realizar as pesquisas, caso não houvesse planejamento ou possibilidade de filmagem. Também ocorreram contratemplos, como perda de material por não haver local confiável de armazenamento dos dados e, o maior de todos os problemas: a captação do som.

A escola é um ambiente com muitos ruídos, assim, dificilmente conseguimos captar o som com qualidade no ambiente de sala de aula sem o uso de microfone. A entrevista ocorrida no dia 06 de setembro com os moradores do bairro que presenciaram a fundação da escola, por exemplo, foi prejudicada pela captação do som. Os alunos ficaram interessados em “filmar o evento”, havia várias câmeras apontadas para os entrevistados, mas o som não ficou bom em nenhuma delas, porque foram usadas apenas câmeras de aparelho celular para captação de som e imagem. Por isso, os alunos decidiram narrar o que haviam registrado das entrevistas e mostrar a imagem dos entrevistados ao fundo com voz *over*.

Também tivemos dificuldades na edição dos vídeos, porque só há um computador com o programa Windows *movie maker* na sala dos professores. Nossa estratégia foi utilizar nosso computador pessoal, emprestando-o às equipes. Nosso LIED conta com vinte computadores em bom funcionamento, mas não temos programas instalados para edição de vídeo na versão do sistema operacional Linux, utilizado por nossa escola. Mesmo assim, os alunos se revezaram na edição final do vídeo, vindo à escola em horário do contra turno

escolar, no qual oferecemos aulas de reforço escolar. As equipes usavam nosso computador para edição dos vídeos, enquanto atendíamos outros alunos.

A experiência com a filmagem e a edição de vídeos nos mostra que ainda temos muito a aprender e nos adaptar em relação à produção de textos multimodais na escola, ainda que esteja previsto o trabalho com esses gêneros textuais, inclusive na BNCC, como apresentado na introdução deste trabalho. Entendemos que cabe a nós professores expormos essas dificuldades e pleitearmos condições, para que um trabalho com as TDIC possa ser desenvolvido com os alunos como parte do nosso fazer pedagógico e não como um evento viabilizado por ações independentes da estrutura local, por isso, levamos o problema para a gestão escolar, para que fossem tomados os encaminhamentos necessários.

3.4 Considerações sobre a experiência vivida com o foco na interação, nos eventos de letramento e na interface entre oralidade e escrita

Vale esclarecer que, em um projeto pedagógico interdisciplinar de longa duração, as atividades diretamente relacionadas à pesquisa desenvolvem-se em paralelo às demais atividades curriculares previstas. As aulas de Língua Portuguesa mantiveram o trabalho com conteúdos disciplinares, avaliações, horário de biblioteca e, semanalmente, atividades relativas à SD de produção do documentário. A carga horária das aulas de Língua Portuguesa constitui-se em seis aulas semanais, de acordo com o horário em 2018, divididas em dois dias da semana, assim, tínhamos sempre aulas triplas. As atividades em grupo foram realizadas nas últimas aulas do dia, para dinamizar o momento da aula no qual os alunos estavam mais cansados. Como forma de registrar as atividades realizadas durante a SD, bem como as datas de sua realização, elaboramos uma tabela disponível no Anexo A.

Com a descrição e análise dessas atividades, foi possível observar como os alunos interagem com textos verbais escritos e oralizados que apresentam sequências narrativas lineares e com textos produzidos por documentários, em que se inserem também imagens, acionando, pois, a interpretação de informações simultâneas no sentido da verbo-visualidade. Tais atividades promoveram a percepção dos gêneros fílmicos por meio da abordagem de quem o elabora, de quem o constrói, proporcionando outra perspectiva aos alunos: a possibilidade da produção.

O desenvolvimento da SD com o objetivo na produção de documentários permitiu-nos a utilização de recursos para a produção de textos, imagens e vídeos que ampliam a possibilidade na abordagem dos conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa. O uso de TDIC nos insere no contexto das produções orais e escritas da contemporaneidade, além de permitir que nossas produções sejam veiculadas em contextos que ultrapassam os muros da escola. Observamos esses movimentos quando os alunos demonstram interesse em participar dos eventos para socialização do conhecimento construído ou publicar seus trabalhos em suas redes sociais. A apropriação de novas habilidades com a mediação de um projeto pedagógico repercute na produção discursiva mais significativa e engajada.

Da mesma forma, consideramos importante ressaltar o aspecto da interação que ocorre na realização de projetos interdisciplinares. Ao mesmo tempo em que assistimos aos documentários, procuramos compreender o contexto, os objetivos e as formas pelos quais eles foram produzidos. A experiência de compartilharmos um projeto “com outra turma”, “com toda a turma” e “em equipes”, permite-nos ouvir a voz do outro, a negociar ações e sentidos em torno de um objetivo comum. Sobre esse aspecto, Matencio (2008) defende a importância da interação para aprender a ouvir e ser ouvido, compreender e ser compreendido, em suas palavras, “textualizar”:

Portanto, é nas interações sociais de que participam que os sujeitos, fundamentados em sua prévia experiência cultural e intercultural, selecionam determinadas formas de conceber e de se referir aos objetos, o que os leva a determinadas ações significantes no processo de negociação de sentidos. Dito ainda de outro modo, é justamente nas interações sociais que o sujeito, em razão da interlocução que aí estabelece, se depara com a tarefa de textualizar de uma certa maneira para se fazer compreendido. (MATENCIO, 2008, p. 548)

Fazendo-se compreender em uma produção de texto não-prototipicamente escolar como os documentários, os alunos tornam-se leitores e autores de novos textos. O trabalho com a diversidade de gêneros textuais na escola suscita a diversidade de olhares e produz diversidade de leituras. O documentário só pode ser construído a partir de outros lugares enunciativos, de outras vozes – coleta de informação em diversas fontes, consultas a arquivos, conversas com pessoas. Destaca-se a importância da interação que pode ser mediada através de múltiplas linguagens na relação entre professores e alunos durante as aulas.

No capítulo IV, apresentamos os documentários feitos pelos alunos em seus trabalhos de equipe, como resultado do processo pedagógico planejado e vivido até aqui. A

partir desses vídeos, podemos observar as estratégias narrativas e argumentativas criadas pelos alunos, para socializar os conhecimentos construídos no projeto interdisciplinar e considerar os resultados, a partir da perspectiva da pedagogia de multiletramentos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISCENTES: ESTRATÉGIAS NARRATIVAS E ARGUMENTATIVAS

No capítulo anterior, discorremos sobre o desenvolvimento da SD para a produção de documentário escolar e observações iniciais com o foco no *continuum* existente entre a oralidade e a escrita, revelado na materialidade discursiva dos textos orais e escritos, nas etapas de pré-produção e produção dos vídeos. Neste capítulo, apresentamos a parte dos *corpora* referentes à produção discente em texto multimodal, como resultado final da aplicação da SD, que são, efetivamente, quatro documentários produzidos pelos alunos: “Os Projetos de nossa escola”, “Nossa escola e seus fundadores”, “Quem foi Ângela Cury Zákia?”, produzidos por equipes de alunos e, o vídeo-síntese, “Nossa escola: histórias de ontem e hoje” desenvolvido em coletivo pela turma. A partir dessas produções, elaboramos “roteiros consolidados”, textos que representam a produção finalizada dos vídeos, no intuito de subsidiar a análise da produção discente.

Para atender à proposta de análise das estratégias narrativas e argumentativas nas produções discentes, o capítulo organiza-se em duas partes: a primeira procura observar os efeitos do ensino de Língua Portuguesa voltado aos multiletramentos na produção das sequências narrativas, tendo por base os roteiros consolidados. A segunda parte identifica e analisa elementos (imagens, textos e sons), trazidos pelos alunos, para compor a argumentação em suas produções, produzindo os efeitos “convincentes”, “comoventes” e “críveis”, que constituem os três “Cs” apontados por Nichols (2016, p. 95), como estratégias retóricas para elaboração dos relatos nos documentários.

4.1 Os roteiros consolidados: uma proposta para análise das sequências narrativas em textos multimodais

Conforme mencionamos no capítulo II, os roteiros nos documentários podem ficar em aberto na fase de pré-produção até que sejam realizadas as atividades de pesquisa, as entrevistas e filmagens deixando, assim, espaço para captação de cenas, falas e reações no momento da filmagem. Após finalização dos documentários escolares e apresentação para a

turma de alunos do projeto, consideramos os vídeos produzidos como texto finalizado, possibilitando a escrita de um roteiro pós-produção, consolidado. Tendo por referência diferentes formatos de roteiros disponíveis na Internet, elaboramos um modelo próprio, que atende à pesquisa com o foco nos multiletramentos, pois destaca três elementos característicos da multimodalidade nos textos: elementos visuais (imagens), os elementos verbais (na interface oralidade/escrita) e os sons (áudios). Assim, o método que desenvolvemos para transcrição e análise dos documentários discentes (meio digital) constitui-se em uma proposta para análise de textos multimodais, um dos objetivos gerais da pesquisa. Acreditamos que o processo de retextualização envolvido na transformação do “texto em vídeo” (texto base) em um texto “roteiro consolidado”, produz um novo texto segundo a definição de Matencio (2003, p. 111) “pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”.

A seguir, apresentamos em detalhes os elementos selecionados para a composição do roteiro consolidado, organizados no Quadro 9, fazendo referência ao vocabulário apresentado por Puccini (2016, p. 93-124), na etapa de pós-produção.

Quadro 9 - O texto multimodal na elaboração de roteiro consolidado

Modalidade da linguagem	Elementos textuais utilizados
<p>TEXTOS VISUAIS</p> <p>Identificação</p> <p>Duração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registros originais: fotos, filmagem em locações escolhidas para a produção do vídeo por seus autores, para composição do documentário. - Imagens de arquivo: imagens em estáticas (fotografias) ou em movimento (filmes e vídeos) de origem diversa, selecionados para serem incluídos na produção do documentário. - Miniaturas (<i>thumbnails</i>): imagens estáticas que representam um ponto na sequência de imagens em movimento no vídeo.
<p>TEXTOS ESCRITOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legendas: títulos, intertítulos. Enunciados de caráter explicativo, usados ora na identificação de uma imagem, ora na transição de sequências narrativas nos vídeos, para dar coesão ao texto.
<p>ÁUDIOS</p> <p>(textos orais e sons diversos)</p> <p>transcritos de acordo com as características de cada texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Narração voz over: texto escrito oralizado, sobreposto à imagem e inserido durante a edição do filme, no qual o narrador conduz na apresentação do vídeo. A transcrição respeita as características da norma culta para modalidade escrita. - Som direto: som que se origina da situação de filmagem: entrevistas, depoimentos e dramatizações, inclusive som ambiente. O registro das falas espontâneas utiliza as normas para transcrição voltadas a entrevistas gravadas (PRETI, NURC – SP 1999). - Som de arquivo: trilha/efeitos sonoros para composição do fundo musical. Apresenta-se a fonte do material de áudio utilizado.

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, exemplificamos a aplicação dos elementos previstos no Quadro 9 na elaboração do roteiro consolidado do documentário “Nossa escola e seus fundadores”, mantendo, na retextualização, diferentes recursos semióticos. À esquerda, numeramos as sequências²¹; na primeira coluna apresentamos os elementos visuais²², com sua descrição e duração; na segunda, transcrevemos os textos escritos apresentados nos vídeos; na última transcrevemos os diversos elementos sonoros apresentados durante o vídeo. Cada coluna transcorre em sequência cronológica e cada linha apresenta elementos concomitantes. Ainda que apresentadas separadamente, nossa proposta busca representar modalidades discursivas que agem em conjunto para a construção de sentido no texto.

Quadro 10 – Excerto do roteiro consolidado “Nossa escola e seus fundadores”

#	TEXTOS VISUAIS	TEXTOS ESCRITOS	ÁUDIOS
01	 0:00 – 0:06 Registro original: fotografia com efeito “preto e branco”	legenda inicial - título Nossa escola e seus fundadores	Trilha Sonora de fundo – Story of My Life, One Direction Narração – voz over: Nosso vídeo fala um pouco sobre os fundadores da nossa escola.
02	 0:07 – 0:15 Registro original: fotografia	Intertítulo: Equipe fundadores com Sr. Albino e D. Oraídes	Narração – voz over: Através de umas pesquisas, descobrimos que a nossa escola não foi só feita pelo governo, mas ela foi planejada e desejada pelos moradores do bairro.

Fonte: elaboração própria.

Apresentamos os roteiros consolidados no início de cada seção para proporcionar uma visão geral dos documentários produzidos, e seleções dos roteiros serão analisadas no decorrer deste capítulo. Alertamos que a primeira análise, do roteiro consolidado 01 – Grupo Fundadores, será mais detalhada, porque abordará questões recorrentes nos demais documentários. Os demais serão vistos em sua diferença em relação ao primeiro analisado. Vale dizer, também, que os quatro documentários discentes não podem ser avaliados como mais ou menos complexos, pois seguiram uma forma de produção muito similar e atingiram os objetivos propostos com grande complementaridade entre eles.

²¹ No roteiro consolidado, tomando por referência as explicações disponibilizadas em vídeo por OZI Labs – Linguagem Cinematográfica e Audiovisual, chamamos de “sequência” a unidade narrativa composta por uma ou mais cenas. É percebida pela continuidade da narração e não pela uniformidade de tempo e espaço (Ozi Audiovisual, 2016).

²² Todos os elementos visuais que apresentavam imagens dos alunos e entrevistados, nesta dissertação, foram tratados por um filtro digital (pixelização) para borrar as imagens, como forma de anonimização, isto é, para impossibilitar a identificação visual dos participantes da pesquisa.

4.1.1 Roteiro Consolidado 01 – Grupo Fundadores

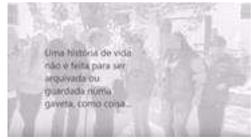
O grupo “Fundadores”, formado por seis alunos, apresentou o documentário “Nossa escola e seus fundadores”. O roteiro consolidado apresenta catorze sequências e tem, no total, quatro minutos e trinta e quatro segundos de duração. Retomando a “proposta” e o “argumento” escritos pelos alunos, vemos que a motivação para escrita do roteiro ocorreu pelo fato de que a pesquisa feita pela turma revelou discrepância entre a história contada nos documentos oficiais sobre a origem da escola e o depoimento dos entrevistados. Sendo assim, a produção do documentário desta equipe objetivou “informar às pessoas sobre a verdade, sobre a fundação da escola, porque nem toda a história está nos documentos oficiais” (Capítulo III, p.89). Em seguida, justificaram a utilização das entrevistas e depoimentos coletados para a composição do documentário, dizendo: “Por isso é importante ouvir a história contada pelas pessoas mais velhas” (Capítulo III, p.89).

Por meio da leitura do roteiro consolidado, confirmamos que a narrativa em vídeo produzida pelos alunos busca atender a esse objetivo, como observamos a seguir:

Quadro 11 – Roteiro Consolidado 01 – Grupo Fundadores

ROTEIRO CONSOLIDADO 01 – GRUPO FUNDADORES			
Título: Nossa escola e seus fundadores			
Duração Total: 4:34			
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZAwRH6fwRxc&feature=youtu.be			
#	ELEMENTOS VISUAIS	ELEMENTOS ESCRITOS	ÁUDIOS
01	 Fotografia (efeito automático em preto e branco) 0:00 – 0:06	Título: Nossa escola e seus fundadores	Trilha sonora: STORY OF MY LIFE - instrumental Artista: One Direction Álbum: Midnight Memories Data de lançamento: 2013 Gênero: Teen pop Narração – voz over: Aluno 1 Nosso vídeo fala um pouco sobre os fundadores da nossa escola.
02	 Fotografia 0:07 – 0:15	Subtítulo: Equipe fundadores com Sr. Albino e D. Oraídes	Narração – voz over: Aluno 1 Através de umas pesquisas descobrimos que a nossa escola não foi só feito pelo governo, mas ela foi planejada e desejada pelos moradores do bairro.
03	 Miniatura de vídeo 0:16 – 0:41 Vídeo da “entrevista 2” ao fundo sem áudio		Narração – voz over: Aluno 1 Por isso nós identificamos e entrevistamos dois de seus fundadores, pessoas que viram a nossa escola nascer. Vamos mostrar o porquê ela foi construída nesse bairro. A importância desse vídeo é informar as pessoas sobre a verdade, sobre a fundação da escola, porque nem toda a história está nos documentos oficiais, por isso é importante ouvir a história contada pelas pessoas mais velhas.

04	 <p>Miniatura de vídeo 0:41 – 0:56</p>	<p>AS FESTAS NA ESCOLA COM A AJUDA DA COMUNIDADE</p>	<p>(ENTREVISTA 2) Fala do entrevistado 2: era a festa da::/do sorvete... você acredita que até baile a gente fez? não tinha nem quadro-negro/ as carteiras assim, foram doações (áudio – volume baixo)</p>
05	 <p>Fotografia 0:57 – 1:06</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 1 No dia 06 de setembro de 2018, conversamos com o Albino Maróstica e Oraídes Biguetti. Os dois foram pessoas muito importantes para a fundação da nossa escola.</p>
06	 <p>Miniatura de vídeo (ENTREVISTA 1 ao fundo sem áudio) 1:07 – 1:20</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 1 Albino Maróstica contou que no lugar que hoje é a escola Ângela Cury Zákia era uma plantação de tomates. Contou também que o nome da rua é Pedro Maróstica em homenagem a seu pai que também foi importante para a fundação da escola. Pedro Maróstica deu o terreno para a construção dela.</p>
07	 <p>Miniatura de vídeo 1:21 – 1:32</p>		<p>(ENTREVISTA 1) Fala do entrevistado 1: Era obrigado a se locomover até o Tomás Alves (Escola Estadual) /não é 10 metros, é quase 1 quilômetro. (...) (áudio - volume baixo))</p>
08	 <p>Miniatura de vídeo 1:33 – 1:47</p>		<p>(ENTREVISTA 2 ao fundo sem áudio) Narração – voz over: Aluno 1 Oraídes Biguetti falou que quando não tinha a escola Ângela Cury Zakia, as crianças desse bairro estudavam no Tomás Alves. Assim, as famílias tinham que andar mais de dois quilômetros com crianças pequenas para chegarem até escola.</p>
09	 <p>Miniatura de vídeo 1:48 – 2:04</p>	<p>Aparece rapidamente a legenda: “Pedidos para a construção da escola”</p>	<p>(ENTREVISTA 2) Fala da entrevistada: a prefeitura em Campinas lotava o salão vermelho (incompreensível) e aí eu// eu vou eu não vou eu vou eu não vou e eu falei não, vamos sim. eu// fomos eu e a Maria levar também esse abaixo-assinado pra poder conseguir a escola, pra prefeitura mandar material, mandar pedreiro (...)</p>
10	 <p>Miniatura de vídeo 2:05 – 3:02</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 1 Nosso grupo destacou uma parte da entrevista que fala da ação das mulheres para conseguir uma escola para seus filhos e para a comunidade. Oraídes Biguetti com algumas amigas falaram com o subprefeito para a possibilidade de uma escola no bairro. Ele falou que se eles conseguissem a sessenta crianças a escola poderia ser planejada para o ano seguinte. Isso foi no ano de 1982.</p>

			<p>Elas foram de casa em casa e conseguiram a quantidade necessária de crianças.</p> <p>Em 1983, a escola ainda não tinha alambrado, então o prefeito falou que a escola não poderia funcionar. As mães ficaram bravas com Oraídes e suas amigas e não confiavam mais nelas.</p> <p>Mas depois as mães falaram que as crianças até poderiam começar, mas que não passariam do meio do ano.</p> <p>Oraídes e suas amigas faziam festas para conseguir a verba necessária para a escola. Hoje a escola recebe muitos alunos, depois de tanto esforço, valeu à pena.</p>
11	 <p>Miniatura de vídeo 3:03 – 3:18</p>  <p>3:19 – 3:46</p>		<p>(ENTREVISTA 2)</p> <p>E2 – (...) eles se formaram aqui. L1 – Primeira turma que se formaram aqui? E2 – É. Essa aqui foi a primeira festa junina, né, essa aqui é minha filha, essa aqui é minha filha (apontando para fotografias antigas), meu sobrinho. (corte)</p> <p>Depois foi (abaixa áudio da entrevistadora e sobe a altura da trilha sonora) (volta o áudio da entrevistada para finalizar) (...) então tinha uma união muito grande aqui no bairro. Tanto é que todo mundo se uniu para que construísse o bairro e ficar independente lá debaixo, né, e também uma capela, porque a gente também ia nas missas tudo lá embaixo, mas é por causa da união do pessoal (corte)</p>
12	 <p>3:47 – 3:52</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Para terminar queremos dizer que aprendemos muito com os fundadores dessa escola, tivemos uma lição de cidadania.</p>
13	 <p>3:53 – 4:00</p>  <p>4:01 – 4:04</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Agora queremos dizer como Eclea Bosi: “uma história de vida não é feita para ser arquivada e guardada como coisa,</p> <p>mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.”</p>
14	 <p>4:07 – 4:34</p>	<p>Créditos</p> <p>Narração: [...] Captação de Imagens: [...] Textos: [...]</p> <p>Local da filmagem: EMEF Ângela Cury Zakia</p> <p>Trilha Sonora: Story of my life One Direction</p>	<p>Aumenta o áudio da trilha sonora</p>

Fonte: elaboração própria.

Na coluna “textos visuais”, apresentam-se as imagens, bem como a duração de cada uma delas, possibilitando a observação do encadeamento narrativo feito por meio das imagens e o tempo decorrido para sua apresentação. O primeiro quadro corresponde à imagem da escola, o contexto de produção do documentário. Em termos de sequência narrativa, os dois primeiros segmentos apresentados equivalem à introdução do texto, pois situam visualmente o espaço e os personagens principais do enredo a ser narrado: os fundadores da escola ao lado dos alunos da equipe que produziu o vídeo. Ao longo da narrativa, as imagens permanecem as mesmas, exceto pela inclusão de mais um entrevistado. Há, inclusive, a repetição da fotografia da equipe ao final do vídeo como fundo para a citação escolhida pelo grupo.

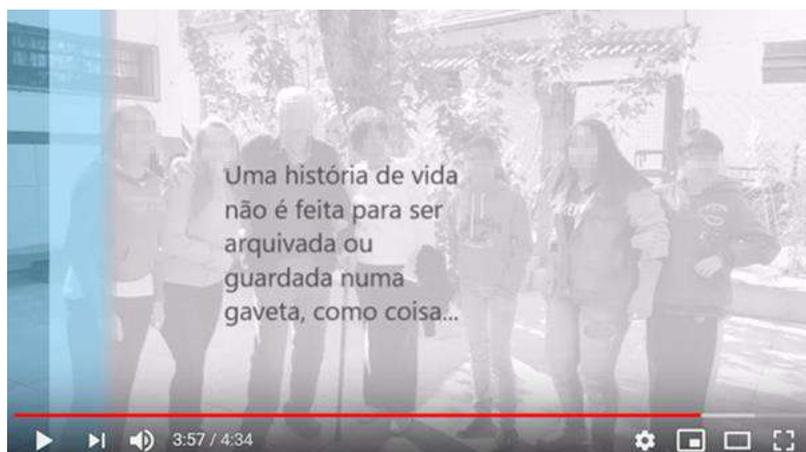
Assim, em comparação com os três outros documentários produzidos pela turma, observamos que as imagens representam, nesse vídeo, um papel ilustrativo e secundário. O encadeamento da narrativa se faz por meio da narração em voz *over* e dos textos escritos que, de forma expositiva e direta, contam a história da fundação da escola na versão objetivada pelos alunos. Podemos supor que, em um texto multimodal, imagens, sons e textos verbais colaboram para a produção de sentidos de diferentes formas e intensidades, de acordo com as escolhas feitas no processo de produção do texto. No caso do documentário “Nossa escola e seus fundadores”, por meio da análise do roteiro consolidado, concluímos que houve maior investimento de tempo e variedade de recursos na utilização do texto verbal do que no texto visual.

A segunda coluna do roteiro apresenta os “textos escritos” que contribuem para a construção do sentido e são utilizados neste vídeo para identificar, para o espectador, o local e as pessoas retratadas nas imagens. A primeira legenda corresponde ao “título” do trabalho; a segunda, o “intertítulo” que nomeia e destaca os entrevistados. A terceira legenda, além de destacar, também colabora para o entendimento do áudio da entrevista (neste caso, com pouca qualidade distintiva: “As festas na escola com a ajuda da comunidade”). O último texto traz uma citação de Ecleia Bosi (2003, p. 199), que analisamos enquanto recurso argumentativo, argumento de autoridade, na próxima seção.

Ainda que tenhamos registrado em uma coluna distinta os textos escritos, reiteramos que, no vídeo, o texto escrito materializa-se em conjunto com imagem e sons, tendo que ser visto como um dos aspectos do texto multimodal. O tamanho da fonte, a dinâmica do efeito “surgir”, o fundo visual de uma fotografia esmaecida na atenuação do

contraste, a trilha sonora, não apenas emolduram o texto, mas concorrem para a construção de uma “atmosfera” e estabelecem inter-relações no discurso narrativo. Podemos verificar a convergência desses recursos (exceto a trilha sonora) na captura de tela²³ a seguir, na qual o texto escrito “citação” surge para finalização da narrativa:

Figura 22 – captura de tela no documentário “Nossa escola e seus fundadores”



Fonte: captura de tela registrada pela pesquisadora do documentário (DINNOUTI, 2019)

Também observamos que essa citação, ao ser oralizada na narração voz *over*²⁴, aparece como elemento principal em duas sequências, recebendo, assim, destaque no vídeo. Tal recurso reafirma a importância dada ao texto verbal pelos alunos dessa equipe na composição da narrativa.

Na terceira coluna do roteiro consolidado, temos a apresentação dos áudios. Neste vídeo, assim como nos demais, as trilhas de áudio apresentam-se em camadas sobrepostas: ao fundo ouvem-se os primeiros acordes da trilha sonora que ambienta todo o vídeo e, em primeiro plano, a narração em voz *over* da aluna que lê o roteiro escrito pelo grupo. A trilha sonora instrumental utilizada, “Story of my life”²⁵, foi escolhida porque sua letra e videoclipe remetem ao contexto das memórias, como justifica o texto escrito pelos alunos “que faz as pessoas *pensar* nas histórias de vida que nós vivemos” (Capítulo III).

Continuando a análise dos elementos em áudio, temos a narração voz *over* que, nos documentários produzidos pelos alunos, adquiriu função discursivo-narrativa central. Ao

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZAwRH6fwRxc&feature=youtu.be>

²⁴ “Voz *over*” é o termo usado nos documentários para identificar a narração ao fundo das imagens que estão em primeiro plano no vídeo. As características e utilização desse recurso foram descritas no capítulo II

²⁵ Story of my life – instrumental, é uma música do gênero “teen pop”, da autoria da banda inglesa One Direction, integrante do álbum “Midnight Memories” lançado em 2013.

transcrevê-la no roteiro consolidado, utilizamos a norma culta da modalidade escrita da linguagem, entretanto, também respeitamos a oralização realizada pelo narrador, ao ler o roteiro, registrando, assim, eventuais desvios da norma padrão. Por outro lado, escolhemos utilizar as normas para transcrição de entrevistas gravadas do NURC (PRETI, 1999, Anexo 4) para a transcrição das falas espontâneas que ocorreram nas situações de entrevistas e depoimentos orais gravados pelos alunos, devido à modalidade exclusivamente oral desses textos no contexto da pesquisa.

Em relação à construção narrativa por meio dos áudios, observamos a proeminência da narração em voz *over* em detrimento de outras possibilidades narrativas encontradas nos documentários. Segundo Puccini (2012, p.106), a narração em voz *over* é recurso bastante combatido por documentaristas contemporâneos por estar associada ao documentário clássico. O autor comenta, a partir das referências de sua pesquisa (Rosenthal, 1996; Rabiger, 1998) que a crítica se baseia no aspecto de autoridade a ela relacionada, produzindo um efeito autoritário na narração, uma vez que a presença do narrador é mediadora entre o espectador e as evidências de um filme. Puccini (2012, p. 106), no entanto, acredita que a narração pode ser útil para sintetizar informações, especialmente as de caráter mais abstrato, históricas ou biográficas e continua afirmando que:

O comentário em voz *over* amplia o campo de informação do espectador em relação àquilo que é mostrado no documentário; informa sobre perfis de personagens envolvidos em determinada situação; situa a imagem dentro do seu contexto histórico, no caso de imagens de arquivo; fornece informações pregressas necessárias para a introdução do assunto; dirige a atenção do espectador, sendo muitas vezes usado para reforçar determinada ideia ou transmitir determinada mensagem de conteúdo ideológico. (PUCCINI, 2012, p.106)

Nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, abordamos regularmente a questão do “foco da narrativa” e, dessa forma, classificamos o uso da narração voz *over* como narrativa em terceira pessoa, com narrador onisciente. Acreditamos que a familiaridade com esse recurso narrativo nas atividades de leitura e produção de texto, tenha sido um dos motivos pelos quais os alunos se apropriaram da narração com facilidade. Outra razão, provavelmente ainda mais relevante, decorreu da utilização da narração voz *over* nos documentários de referência na primeira etapa da SD, dando aos alunos a ideia de que esse recurso é constitutivo do gênero.

No entanto, levando em consideração os aspectos favoráveis da narração apontados por Puccini (2012, p.106), na citação anterior, o texto escrito para a narração em voz *over*,

produzido nas aulas de Língua Portuguesa, construiu, de forma positiva, o encadeamento das sequências narrativas, sendo usado, inclusive, para reforçar o efeito ideológico pretendido da valorização da memória dos mais velhos como fonte histórica equivalente aos documentos oficiais. Para exemplificar, trazemos dois trechos do roteiro consolidado 01, o exemplo (1), sequência nº 10 e o exemplo (2), sequência nº 12:

(1) Roteiro Consolidado 01 – sequência nº 10

Nosso grupo destacou uma parte da entrevista que fala da ação das mulheres para conseguir uma escola para seus filhos e para a comunidade.

(2) Roteiro Consolidado 01 – sequência nº 12

Para terminar queremos dizer que aprendemos muito com os fundadores dessa escola, tivemos uma lição de cidadania.

Com esses exemplos, validamos a afirmação de Puccini (2012, p.108) demonstrando que o texto da narração pode ajudar a “estruturar o documentário, especialmente em documentário de arquivo. Nesse caso, o tempo das imagens ficará submetido ao tempo da narração; o montador buscará imagens que acompanhem a narração”.

Essa característica também foi encontrada nos documentários analisados a seguir.

4.1.2 Roteiro Consolidado 02 – GRUPO “Quem foi Ângela Cury Zákia?”

O documentário “Quem foi Ângela Cury Zákia?” objetivou responder à questão que denominou o próprio grupo: o resgate da biografia da patronesse da escola. A justificativa faz-se a partir do desconhecimento da origem e dos motivos pelos quais algumas pessoas são homenageadas dando seu nome a um local público, especialmente, da escola em que estudam. Os alunos, orientados pelo professor de História, conforme já o dissemos no Capítulo III, pesquisaram em diversas fontes históricas, como cartas, bilhetes, notícias de jornal, inclusive o decreto nº 7.493 de 30 de novembro de 1982, que nomeia a escola em homenagem à Ângela Cury Zakia, referindo-se a ela como “professora”. Coube a este grupo, diferentemente do grupo anterior, a tarefa de elaborar um documentário escolar para contar a história da escola, partindo de documentos oficiais.

A seguir, apresentamos o roteiro consolidado deste grupo:

Quadro 12 – Roteiro Consolidado 02 – Quem foi Ângela Cury Zákia?”

ROTEIRO CONSOLIDADO 02 – GRUPO “Quem foi Ângela Cury Zákia?”			
Título: Quem foi Ângela Cury Zákia?			
Duração total: 3:33			
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G2yNfLyu6OU&feature=youtu.be			
#	TEXTOS VISUAIS	TEXTOS ESCRITOS	ÁUDIOS
01	 <p>Slide de abertura 0:00 - 0:06</p>  <p>Fotografia 0:07 - 0:11</p>  <p>Fotografia 0:12 - 0:16</p>	<p>Título:</p> <p>Quem foi Ângela Cury Zákia?</p>	<p>Trilha sonora: Entire - instrumental Biblioteca de áudio – Windows movie maker</p> <p>Narração voz over: Aluno 1</p> <p>A nossa escola se chama EMEF Ângela Cury Zákia. Mas por que ela tem esse nome? Quem foi Ângela Cury Zákia? Vamos perguntar para os alunos.</p>
02	 <p>Miniatura de vídeo 0:17 - 0:31</p>		<p>Entrevista 1 L1 = Aluno 2</p> <p>L1: Sabe como é o nome da nossa escola? L2 e L3: Sim! L1: Qual? L2 e L3 (juntos): EMEF Ângela Cury Zákia L1: E vocês sabem por que ela tem esse nome? L2: Sim. ((ao mesmo tempo que L3)) L3: Não. ((ao mesmo tempo que L2)) L2: Porque a moça que criou essa escola tinha esse nome.</p>
03	 <p>Miniatura de vídeo 0:32 - 0:45</p>		<p>Entrevista 2 L1 = Aluno 2</p> <p>L1: Sabe como é o nome da nossa escola? L4: Ah ham. L1: Como? L4: EMEF Ângela Cury Zákia. L5: ((em silêncio)) L1: E vocês sabem por que ela tem esse nome? L4: Nã::o L5: ((em silêncio))</p>
04	 <p>Fotografia da pintura de Ângela Cury Zákia 0:46 – 0:50</p>  <p>Fotografia sala de informática 0:46 - 0:53</p>	<p>Intertítulo:</p> <p>QUEM FOI ÂNGELA CURY ZÁKIA?</p> <p>Intertítulo:</p> <p>HORA DE PESQUISAR!!!</p>	<p>Narração voz over: Aluno 3</p> <p>Pelo que estamos vendo, ninguém sabe quem foi Ângela Cury Zákia. Temos que fazer uma pesquisa e tirar nossas dúvidas.</p>

05	 Fotografia: documento colado no caderno de pesquisa coletivo 0:54 - 1:04		Narração voz over : Aluno 2 No decreto de 30 de novembro de 1982, foi dado o nome de Ângela Cury Zakia à escola municipal de 1º grau de Sousas.
06	 Fotografia de registro histórico encontrado no projeto pedagógico 1:05 - 1:15		Narração voz over : Aluno 2 Nesse decreto dizia que a homenagem foi feita pelo trabalho desenvolvido pela professora Ângela Cury Zákia em prol do desenvolvimento do ensino de 1º grau na cidade de Campinas.
07	 Fotografia do decreto 7.711 - 01/03/1983 1:16 - 1:24		Narração voz over: Aluno 2 Mas quem foi Ângela Cury Zákia? Ela foi mesmo professora? Pesquisamos em outros documentos como um bilhete da filha de Ângela que dizia:
08	 Fotografia do bilhete 1:25 - 1:43  Fotografia da pintura de Ângela Cury Zákia 1:44 - 1:48		Narração em voz over Leitura do bilhete por uma narradora adulta Posso dizer de mamãe que ela veio ao mundo para fazer o bem, trazer paz a todos que a rodeavam, sempre muito caridosa, prestativa, bondosa e alegre. Amiga íntegra de todos e de todas as horas. Uma figura marcante em toda sua humildade. (bilhete assinado por Maria Giselda Zakia Taufic))
09	 Imagem da carta escrita pela neta de Ângela Cury Zákia 1:49 - 2:16		Narração em voz over: Aluno 2 Também temos uma carta da família, com vários detalhes, com três páginas escritas por sua neta. Nessa carta, vemos que Ângela Cury Zákia nasceu no Líbano em 1893 e faleceu em Campinas em 1932. Assim ela viveu 39 anos. Em 1925 ela veio com seu marido e filhos para Campinas, com 32 anos.
10	 Imagem de arquivo Miguel Cury 2:17 - 2:22		Narração em voz over: Aluno 2 Ângela e Salim, seu marido, tiveram 8 filhos. Ela também era irmã de Miguel Vicente Cury, que foi prefeito de Campinas.
11	 Fotografia 2:23 - 2:32		Narração em voz over: Aluno 2 A nossa conclusão com a pesquisa é que Ângela Cury Zákia foi homenageada pelo nome de uma escola porque ela era de uma família influente em Campinas.

12	 Fotografia de notícia de Jornal 2:33 - 2:39		Narração em voz over: Aluno 2 Mesmo assim deve ser lembrada com respeito, porque, segundo os seus filhos, ela era uma pessoa alegre, prática, corajosa e arrojada para o seu tempo.
13	 Imagem de site da Internet 2:40 - 2:45	FAMÍLIA CURY ZÁKIA MUSEU DA PESSOA	Narração em voz over: Aluno 2 Provavelmente, ela não foi professora, pois o tempo que ela viveu em Campinas foi muito pouco.
14	 Imagem de site - Internet 2:46 - 2:50	FAMÍLIA CURY ZÁKIA MUSEU DA PESSOA	Narração em voz over: Aluno 2 Os documentos de sua família também não falam de Ângela como professora.
15	 Fotografia 2:51 - 3:00		Narração em voz over: Aluno 2 Essa pesquisa foi importante, não só para descobrir porque o nome dela foi dado a uma escola, mas também entender como são dados os nomes de espaços públicos na cidade.
16	 Fotografia 3:01 - 3:04  Fotografia 3:05 - 3:08		Narração em voz over: Aluno 2 Hoje, quem faz o nome da escola somos nós.
17	 Fotografia 3:09 - 3:18	Intertítulo - EQUIPE “QUEM FOI ÂNGELA CURY ZAKIA?”	Aumenta o áudio da trilha sonora
18	 Fotografia 3:19 - 3:29	Créditos - EDIÇÃO DE VÍDEO: [...] TEXTOS E IMAGENS: [...]	Trilha sonora
19	 Fotografia 3:30 - 3:33	EMEF ÂNGELA CURY ZAKIA PROJETO “NOSSAS ESCOLAS DE ONTEM E HOJE” 2018/2019	Trilha sonora

Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos os aspectos estruturais do vídeo, no cabeçalho do roteiro, lemos sua duração total - três minutos e trinta e três segundos, com dezenove sequências no roteiro consolidado. Já no primeiro aspecto, “textos visuais”, apresentado na primeira coluna, notamos maior diversidade no repertório de imagens em relação aos demais documentários: fotografias próprias, imagens de sites da Internet e vídeos com entrevistas. Ao todo, vinte e uma imagens foram utilizadas não apenas como suporte ao texto escrito, mas, nas sequências 1, 4, 8, 16, 17, e 18 precedem e suplantam o tempo da duração da narração.

Os textos escritos seguiram o mesmo padrão de utilização do documentário anterior. No entanto, os elementos de áudio também se mostraram mais diversificados. Por exemplo, no roteiro consolidado nº 1, apenas um aluno realizou a oralização do texto escrito na narração voz *over*; no segundo documentário apresentado, três alunos se alternaram na narração e uma professora foi convidada para ler o bilhete escrito por um membro da família da patronesse da escola, conferindo autenticidade ao texto lido por meio da utilização performática da voz adulta.

Vale lembrar que os alunos fizeram escolhas orientados e supervisionados pelo desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com objetivos da área de Língua Portuguesa e História (Capítulo III, p. X). Cientes disso, observamos a referência direta a um objetivo das aulas de História, “(...) entender como são dados os nomes de espaços públicos na cidade” (Sequência nº 15, Roteiro Consolidado 02, p. X). A referência às aulas surge na forma de intertextualidade, trazendo objetivos e estratégias didáticas notadamente do repertório docente para o contexto discursivo de autoria dos alunos. Da mesma forma, a apresentação das fontes primárias da pesquisa no documentário refere-se à utilização do “caderno de pesquisa” da turma, instrumento no qual alunos e professores mantiveram registro das atividades realizadas durante o projeto interdisciplinar e concentraram cópias dos documentos. As imagens do caderno de pesquisa podem ser vistas nas sequências de nº 5 a nº 9 e nº 12, configurando-se, assim, mais um exemplo de integração entre os elementos verbais e visuais no texto.

Em relação à construção do texto narrativo, observamos, neste documentário, o uso diversificado dos recursos discursivos, bem como a tentativa de agregar diferentes vozes na composição da sequência narrativa. Identificamos alternância de locutores, trocas de turno entre narrador, entrevistados, retorno ao narrador, sendo estas introduzidas pelo narrador, como vemos no efeito coesivo proporcionado pelos termos em destaque entre três sequências, a nº 1, 2 e 4:

(1) Roteiro Consolidado 02 – sequência nº 1

A nossa escola se chama EMEF Ângela Cury Zákia. Mas por que ela tem esse nome? Quem foi Ângela Cury Zákia? Vamos perguntar para os alunos.

(2) Roteiro Consolidado 02 – sequência nº 2

Entrevista

L1 = Aluno 2

L1: Sabe como é o nome da nossa escola?

L2 e L3: Sim!

L1: Qual?

L2 e L3 (juntos): EMEF Ângela Cury Zákia

L1: E vocês sabem por que ela tem esse nome?

L2: Sim. ((ao mesmo tempo que L3))

L3: Não. ((ao mesmo tempo que L2))

L2: Porque a moça que criou essa escola tinha esse nome.

[...]

(3) Roteiro Consolidado 02 – sequência nº 4

Pelo que estamos vendo, ninguém sabe quem foi Ângela Cury Zákia. Temos que fazer uma pesquisa e tirar nossas dúvidas.

Sabendo que a edição do vídeo acontece na etapa pós-produção, o encadeamento possibilitado pelos elementos em destaque representa um recurso coesivo inserido propositalmente na narrativa. Os enunciados “vamos perguntar para os alunos” e “pelo que estamos vendo” introduzem e justificam as entrevistas apresentadas nas sequências nº 2 e nº3. O mesmo acontece no exemplo a seguir que apresenta a introdução ao discurso direto feita pela narradora “aluna 2”, permitindo a entrada no encadeamento discursivo-narrativo da narradora-adulta convidada, como vemos nos exemplos nº 4 e 5:

(4) Roteiro Consolidado 02 – sequência nº 7

Mas quem foi Ângela Cury Zákia? Ela foi mesmo professora? Pesquisamos em outros documentos como um bilhete da filha de Ângela que dizia:

(5) Roteiro Consolidado 02 – sequência nº 8

((Leitura do bilhete por uma narradora adulta convidada))

Posso dizer de mamãe que ela veio ao mundo para fazer o bem, trazer paz a todos que a rodeavam, sempre muito caridosa, prestativa, bondosa e alegre. Amiga íntegra de todos e de todas as horas. Uma figura marcante em toda sua humildade.

Além da apresentação do discurso direto, a narração em voz *over* foi utilizada para incorporar na narrativa o “discurso do outro”, por meio do discurso indireto. No exemplo a seguir, nº 6, a narradora 2 apresenta, com suas próprias palavras, informações obtidas com a leitura da carta escrita pela neta de Ângela Cury Zákia:

(6) Roteiro Consolidado 02 – sequência nº 08

Narração em voz over - Aluno 2

Também temos uma carta da família, com vários detalhes, com três páginas escritas por sua neta. Nessa carta, vemos que Ângela Cury Zákia nasceu no Líbano em 1893 e faleceu em Campinas em 1932. Assim ela viveu 39 anos. Em 1925 ela veio com seu marido e filhos para Campinas, com 32 anos.

Após análise das sequências narrativas nos roteiros consolidados 1 e 2, concluímos que a elaboração da narrativa em uma produção de texto multimodal traz paralelos com o trabalho pedagógico realizado com o texto narrativo na modalidade verbal, regularmente utilizado nas aulas em Língua Portuguesa. Além disso, o diferente contexto de produção proporcionado pela elaboração de documentário escolar torna significativa a abordagem de elementos formais do texto narrativo como vistos até aqui: o foco da narrativa, o papel do narrador e o diálogo entre textos.

4.1.3 Roteiro Consolidado 03 – GRUPO “Projetos”

O grupo Projetos contribuiu com a elaboração de documentários, ao pesquisar sobre o que impulsiona a escola na atualidade. O tema da pesquisa surgiu pelo fato de membros dessa equipe fazerem parte de projetos da escola e desejarem divulgá-los. Dois projetos diretamente mencionados no vídeo, o projeto de teatro escolar “Alunos em cena” e o projeto “Oficina de sentimentos”, têm participação de alunos da equipe. Com isso, a narrativa em torno dos projetos da escola apresenta também claro efeito persuasivo, por divulgar e defender ações escolares as quais os alunos participam e entendem como interessantes.

O documentário compõe-se de dez sequências e tem dois minutos e trinta e três segundos de duração, sendo o mais curto dos quatro vídeos produzidos. De quinze diferentes imagens inseridas nas dez sequências, treze apresentam alunos protagonizando alguma atividade no contexto escolar. Com isso, entendemos que a narrativa construída pelos textos visuais sugere que a participação ativa dos alunos nas atividades escolares colabora para a formação de uma visão positiva sobre a escola. A narração em voz *over* foi gravada por apenas um aluno-locutor e conduz todas as sequências narrativas, exceto as duas entrevistas que foram conduzidas por outro membro da equipe. A narração é intercalada por duas entrevistas que complementam o objetivo central do documentário da mesma forma que nos outros dois vídeos analisados. Finalizando a descrição sobre os elementos de áudio, a trilha sonora que acompanha a narração é instrumental, trazida da biblioteca de áudio do Youtube.

Quadro 13 – Roteiro Consolidado 03 – GRUPO “Projetos”

ROTEIRO CONSOLIDADO 03 – GRUPO “Projetos”			
Título: Projetos da Escola			
Duração total: 2:28			
Disponível em: https://youtu.be/IIOZSV0orW8			
#	TEXTOS VISUAIS	TEXTOS ESCRITOS	ÁUDIOS
01	 <p>Slide 0:00 – 0:05</p>	<p>Título: Projetos da escola</p>	<p>Trilha sonora: Silent Partner Youtube Audio Library</p> <p>((somente a trilha sonora))</p>
02	 <p>Imagem da Internet 0:06 - 0:09</p>  <p>Imagem da Internet 0:10 - 0:12</p>	<p>Projeto DPASCHOAL 2012</p> <p>TELEZAKIA 2015</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Hoje queremos falar da nossa escola por meio dos projetos que aqui acontecem.</p> <p>Narração – voz over: Os projetos dão vida a nossa escola.</p>
03	 <p>Imagem da Internet 0:13 – 0:16</p>  <p>Fotografia 0:17 – 0:21</p>  <p>Fotografia 0:21 - 0:23</p>	<p>MUSEU CATAVENTO 2016</p> <p>MEMÓRIAS DE BRINCADEIRAS 2018</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Proporcionam a oportunidade de aperfeiçoar o conhecimento e desenvolver novas habilidades como teatro, esportes, tecnologia, e até do conhecimento das emoções.</p>
04	 <p>Fotografia 0:21 - 0:26</p>  <p>Imagem da Internet 0:26 – 0:33</p>	<p>MEMÓRIAS DE BRINCADEIRAS 2018</p> <p>FEIRA CIENTÍFICA 2018</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Entrevistamos várias pessoas para saber mais sobre os projetos da escola. Vamos começar ouvindo o nosso diretor Valdir</p>

05	 <p>Vídeo 0:34 - 1:20</p>		<p>Entrevista 1</p> <p>L1 = Aluno 2 L2 = Diretor da escola</p> <p>L1 – você acha que os projetos podem ser importantes para a escola? ... por quê? L2 – são muito importantes... porque ajudam a enriquecer o currículo escolar. L1 – que projetos já existiram no passado e marcaram a história da nossa escola? L2 – o projeto de protagonismo juvenil que os alunos participaram da Fundação Dpaschoal... os alunos faziam melhorias na escola... é... fizeram melhorias ali atrás no parquinho playground...na/aqui na parede também... L1 – que projetos que existem hoje? L2 – hoje? Informática... biblioteca... aluno monitor de informática... né... alunos em cena... projeto de recuperação e reforço... L1 – tá bom, obrigada.</p>
06	 <p>Vídeo 1:21 - 1:52</p>		<p>Entrevista 2</p> <p>L1 = Aluno 2 L3 = Aluno participante do projeto “Alunos em Cena”</p> <p>L1 – quando e por que surgiu os alunos em cena? L3 – os alunos em cena surgiu no começo do ano passado ((2017))... com uma ideia que eu tive que eu passei pra professora Gisane de Português e ela passou pro Valdir que autorizou... e hoje nós somos um grupo de teatro totalmente legalizado na escola. L1 – quais são as apresentações que vocês estão preparando no momento? L3 – a gente tá preparando umas apresentações mais em esquetes... e vão ser bem legais. L1 – quando vocês se reúnem? L3 – a gente se reúne às segundas feiras das uma às duas e quarenta.</p>
07	 <p>Fotografia 1:53 - 1:56</p>  <p>Fotografia 1:57 - 2:00</p>	<p>APRESENTAÇÃO ALUNOS EM CENA 2017</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Como vimos, o “Alunos em cena” é um projeto de teatro que proporciona aos alunos a oportunidade de atuar e assim mostrar o seu talento.</p>
08	 <p>Fotografia 2:01 - 2:06</p>	<p>MAKINGO OFF DE VÍDEOS ESCOLARES 2018</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Nossa escola, com muitas histórias. Histórias de ontem e de hoje. Histórias que também somos parte e ajudamos a escrever.</p>

09	 <p>Fotografia 2:07 - 2:27</p>	<p>MAKING OFF DE VÍDEOS ESCOLARES 2018</p>	<p>Aumenta o áudio da trilha sonora</p>
10	 <p>Vídeo 2:28 – 2:33</p>  <p>Fotografia</p> <p>Apresentação do projeto no Seminário de Alunos Pesquisadores – Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas</p>	<p>Créditos</p> <p>GRUPO OS PROJETOS DA ESCOLA [...]</p> <p>IMAGENS ANTIGAS: FACEBOOK DA ESCOLA BLOG DA ESCOLA</p> <p>TRILHA SONORA: The Only Girl - Silent Partner (Youtube Audio Library)</p> <p>NARRAÇÃO E EDIÇÃO: [...]</p> <p>APOIO: EMEF ÂNGELA CURY ZAKIA</p>	<p>Trilha sonora</p>

Fonte: elaboração própria

Observamos, sobre a narrativa produzida em vídeo por esta equipe, que a estrutura e a linguagem do texto se aproximam mais de uma reportagem, em comparação com os dois primeiros vídeos analisados. Embora haja ordenação cronológica explícita nas imagens apresentadas nas sequências nº 2, 3 e 4, o tempo narrativo predominante é concomitante ao da fala, o tempo presente, como lemos nas sequências abaixo, exemplos (1) e (2):

(1) Roteiro Consolidado 03 – sequência nº 02

Narração – voz *over*:

Hoje queremos falar da nossa escola por meio dos projetos que aqui acontecem.

(2) Roteiro Consolidado 03 – sequência nº 03

Narração – voz *over*:

Os projetos dão vida a nossa escola.

Proporcionam a oportunidade de aperfeiçoar o conhecimento e desenvolver novas habilidades como teatro, esportes, tecnologia, e até do conhecimento das emoções.

Há, também, referência ao passado próximo, entretanto, observamos a continuidade até o presente na maioria dos projetos referidos. Ainda notamos que a entrevista mantém o “tom” de reportagem, ao aproximar os papéis de “repórter” e “entrevistado” na interação estabelecida entre os alunos que conduziram a entrevista e o diretor, na entrevista

nº1; entre os alunos-alunos, na entrevista nº 2. Assim, apresentam as sequências nº 5 e 6, exemplos (3) e (4):

(3) Roteiro Consolidado 03 – sequência nº 5

Entrevista 1:

L1 = Aluno 1

L2 = Diretor da escola

L1 – que projetos já existiram no passado e marcaram a história da nossa escola?

L2 – o projeto de protagonismo juvenil que os alunos participaram da Fundação Dpaschoal... os alunos faziam melhorias na escola... é... fizeram melhorias ali atrás no parquinho playground...na/aqui na parede também...

L1 – que projetos que existem hoje?

L2 – hoje? Informática... biblioteca... aluno monitor de informática... né... alunos em cena... projeto de recuperação e reforço...

L1 – tá bom, obrigada.

(4) Roteiro Consolidado 03 – sequência nº 6

Entrevista 2:

L1 = Aluno 1

L3 = Aluno participante do projeto “Alunos em Cena”

L1 – quando e por que surgiu os “Alunos em cena”?

L3 – os “Alunos em Cena” surgiu no começo do ano passado ((2017))... com uma ideia que eu tive que eu passei pra professora Gisane de Português e ela passou pro Valdir que autorizou... e hoje nós somos um grupo de teatro totalmente legalizado na escola.

L1 – quais são as apresentações que vocês estão preparando no momento?

L3 – a gente tá preparando umas apresentações mais em esquetes... e vão ser bem legais.

L1 – quando vocês se reúnem?

L3 – a gente se reúne às segundas feiras das uma às duas e quarenta.

Ao aproximar-se do campo jornalístico, o documentário “Os projetos de nossa escola” apresenta foco no tempo presente, informações atualizadas e caráter informativo. Mesmo assim, mantém aspectos da construção narrativa observados nos documentários anteriores, como o desenvolvimento de uma proposta articulada a um argumento central. Neste caso, corresponde à defesa dos projetos escolares como forma de “dar vida” à escola, isto é, dinamizar as relações e aprendizados que nela ocorrem.

Chama-nos também atenção o fato de que este documentário finaliza com um “making off”, imagens das cenas de bastidores. Acreditamos tratar-se de uma meta-referência ao desenvolvimento do projeto que deu origem aos documentários escolares. O trabalho interdisciplinar com pesquisa resultou em uma apresentação no Salão Vermelho da Prefeitura

Municipal de Campinas, no evento “I Seminário de Alunos Pesquisadores” promovido pelo programa de formação docente continuada PESCO. A aluna narradora deste documentário havia sido apresentadora do projeto no evento, dois meses antes da realização do vídeo. Sendo assim, a inclusão dessa imagem revela a participação recente em um projeto significativo para os membros do grupo.

O próximo roteiro segue a tendência da produção de um documentário escolar que se refere ao processo vivido no desenvolvimento do projeto.

4.1.4. Roteiro Consolidado 04 – VÍDEO-SÍNTESE

O último documentário escolar a ser analisado converge estratégias narrativas encontradas em todos os anteriores, dessa forma, o denominamos “vídeo-síntese”. Durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar, nem todos os grupos conseguiram chegar à etapa de pós-produção da mesma forma e com a mesma quantidade de material. Assim, planejamos a junção de materiais e a edição coletiva do vídeo durante uma aula de Língua Portuguesa, para que toda a turma passasse pela experiência e aprendizado da elaboração de um documentário escolar; colaborasse na integração de textos visuais e verbais na composição de um texto multimodal.

O cenário do evento de letramento “edição coletiva de vídeo” deve ser descrito para o entendimento do contexto de produção do gênero textual documentário em sala de aula, pois exemplifica a experiência de elaboração de texto por meio de instrumentos tecnológicos (editor de vídeo, recurso de gravação desse editor, projetor multimídia projetando o texto da narração) e repercute no produto final.

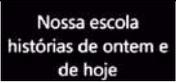
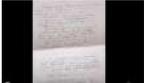
Para viabilizar a atividade de edição de um texto digital, é necessária a utilização de um computador. Para tanto, nosso *notebook* pessoal foi disponibilizado em sala de aula, conectado ao projetor multimídia da escola. Um aluno ficou encarregado da edição, enquanto todos poderiam acompanhar o trabalho na projeção do vídeo na parede da sala. O roteiro escrito no caderno coletivo de pesquisa, utilizado para leitura dos narradores, foi elaborado a partir da leitura de uma apresentação em slides (Google Slides) que havia sido preparada por quatro alunas, duas do sexto ano e duas do sétimo, para a apresentação no evento “I

Seminário de Alunos Pesquisadores”²⁶. No momento da edição do vídeo, os alunos presentes incluíram sugestões adequaram os textos da narração à proposta de produção deste documentário. Os participantes de diferentes equipes colaboraram com imagens e vídeos e, algumas imagens neste documentário foram reapresentadas dos documentários anteriores. Ao todo, foram trinta e sete imagens em dezesseis sequências. A seguir, apresentamos o Roteiro Consolidado – 04: Vídeo síntese.

Quadro 14 – Roteiro Consolidado 04 – Vídeo síntese

ROTEIRO CONSOLIDADO 04 – Vídeo síntese			
Título: Nossa escola histórias de ontem e hoje			
Duração total: 3:30			
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d842c3dMuOQ			
#	TEXTOS VISUAIS	TEXTOS ESCRITOS	ÁUDIOS
01	 Slide de abertura 0:00 - 0:06	Título: PROJETO PESCO EMEF ÂNGELA CURY ZAKIA	((trilha sonora)) Trilha sonora: Cartoon – On & On
02	 Miniatura de vídeo 0:07 - 0:11  Miniatura de vídeo 0:12 - 0:15	Intertítulos: Qual é a história da nossa escola? Como é feita a história de uma escola?	Narração – voz over: Aluno 1 A escola faz parte da história da nossa vida, mas a escola também tem sua história que é feita por meio de muitas pessoas que participam ou que já passaram por ela.
03	 Miniatura de vídeo 0:16 - 0:23  Miniatura de vídeo 0:24 - 0:28  Miniatura de vídeo 0:29 - 0:34	Intertítulos: Como era nossa escola no passado? Por que a nossa escola tem esse nome? Como descobrir a história de uma escola?	Narração – voz over: Aluno 2 Começamos o ano de 2018 com um projeto de pesquisar a história de nossa escola. Narração – voz over: Aluno 2 Havia muitas dúvidas e nós queríamos saber como era nossa escola no passado. Narração – voz over: Aluno 2 Por que recebeu esse nome? Como é, por que ela foi construída aqui?
04			

²⁶ Evento promovido pelo PESCO – Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola - para a socialização de projetos desenvolvidos nas escolas municipais de Campinas que participam do curso oferecido pelo programa.

	 <p>Nossa escola histórias de ontem e de hoje</p> <p>Slide de transição 0:35 - 0:41</p>	<p>Intertítulo:</p> <p>Nossa escola histórias de ontem e de hoje</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 2</p> <p>Assim surgiu o nosso projeto de pesquisa: Nossa escola histórias de ontem e de hoje</p>
05	 <p>Miniatura de vídeo 0:42 - 0:46</p>  <p>Miniatura de vídeo 0:47 – 0:50</p>  <p>Fotografia 0:51- 0:53</p>  <p>Fotografia 0:54- 0:56</p>  <p>Fotografia 0:57 – 0:59</p>  <p>Imagem de notícia de Jornal 1:00 – 1:03</p>	<p>Intertítulo:</p> <p>Entrevista com o diretor Valdir</p> <p>Pesquisamos em documentos</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 3 – (MEF)</p> <p>Para começar nossa pesquisa, conversamos com as pessoas que estão há mais tempo em nossa escola, como o diretor Valdir.</p> <p>Narração – voz over: Aluno 3 – (MEF)</p> <p>Também pesquisamos fontes primárias que encontramos no arquivo da nossa própria escola, como cartas bilhetes, legislações e matérias jornalísticas.</p>
06	 <p>Miniatura de vídeo 1:04 – 1:08</p>  <p>Miniatura de vídeo 1:09 – 1:14</p>  <p>Miniatura de vídeo 1:15 – 1:21</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 4</p> <p>Identificamos duas pessoas que viram a nossa escola ser construída, e até participaram da sua construção: Dona Oraides Biguetti e Sr. Albino Maróstica. Eles visitaram nossa escola e foram entrevistados.</p> <p>Narração – voz over: Aluno 4 – (IL)</p> <p>Com o conhecimento deles foi possível compreender melhor a história da nossa escola, e comparar com a história dos documentos oficiais</p>

	 <p>Fotografia 1:22 – 1:29</p>		
07	 <p>Fotografia 1:30 - 1:38</p>  <p>Fotografia 1:39 – 1:44</p>  <p>Fotografia 1:45 -1:50</p>  <p>Fotografia 1:50 - 1:55</p>	<p>CADERNO DE PESQUISA</p> <p>COMPARTILHAMOS O QUE APRENDEMOS</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 5 – (ML)</p> <p>Criamos um caderno de pesquisa para organizar nossas anotações e documentos. Trabalhamos em grupos para realizar a pesquisa de acordo com os diferentes interesses</p> <p>Narração – voz over: Aluno 5 – (ML)</p> <p>Apresentamos uns para os outros os resultados dos nossos trabalhos.</p> <p>Narração – voz over: Aluno 5 – (ML)</p> <p>Foi assim que as histórias de ontem e hoje se uniram para formar uma história da nossa escola que faz sentido para todos nós.</p>
08	 <p>1:56 – 1:59</p>  <p>Fotografia 2:00 – 2:02</p>  <p>Fotografia 2:03 – 2:07</p>	<p>EDIÇÃO DE VÍDEO NA BIBLIOTECA</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 4</p> <p>Aprendemos que existem muitas histórias sobre a formação da nossa escola.</p> <p>As histórias se completam, mas às vezes são diferentes.</p>
09	 <p>Fotografia 2:08 – 2:14</p>  <p>Miniatura de vídeo 2:15 - 2:19</p>	<p>Legenda 13/02/1984</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 6</p> <p>Para os moradores do bairro, a história da nossa escola começa no dia 13 de fevereiro de 1984, após muita luta, problemas e superação.</p>

10	 Fotografia 2:20 - 2:27	Legenda 30/11/1982	Narração – voz over: Aluno 1 Mas nos documentos oficiais a escola foi criada no dia 30 de novembro de 1982.
11	 Fotografia 2:28 – 2: 35  Fotografia 2:36 – 2:40  Fotografia 2:41 – 2:45		Narração – voz over: Aluno 2 Com o trabalho aprendemos como a pesquisa é importante para entendermos como é a história de um lugar, ou mesmo de um povo. Narração – voz over: Aluno 2 Aprendemos que os fatos podem ser contados de formas diferentes por diferentes pessoas, e que precisamos buscar mais informações para sabermos a real história de um lugar.
12	 Fotografia 2:46 – 2:49  Fotografia 2:50 – 2:53		(Somente o áudio da trilha sonora com um volume ligeiramente mais alto).
13	 Fotografia 2:54 – 2:58  Fotografia e vídeo 2:59 – 3:11		Narração – voz over: Aluno 7 No final, foi muito interessante apresentar o trabalho no seminário de alunos pesquisadores do programa PESCO, no salão vermelho da prefeitura de Campinas. Narração – voz over: Aluno 7 Também apresentamos nosso trabalho com a dinâmica do fio da memória no fórum estudantil de pesquisa. Com essa oportunidade, vimos que pesquisar é uma forma muito legal de aprender e multiplicar nosso conhecimento.
14	 Fotografia		Narração – voz over: Aluno 8 Nossa escola, com muitas histórias, histórias de ontem e de hoje.

	3:12 – 3:18		
15	 Fotografia 3:19 – 3:25		Narração – voz over: Aluno 8 Histórias que também somos parte e ajudamos a escrever.
16	 Slide Final	Créditos [...] Alunos do 7ºA EMEF ÂNGELA CURY ZAKIA	(Somente o áudio da trilha sonora com um volume ligeiramente mais baixo). Trilha sonora: On & On Artista: Cartoon Data de lançamento: 2015

Fonte: elaboração própria

O momento mais importante dessa edição foi a gravação dos áudios da narração *voz over*. Era necessário silêncio para gravação durante uma aula e a turma se portou de forma colaborativa e engajada. Foram necessários oito alunos para desempenhar o papel de narradores e o critério para seleção dos voluntários era que não tivessem trabalhado na edição de outros documentários, para proporcionar maior participação dos alunos da turma.

O roteiro consolidado 04 apresenta o texto escrito completo, dividido em dezesseis sequências, oralizado na narração em *voz over*. Este documentário foi o único, entre os quatro apresentados, que não contou com entrevistas: todas as sequências foram conduzidas pelo narrador em 1ª pessoa do plural. A “voz” que fala é o coletivo dos alunos que assume responsabilidade pelas ações e decisões no desenvolvimento do projeto, como vemos nos exemplos (1) e (2) a seguir:

(1) **Roteiro consolidado 4** – sequência nº 4.

Narração – voz over: Aluno 2

Começamos o ano de 2018 com um projeto de pesquisar a história de nossa escola.

Havia muitas dúvidas e **nós queríamos** saber como era **nossa escola** no passado.

Por que recebeu esse nome?

Como e por que ela foi construída aqui?

Assim surgiu o **nosso** projeto de pesquisa: **Nossa** escola histórias de ontem e de hoje.

(2) **Roteiro consolidado 4** – sequência nº 5

Narração – voz over: Aluno 3

Para começar nossa pesquisa, **conversamos** com as pessoas que estão há mais tempo em nossa escola, como o diretor Valdir.

Também **pesquisamos** fontes primárias que **encontramos** no arquivo da nossa própria escola, como cartas bilhetes, legislações e matérias jornalísticas.

Destacamos, nos exemplos acima, as incidências das marcas da primeira pessoa do plural que “revelam” a experiência subjetiva produzida na relação entre os alunos e o tema. Do mesmo modo, a narração no plural “compartilha” os créditos, tornando difícil delimitar os papéis de alunos e professores no desenvolvimento do trabalho. Quem são o “nós” representados nas ações verbais: “queríamos”, “pesquisamos”, “conversamos”, “encontramos”? O mesmo “nós” sujeito de “queríamos” foi o “nós” sujeito de “conversamos”? O importante não é responder objetivamente a essas perguntas, mas, a partir delas, concluir que o documentário discente é marcado, como todos os documentários, pelo ponto de vista de seu(s) autor(es). A subjetividade e a parcialidade encontram-se marcadas na narrativa do documentário, diferentemente do gênero jornalístico, caracterizado pela busca da neutralidade e objetividade, como afirma a autora:

O documentário é um gênero fortemente marcado pelo “olhar” do diretor sobre seu objeto. Ao contrário do que ocorre com os demais gêneros jornalísticos, nos quais se buscam uma suposta neutralidade ou imparcialidade, no documentário, a parcialidade é bem-vinda. O documentarista não precisa camuflar a sua própria subjetividade ao narrar um fato. Ele pode opinar, tomar partido, se expor, deixando claro para o espectador qual o ponto de vista que defende. Esse privilégio não é concedido ao repórter sob pena de ser tendencioso e, em última instância, de manipular a notícia. (MELO, 2002, p.29)

Vale ressaltar que a proposta deste documentário constituiu-se em apresentar o projeto como um todo, seguindo a estrutura narrativo-discursiva de uma apresentação de trabalho acadêmico, pois inicia com a apresentação do tema e dos objetivos, apresenta as questões que impulsionaram a pesquisa, descreve os procedimentos metodológicos, discute os resultados e finaliza com uma conclusão sobre a experiência vivida (roteiro consolidado – 04, Apêndice E). Ao ser produzido no contexto da sala de aula, houve aparente intervenção dos professores que conduziram o projeto interdisciplinar, orientando por meio de perguntas e adequação da linguagem.

Em seguida, transformamos o texto verbal escrito, do roteiro consolidado – 04, em um texto único, sem identificação das sequências, dos narradores, das imagens e áudios associados, no intuito de apontar nesse texto os elementos de um projeto de pesquisa com base no quadro 6 - “Elementos para a organização de um projeto” (Capítulo II, p. 60). Ao apresentarmos o texto na modalidade escrita, pretendemos relacionar elementos do texto acadêmico, do discurso científico que influenciou a elaboração da sequência narrativa, como podemos observar a seguir:

Quadro 15 - Retextualização do “Roteiro consolidado – 04” na modalidade escrita

INTRODUÇÃO	<p>A escola faz parte da história da nossa vida, mas a escola também tem sua história que é feita por meio de muitas pessoas que participam ou que já passaram por ela. <u>Começamos o ano de 2018 com um projeto de pesquisar a história de nossa escola.</u></p>
JUSTIFICATIVA	<p>Havia muitas dúvidas e nós queríamos saber como era nossa escola no passado. Por que recebeu esse nome? Como é, por que ela foi construída aqui?</p>
TEMA DO PROJETO	<p><u>Assim</u> surgiu o nosso projeto de pesquisa: Nossa escola histórias de ontem e de hoje.</p>
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	<p><u>Para começar</u> nossa pesquisa, conversamos com as pessoas que estão há mais tempo em nossa escola, como o diretor Valdir. Também pesquisamos fontes primárias que encontramos no arquivo da nossa própria escola, como cartas bilhetes, legislações e matérias jornalísticas. Identificamos duas pessoas que viram a nossa escola ser construída, e até participaram da sua construção: Dona Oraides Biguetti e Sr. Albino Maróstica. Eles visitaram nossa escola e foram entrevistados. Com o conhecimento deles foi possível compreender melhor a história da nossa escola, e comparar com a história dos documentos oficiais Criamos um caderno de pesquisa para organizar nossas anotações e documentos. Trabalhamos em grupos para realizar a pesquisa de acordo com os diferentes interesses Apresentamos uns para os outros os resultados dos nossos trabalhos.</p>
RESULTADOS OBTIDOS	<p><u>Foi assim que</u> as histórias de ontem e hoje se uniram para formar uma história da nossa escola que faz sentido para todos nós. Aprendemos que existem muitas histórias sobre a formação da nossa escola. As histórias se completam, mas às vezes são diferentes. Para os moradores do bairro, a história da nossa escola começa no dia 13 de fevereiro de 1984, após muita luta, problemas e superação. Mas nos documentos oficiais a escola foi criada no dia 30 de novembro de 1982. <u>Com o trabalho aprendemos</u> como a pesquisa é importante para entendermos como é a história de um lugar, ou mesmo de um povo. Aprendemos que os fatos podem ser contados de formas diferentes por diferentes pessoas, e que precisamos buscar mais informações para sabermos a real história de um lugar.</p>
SOCIALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS	<p><u>No final</u>, foi muito interessante apresentar o trabalho no seminário de alunos pesquisadores do programa PESCO, no salão vermelho da prefeitura de Campinas. Também apresentamos nosso trabalho com a dinâmica do fio da memória no fórum estudantil de pesquisa. Com essa oportunidade, vimos que pesquisar é uma forma muito legal de aprender e multiplicar nosso conhecimento.</p>
CONCLUSÃO	<p>Nossa escola, com muitas histórias, histórias de ontem e de hoje. Histórias que também somos parte e ajudamos a escrever.</p>

Observamos claramente a estrutura de um projeto escolar conduzindo o ordenamento das sequências no roteiro consolidado escrito. Tal estrutura deve-se às estratégias de produção de texto mencionadas anteriormente, que incluíram a reestruturação em texto narrativo escrito das sequências da apresentação em slides elaborada para o “I Seminário de Alunos Pesquisadores”. O texto apresenta-se coeso devido à estrutura adotada e aos enunciados que ordenam o relato em sequência cronológica destacados no texto, como: “Começamos o ano de 2018 com um projeto de pesquisar”, “assim”, “para começar”, “foi assim que”, “com o trabalho aprendemos”, “no final”.

Retomando Matencio (2002, p.111), a intertextualidade acontece entre textos e gêneros textuais e a interdiscursividade entre diferentes discursos no sentido do propósito comunicativo-interacional. Nesse caso, aspectos do texto base “apresentação de slides” se aproximam do “roteiro de vídeos” tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. As aproximações podem ser observadas uma vez que ambos são gêneros textuais pertencentes ao campo do “relato científico” e circulam em “meios digitais” e, enquanto propósito interacional, compartilham a intenção de “socializar o conhecimento construído por meio de atividade de pesquisa”.

Partindo desse exemplo, concordamos com o entendimento de Matencio (2003, p.3) ao explicar a atividade de retextualização como:

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências.

A situação de interação “socialização do conhecimento construído por meio da pesquisa” possibilitou a apresentação do vídeo-síntese em contextos externos às aulas de Língua Portuguesa, como a I Mostra de Vídeos do PESCO, em parceria com a Mostra Kino do Museu da Imagem e do Som de Campinas e na reunião final de pais e educadores do ano de 2018. Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida no projeto constituiu uma tentativa de abordar o trabalho com documentários levando os alunos a uma nova possibilidade de compreender e socializar o conhecimento construído nas aulas, atendendo ao desenvolvimento de, pelos menos, duas habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 184). Destacamos, primeiramente, o desenvolvimento de habilidade para “divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes

tipos etc.” (EF89LP25). Nessa mesma direção, a proposta para produção do gênero textual documentário possibilitou revisar/editar o texto produzido (...) tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (EF69LP08).

4.2 Os três Cs do discurso retórico: uma proposta para análise das estratégias argumentativas em textos multimodais

Retomando os pressupostos explicitados no capítulo 2, lemos que Nichols (2016, p.95) discorre sobre como os documentários adquirem voz própria por meio de três estratégias usadas para convencer da validade de um argumento ou de uma perspectiva, relacionados aos três aspectos da retórica Aristotélica. Sendo assim, na materialidade discursiva, apresentando raciocínio lógico, demonstração real ou aparente, localiza-se o *logos* que acaba por se constituir como “convincente”, a depender de como foi formulada a sintaxe discursiva; por meio de elementos potencialmente empáticos e sensíveis constitui-se o *pathos* como estratégia argumentativa “comovente”; e, finalmente, a partir de elementos que conferem credibilidade dos autores, que produzem impressão de bom caráter ou identidade positiva aos documentários, constrói-se o *ethos*, relacionado ao aspecto “crível”. Desse modo, “convincentes”, “comoventes” e “críveis” são os três indícios para análise, os três Cs do discurso retórico que procuramos identificar nos documentários produzidos pelos alunos.

Os três elementos *ethos*, *pathos* e o *logos* retóricos são, normalmente, analisados separadamente. Embora entendendo a importância da análise de cada um em separado para a produção de uma pesquisa em profundidade, consideramos ajustado apresentar como se constituiu a inter-relação entres esses aspectos de forma abrangente nos vídeos discentes. Portanto, ao elaborar a proposta de análise com base na aplicação de Nichols (2016) da retórica Aristotélica, privilegamos o olhar multidisciplinar voltado à produção de documentários escolares, observando elementos que exemplificam questões de argumentação.

Em contraste com a organização da seção anterior, quando apresentamos os roteiros consolidados e, a partir deles, depreendemos elementos prototípicos das estratégias narrativas, nossa análise nesta seção se dá a partir das estratégias argumentativas para apresentar recortes

do corpus que exemplificam seu funcionamento. Assim, dividimos as subseções em torno das questões referentes ao *logos*, ao *pathos* e ao *ethos* retóricos.

4.2.1 Estratégias convincentes: o *logos* em funcionamento nos documentários

A palavra grega *logos* carrega em si conceitos diversos, alinhados às correntes filosóficas as quais se filiam. Em nossa análise, utilizaremos a definição de *logos* advinda da Retórica de Aristóteles, como um dos três modos de persuasão, o argumento da razão. As provas de persuasão fornecidas pelo *logos* se materializam no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar (NICHOLS, 2016, p.95). Nichols busca no fundamento de Aristóteles sobre o *logos* a ideia de “provas” como experiência humana, que não se presta à certeza científica ou estritamente lógica. As “provas” encontradas nos documentários, para o autor, muitas vezes se fundamentam em ideias que um público possa ter e as formas que um orador procura ativá-las por meio de sua voz (p.95). Assim, buscamos nos documentários discentes as “provas” elaboradas por meio de materialidade discursiva para produção de efeito lógico, racional e convincente.

Destacamos, inicialmente, três exemplos de enunciados nos roteiros consolidados, para observar o uso da variação da linguagem culta no discurso discente. Os elementos em destaque demonstram formulações típicas da linguagem verbal escrita na norma culta e, no documentário, aparecem no texto oralizado, em situação de interação planejada a um público amplo de alunos, professores e membros da comunidade escolar, os possíveis interessados na história da formação da escola.

(1) Roteiro Consolidado - 01 – sequência 03

“A importância desse vídeo é informar as pessoas sobre a verdade, sobre a fundação da escola, porque nem toda a história está nos documentos oficiais, por isso é importante ouvir a história contada pelas pessoas mais velhas”.

(2) Roteiro Consolidado - 01 – sequência 03

A nossa conclusão com a pesquisa é que Ângela Cury Zákia foi homenageada pelo nome de uma escola porque ela era de uma família influente em Campinas

(3) Roteiro Consolidado - 04 – sequência 03

“Havia muitas dúvidas e nós queríamos saber como era nossa escola no passado”

No exemplo (1), notamos o desejo de valorizar trabalho desenvolvido, argumentando que o conhecimento da verdade pode ser parcial se forem restritas as fontes históricas aos documentos oficiais. A estratégia de convencimento baseada no *logos* estabelece-se pela repetição da ideia “importante” e “importância” em um curto trecho da narrativa, bem como na afirmação categórica que apela à racionalidade: “nem toda a história está nos documentos oficiais”, estabelecendo um argumento de princípio que exige do auditório a adesão em termos de “valor” e “importância” da busca de outras fontes além das oficiais.

Voltando aos exemplos (2) e (3), destacamos a seleção lexical nos sintagmas “conclusão com a pesquisa”, “homenageada pelo nome”, “família influente” o uso do verbo “haver” e do tempo verbal futuro do pretérito em “nós queríamos saber” para criar efeito de polidez e precisão da linguagem ajustado à voz de um orador persuasivo, que honre o C do convencimento. Observamos, mais especificamente no exemplo (3) o uso do verbo “haver” que, na descrição normativa da linguagem, aponta ao sujeito inexistente, coordenado à oração cujo sujeito simples “nós” identifica os próprios autores do discurso. Sendo assim, em nossa interpretação, as “dúvidas” pertencem à comunidade escolar e o “desejo de conhecimento” aos alunos pesquisadores autores do documentário. Concluimos, com esses exemplos, que a materialidade lexical, sintático-discursiva coopera para a construção de um efeito convincente a partir do discurso.

Entretanto, tratando-se da análise de textos multimodais, nos deparamos com a questão sobre como o *logos*, o argumento da razão, se apresenta para além do texto verbal, no texto visual e nos áudios. Ora, sabemos que a retórica de Aristóteles voltava-se ao discurso verbal, sabidamente oral e escrito, em poucas formas de veiculação da linguagem se comparadas às possibilidades do mundo contemporâneo. Assim, poderíamos entender que a materialidade discursiva fundamentada no entendimento do *logos* aristotélico veicula-se apenas na modalidade verbal. No entanto, retomando as considerações de Nichols (2016) sobre as estratégias de convencimento nos documentários, há referências às imagens e sons que atuam como provas artístico-discursivas. Nas palavras do autor:

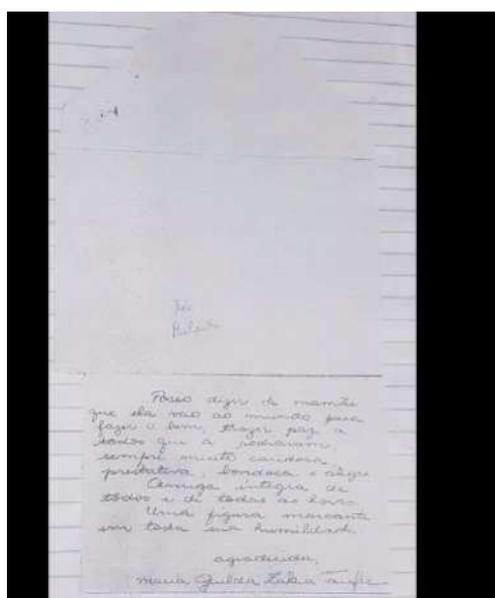
A voz da perspectiva fala através das decisões específicas do cineasta sobre a seleção e o arranjo de sons e imagens. Essa voz apresenta um argumento ou faz propostas sobre o mundo por implicação. O argumento funciona num nível tácito, temos que inferir qual é, de fato, a posição do cineasta (NICHOLS, 2016, p. 92).

Assim, podemos perceber na seleção de imagens e sons utilizados nos documentários discentes as estratégias que também apelam à racionalidade, ainda que, intuitivamente, considerarmos os aspectos não-verbais mais estratégicos em relação aos outros aspectos retóricos, o *ethos* e o *pathos*. Cabe, pois, reiterar o entendimento de que os três aspectos retóricos atuam combinadamente na construção de sentido e ressaltar que o logos relativo ao convencimento também se expressa discursivamente pelos textos visuais e sonoros. Para exemplificar algumas dessas estratégias nos documentários discentes, apresentamos dois exemplos:

(1) Estratégia verbo-visual: a imagem do texto combinada à oralização

Neste exemplo, a narração em voz over realiza-se por meio de um narrador adulto que dá vida à leitura do texto com ênfase na entonação. A imagem do bilhete representa a utilização de fontes históricas independentes dos documentos oficiais, algo defendido pela proposição dos autores. A autenticidade do texto também se sustenta pelo texto manuscrito e assinatura ao final, elementos possíveis de serem identificados na imagem. Assim, a linha argumentativa utilizada se vale do registro visual bem como do áudio que remete à ideia de uma filha saudosa evocando memórias de sua mãe.

Figura 23 – Imagem do bilhete impresso colado no caderno de pesquisa



Fonte: Captura de tela registrada pela pesquisadora do documentário (DINNOUTI, 2020a).

(2) A sobreposição de elementos verbais e elementos visuais.

No segundo exemplo, analisamos o efeito da sobreposição, da constituição em camadas que um texto multimodal digital permite veicular. A imagem utilizada como fundo emoldura e representa uma citação do texto “Memória da cidade: lembranças paulistanas”, de Eclea Bosi (2003, p. 199): “uma história de vida não é feita para ser arquivada e guardada como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.” Retomamos e complementamos a figura 23 (Capítulo IV), agora no contexto de análise de estratégia argumentativa, com mais duas cenas que compõem a sequência.

Figura 24 – Montagem da sequência de cenas no documentário

“Nossa escola e seus fundadores”



Fonte: elaboração própria a partir de imagens do documentário (DINNOUTI, 2019).

Como já havíamos observado, a fotografia traz dois participantes principais da pesquisa, pessoas idosas, ao lado dos alunos da equipe que elaborou o documentário. Salientamos, agora, que a foto realiza no sentido literal e figurado o que foi indicado pela citação. A imagem esmaecida e, ao fundo, a trilha “Story of my Life” colabora para o efeito de resgate das memórias. A presença dos mais velhos, ao lado dos alunos, faz com que os informantes da pesquisa assumam papel de protagonistas, não mais escondidos da história oficial. As histórias de vida trazidas pelo documentário assumem o potencial de “transformar” a percepção dos alunos sobre a escola e influenciar o papel dos cidadãos na comunidade em que vivem, como aconselhado por Bosi. Portanto, o efeito da imagem, do texto verbal e da trilha sonora, em conjunto, compõem uma figura metonímica, um efeito pela presença, e tem papel convincente, como afirma Nichols (2016, p. 100):

A metáfora e a metonímia são instrumentos retóricos figurativos e não formas lógicas de comprovação. Em geral, não são literalmente verdadeiras. [...] O valor de figuras de linguagem como a metáfora e a metonímia está precisamente no fato de oferecerem uma imagem mais vívida e convincente de alguma coisa, que corresponda essa imagem a uma verdade maior ou não.

Dessa forma, constatamos a importância da materialidade discursiva multimodal presente no *logos*, que age de forma convincente e, do mesmo modo, os três Cs da retórica em ação: imbricados, complementares e persuasivos.

4.2.2 Estratégias comoventes: efeitos do *pathos* para a adesão do auditório

Continuando a análise dos documentários discentes, observamos as estratégias argumentativas agenciadas para comover o auditório, que apelam às emoções a fim de produzir o humor e a recepção desejados (NICHOLS, 2016, p.99). Para Aristóteles (1996, p.33), essa predisposição emocional pode ser identificada nos ouvintes, “quando o discurso os levam a sentir uma paixão, porque os juízos que proferimos variam, consoante experimentamos aflição ou alegria, amizade ou ódio”. No entanto, o apelo às paixões do auditório não deve constituir o aspecto principal do discurso persuasivo, mas “corroborar o discurso, impressionando ou predispondo o auditório a favor do orador” (SILVA, 2018, p.57).

Retomando, também, as considerações teóricas (Capítulo II), lemos que os documentários se relacionam com seu público interlocutor em tempo assíncrono, ou seja, são elaborados tendo em vista um auditório universal, em resposta aos discursos que circulam na sociedade ou mesmo na tentativa de instaurar uma nova perspectiva com base em uma tese emergente. Logo, considerar o “auditório universal” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958] p.29) constitui-se em premissa para elaboração de um projeto argumentativo eficiente, ou para a avaliação de sua eficácia comunicativa.

Em nossa análise dos *corpora*, percebemos que as estratégias argumentativas relacionadas ao *pathos* são, em boa parte, facilitadas pelo gênero de discurso multimodal dos documentários, que oferece diferentes camadas para o agenciamento dos dois aspectos acima mencionados: “despertar emoções” e “promover adesão” de um auditório assíncrono. Sendo assim, destacamos dois exemplos do fortalecimento do posicionamento discursivo discente por estratégias usadas nos documentários escolares produzidos.

4.2.2.1 Comover pela música: o efeito da trilha sonora

A trilha sonora foi cuidadosamente selecionada pelos alunos no intuito de recriar uma atmosfera discursiva que lhes é familiar. Como oradores aprendizes das estratégias argumentativas, as escolhas foram feitas pensando em um auditório mais jovem, próximo a sua própria faixa etária adolescente. Em nossa percepção, a escolha da música foi um tema discutido seriamente e, até mesmo, passível de disputa entre os componentes das equipes. Também presenciamos, durante o processo de edição de vídeo, diálogos que impediram a escolha de músicas representantes de um nicho muito exclusivo de ouvintes para dar espaço às trilhas sonoras mais genéricas. No final, os quatro documentários apresentaram gêneros musicais similares.

A música “Story of my life”, como apresentamos anteriormente, se destacou pela seleção realizada pensando na mensagem da letra da canção, convergindo sentidos discursivos e afetivos para a escolha. As demais foram escolhidas pelo “tom” alegre e positivo que proporcionam. Em especial, a música do gênero *techno* “On and on”, do grupo americano Cartoon, lançada em 2015, trilha sonora do vídeo-síntese, provocava nos espectadores uma reação perceptível em nível corporal, estimulados pelo ritmo dançante. Dessa forma, concluímos que as trilhas sonoras favoreceram a receptividade dos documentários escolares no auditório composto, inicialmente, pela comunidade escolar.

4.2.2.2 Comover pela imagem: o efeito do reconhecimento de si

Uma das atividades realizadas consistiu em “liberar” os alunos para tirarem fotos, fazerem vídeos individuais e em grupo em alguns momentos das aulas de Língua Portuguesa. Tal iniciativa resultou na geração de imagens para os documentários e imagens que os alunos utilizaram para fins pedagógicos e pessoais. A liberdade de expressão e de registro do ambiente escolar trouxe para os documentários imagens sugestivas, as quais analisaremos a seguir, nos exemplos (1) e (2):

(1) O caminho para a escola

Uma das ideias que surgiram durante as aulas foi registrar em vídeo os alunos entrando pelo portão da escola. Para tanto, acompanhamos um grupo até a rua enquanto eles filmaram sua entrada encenada. A Figura 25 representa esse momento.

Figura 25 – Sequência de capturas de cenas de vídeo “caminho para a escola”



Fonte: capturas de telas registradas pela pesquisadora do documentário (DINNOUTI, 2020).

(2) Fotos de grupo

As imagens a seguir apresentam dois enquadramentos, o primeiro corresponde a uma “selfie” feita pelos próprios alunos da sala e a segunda uma fotografia da turma no dia da entrevista com os “fundadores”.

Figura 26 – Sequência de capturas de cenas de vídeo “fotos de grupo”



Fonte: capturas de telas registradas pela pesquisadora do documentário (DINNOUTI, 2020)

O aspecto importante para análise nesses exemplos está relacionado à reação que os alunos do projeto tiveram ao verem-se como protagonistas do documentário. Assim, em última análise, o efeito persuasivo do *pathos* alcançado por meio das imagens atingiu o auditório que é a própria turma de alunos. O ineditismo da representação coletiva da turma em vídeos causou sentimento de euforia e recepção positiva. Acreditamos que em outros auditórios a apresentação dessas mesmas imagens provocará reações emocionais e afetivas distintas.

4.2.3 Estratégias críveis: a credibilidade na constituição do *ethos* persuasivo

As análises das estratégias argumentativas fundamentadas no *logos* e no *pathos*, para a elaboração de documentários convincentes e comoventes, não se completaria sem abordar a construção do *ethos* que, nos documentários, deve ser constituído por elementos críveis. Não podemos, porém, deixar de rever nas análises anteriores o quanto das escolhas lexicais, da apresentação do raciocínio lógico, das imagens e das trilhas sonoras escolhidas, também podem ser consideradas estratégias válidas para a construção do *ethos*, uma vez que a coerência interna entre todos esses elementos produzem identidade positiva nos documentários, na construção do *ethos* associado ao aspecto da credibilidade. Assim, ao chegarmos ao último “C” na composição da argumentação nos documentários, o “crível” representado pelo *ethos*, completamos a tríade probatória fundamental proposta por Aristóteles, revisitada por Nichols (2016, p.99).

Dessa forma, vamos retomar dois aspectos, representados na materialidade discursiva do *logos*, que contribuíram para a formação do *ethos* crível: o discurso pedagógico e científico na construção do *ethos* de autoridade e a figura retórica de comunhão para aproximação entre orador e auditório. Esses dois recursos colaboraram para a formação do *ethos* de “aluno-pesquisador” e “aluno-protagonista”. Essas representações não são escolhas conscientes dos oradores, como concluiu Silva (2018, p. 65), afirmando que as imagens de si superam a intencionalidade do sujeito que fala, porque estão submetidas à regulamentação sociocultural.

4.2.3.1 O discurso científico para construção do *ethos* “crível”

O trabalho desenvolvido para a produção de documentários, como descrevemos no Capítulo III (Quadro 7, p.70), foi estruturado por um projeto mais amplo de pesquisa escolar interdisciplinar. Portanto, os alunos foram expostos a diferentes textos e discursos que circulam na esfera de produção de textos acadêmicos. Assim, podemos identificar nos vídeos produzidos as marcas da forma composicional e unidades linguísticas que remetem ao discurso científico, à norma culta e à objetividade produzida pela citação de fontes documentais e históricas. Podemos, ainda, apontar as representações do fazer acadêmico presentes nos documentários discentes, que corroboraram para a construção do *ethos* de credibilidade, como vemos nos exemplos (1) e (2):

(1) O aluno-pesquisador: identifica um problema, realiza pesquisa, constrói conhecimento.

No documentário – 02, “Quem foi “Ângela Cury Zákia”, após verificar o desconhecimento dos demais alunos da comunidade escolar sobre a origem do nome da escola, a narradora representa o *ethos* de “aluno-pesquisador” quando identifica um problema e propõe a atividade de pesquisa para construção do conhecimento. Ao olharmos a sequência em seus múltiplos aspectos da linguagem, vemos a imagem de alunos pesquisando no laboratório de informática e a legenda explicativa: “Hora de pesquisar”. Assim, faz-se a representação, neste documentário, de pesquisa escolar como uma atividade iniciada na sala de informática, utilizando recursos da Internet. Acreditamos que a imagem de engajamento dos alunos em atividades de pesquisa confere credibilidade ao documentário como um todo. Esta é uma estratégia argumentativa para a construção do *ethos* crível se repete nos demais documentários.

**Quadro 16 – Recorte do Roteiro Consolidado 02 – Sequência 4
Representação do ethos “aluno-pesquisador”**

04	 Fotografia da pintura de Ângela Cury Zákia 0:46 – 0:50  Fotografia sala de informática 0:46 - 0:53	Intertítulo: QUEM FOI ÂNGELA CURY ZÁKIA? Intertítulo: HORA DE PESQUISAR!!!	Narração voz over: Aluno 3 Pelo que estamos vendo, ninguém sabe quem foi Ângela Cury Zákia. Temos que fazer uma pesquisa e tirar nossas dúvidas.
----	--	---	--

Fonte: elaboração própria.

(2) Aluno-pesquisador: faz entrevistas, pesquisa em documentos, socializa conhecimentos.

O segundo exemplo demonstra a capacidade de reflexão que os alunos apresentam sobre o processo vivido e, desse modo, assumem a posição de “pesquisadores” e “protagonistas”, tanto no fazer quanto no avaliar. Esses papéis são usualmente de professores e pesquisadores adultos, hierarquicamente legitimados. Assumindo essa posição ao se dirigirem ao “auditório universal”, os alunos subvertem representações sociais e ocupam espaços por meio do discurso. Observemos, como, pela retórica discursiva, a aluno-protagonista e o aluno-pesquisador se constituem, no quadro a seguir:

Quadro 17 – Recorte do Roteiro Consolidado 04 – Sequência 13

Representação do ethos “aluno-pesquisador”

13	 <p>Fotografia 2:54 – 2:58</p>  <p>Fotografia e vídeo 2:59 – 3:11</p>		<p>Narração – voz over: Aluno 7</p> <p>No final, foi muito interessante apresentar o trabalho no seminário de alunos pesquisadores do programa PESCO, no salão vermelho da prefeitura de Campinas.</p> <p>Narração – voz over: Aluno 7</p> <p>Também apresentamos nosso trabalho com a dinâmica do fio da memória no fórum estudantil de pesquisa. Com essa oportunidade, vimos que pesquisar é uma forma muito legal de aprender e multiplicar nosso conhecimento.</p>
----	--	--	---

Fonte: elaboração própria.

Pedro Demo (2015, p.4), sociólogo e pesquisador que investiga questões da pesquisa como princípio educativo, autoria e reconstrução do saber discente, apoia-se em Magolda (1999) para descrever o aprendizado pela experiência que, acreditamos, corrobora a construção do *ethos* de aluno-pesquisador:

Esta reconstrução complexa e não linear incide sobre a reorganização constante de nossa experiência de vida, implicando, na versão da autoria própria de Magolda, três níveis: i) cognitivo (como se constrói sentido do conhecimento); ii) interpessoal (como vemos a nós mesmos na relação com os outros); iii) intrapessoal (como percebemos o nosso sentido de identidade).

Elaborar a experiência vivida em forma de discurso constitui-se, sem dúvida, em uma potente forma de aprender. Assim, mais do que uma estratégia discursiva para construção do *ethos* crível, colocar-se no discurso como autor corresponde a ocupar espaço representacional de autonomia, objetivo final do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.3.2 A figura retórica de comunhão para aproximação entre orador e auditório na construção do *ethos* “crível”

Para terminar nossa análise dos documentários discentes, localizaremos nos dados as estratégias argumentativas relacionadas ao uso de “figuras de comunhão”, trazidas de Aquino (1997), indicadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1983[1958]); em especial, pelo uso do pronome de primeira pessoa do plural. A seleção realizada buscou representações dessa figura retórica na conclusão dos documentários, para efeito de exemplificação da construção do *ethos* crível que finaliza seu discurso se aproximando da situação interacional idealizada: alunos-oradores que se dirigem a alunos-auditório na posição de protagonismo escolar. O efeito discursivo desse “fechamento” nos documentários parece indicar o desejo dos oradores de convencer, persuadir ao auditório a aderir ao seu projeto de protagonismo escolar. Afinal, ser membro ou representante de um grupo, ter participado e compartilhado a experiência vivida constitui-se em uma estratégia importante para conferir legitimidade e credibilidade ao discurso do documentário. Como observamos nas seleções a seguir:

(1) Lição de cidadania

O primeiro documentário apresenta uma “voz” sobre engajamento social ao recuperar as memórias de pessoas mais velhas e o papel delas na construção da escola. O registro final sobre a experiência vivida parte da avaliação que os alunos fazem sobre o encontro com os informantes da pesquisa “tivemos uma lição de cidadania”. Em geral, que avalia o processo formativo é o professor em um contexto formal de avaliação escolar. Temos, neste exemplo, um depoimento discente sobre o próprio aprendizado.

Quadro 18 – Recorte do Roteiro Consolidado 02 – Sequência 12

12	 3:47 – 3:52	<p>Narração – voz over: Aluno 1</p> <p>Para terminar, queremos dizer que aprendemos muito com os fundadores dessa escola, tivemos uma lição de cidadania.</p>
----	--	--

Fonte: elaboração própria.

(2) O “nome da escola”

No segundo exemplo, temos um texto inspirado no tema do próprio grupo que pesquisou a origem do nome da escola. Durante o projeto, os alunos pensaram, inclusive, em sugerir a mudança do nome da escola para homenagear algum personagem mais próximo e relevante para a história da formação da escola. No entanto, a referência ao “nós” - primeira pessoa do plural como estratégia argumentativa, produz um efeito mais potente: a responsabilidade pelo “nome da escola” está nas mãos de “todos” e “cada um” dos alunos. Mais do que um jogo de palavras, acreditamos observar nesse exemplo a instauração de um *ethos* responsável e protagonista na voz do documentário discente.

Quadro 19 – Recorte do Roteiro Consolidado 02 – Sequência 16

16	 Fotografia 3:01 - 3:04  Fotografia 3:05 - 3:08	<p>Narração em voz over: Aluno 2</p> <p>Hoje, quem faz o nome da escola somos nós.</p>
----	--	---

Fonte: elaboração própria.

(3) Escrevendo a história:

O último exemplo a ser analisado foi reapresentado na conclusão do documentário-síntese. Assim, os autores, alunos da equipe “Projetos”, sintetizaram em sua estratégia argumentativa o *ethos* de credibilidade, construído por aqueles que pesquisaram a

história da escola e agora fazem parte dela. Com isso, ganharam a adesão do primeiro auditório ao qual se dirigiram: o da própria turma.

Quadro 20 – Recorte do Roteiro Consolidado 03 – Sequência 08

08	 <p>Fotografia 2:01 - 2:06</p>	<p>MAKINGO OFF DE VÍDEOS ESCOLARES 2018</p>	<p>Narração – voz over: Aluno 1 Nossa escola, com muitas histórias. Histórias de ontem e de hoje. Histórias que também somos parte e ajudamos a escrever.</p>
----	---	---	---

Fonte: elaboração própria.

Para finalizar a seção de análise, afirmamos considerar muito improvável a possibilidade de mapear completamente todos os caminhos que os textos e discursos percorreram para construir as estratégias narrativas e argumentativas no processo criativo de elaboração dos documentários. Podemos dizer que houve parceria, diálogos, produção de textos em diferentes modalidades da linguagem, retextualização, interação potente e múltipla. Portanto, gostaríamos de fechar nossas análises com a percepção que inspirou o processo analítico, a visão trazida por Aquino (1997, p. 149) da concepção da argumentação para o convencimento e persuasão que se materializa em **todos** os dados (grifo nosso):

De Aristóteles vem a concepção da Retórica como possibilidade de descobrir em cada argumento o que pode persuadir, de participar e de adequar o discurso ao interlocutor; de descobrir e explicar as regras do jogo discursivo. Desse grande estudioso partem indicações de que, em Retórica, raciocina-se sobre verossimilhanças e opiniões e, também, a ideia da arte de ver especulativamente, em todo o dado, o persuasivo. Persuadir e convencer tornam-se palavras-chave cuja carga semântica merece ser observada. *Convencer* corresponde à apresentação de um tipo de raciocínio sólido que leva o auditório a pensar como o orador; há apelo à razão, enquanto *persuadir* refere-se ao procedimento que afeta a inteligência e o sentimento, ocorrendo apelo à emoção. (cf. Perelman; Olbretchs-Tyteca, 1983, p.34-40). Sabemos que razão, vontade e emoção não se separam no homem; e é assim que a Retórica assume os dois papéis: convencer e persuadir.

4.3. Resultado das Análises

Para finalizar o capítulo, relacionamos as estratégias narrativas e argumentativas utilizadas nos documentários discentes aos objetivos iniciais apresentados na Introdução da dissertação. Ao identificar, discorrer e refletir sobre tais estratégias ao longo do Capítulo IV, observamos a integração entre diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, a partir do ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Também concluímos que os alunos

desenvolveram competências voltadas à produção de narrativas e à argumentação no gênero documentário sendo estimulados pelo trabalho voltado à oralidade e a escrita na interface com a mídia digital, tendo em vista o multiletramento.

Para observar de forma detalhada, elaboramos um quadro no intuito de identificar as estratégias argumentativas utilizadas nos documentários relacionando-as aos efeitos de sentido produzidos. Assim, podemos observar as regularidades sobre as formas multimodais de elaboração dessas estratégias no gênero textual selecionado, os documentários escolares. Destacamos dez recursos de textos multimodais, anteriormente discutidos nas análises, traçando um panorama sobre a incidência dos mesmos na construção dos vídeos, sendo estes: narração voz over, registros oficiais (documentos, decretos, atas), entrevistas, trilha sonora, linguagem objetiva e uso do registro da norma culta, figuras de comunhão, forma composicional do discurso científico, fotografias, vídeos, textos escritos (legendas, títulos intertítulos). Assim, no Quadro X, temos o levantamento dos recursos textuais multimodais utilizados nos documentários discentes.

Quadro 21 – Levantamento dos recursos textuais multimodais utilizados nos documentários discentes

Recursos textuais multimodais	Efeito de sentido	DOC 01	DOC 02	DOC 03	DOC 04
1. Narração voz over	AUTORIDADE	X	X	X	X
2. Registros oficiais (documentos, decretos, atas)	AUTORIDADE	---	X	X	X
3. Entrevistas	AUTORIDADE	X	X	X	---
4. Trilha sonora	EMPATIA	X	X	X	X
5. Linguagem objetiva, uso do registro da norma culta	AUTORIDADE RACIONALIDADE	X	X	X	X
6. Figuras de comunhão	EMPATIA E AUTORIDADE	X	X	X	X
7. Forma composicional do discurso científico	RACIONALIDADE AUTORIDADE	X	X	X	X
8. Fotografias	AUTORIDADE EMPATIA	X	X	X	X
9. Vídeos	EMPATIA	X	X	X	X
10. Textos escritos (legendas, títulos intertítulos)	COESÃO	X	X	X	X

Fonte: elaboração própria.

Ao observarmos o quadro percebemos a regularidade da incidência de todos os elementos nos documentários discentes, dessa forma, concluímos que os objetivos propostos no projeto didático foram alcançados, colaborando para a formação de alunos com competência técnica nas ferramentas/textos/linguagens/práticas comunicativas estabelecidas na Internet, e, aliado à competência técnica, têm conhecimento prático.

Mais do que isso, acreditamos que o desenvolvimento de um projeto voltado aos multiletramentos possibilitou aos alunos superar posição de usuário funcional, proporcionando a formação do sujeito “criador de sentidos”, aquele que entende como diferentes tipos de textos operam e como as tecnologias servem de suporte para a produção desses textos. Finalmente, entendemos que a produção dos documentários escolares contribuiu para um processo de letramento mais complexo, no qual todos os envolvidos, alunos e professores, além de consumir e compreender os textos disponíveis, foram capazes de usar seus conhecimentos para produzir textos de novos modos.

CONCLUSÃO

Por meio das atividades realizadas, entendemos ter proporcionado aos alunos uma oportunidade de terem contato e produzirem documentários, para compreenderem que esse gênero representa uma importante forma de registro criativo e autoral. As atividades desenvolvidas permitiram-nos levar os alunos ao reconhecimento de que, mesmo sendo um gênero do âmbito do relato, os documentários são constituídos por aspectos narrativos e argumentativos, para que desenvolvessem uma percepção mais apurada da narração e das estratégias de argumentação presentes nos textos veiculados por mídias digitais. Complementarmente, foi possível observar que o trabalho com um gênero textual multimodal reforça a importância do estudo de todas as linguagens para a interação entre pessoas.

Refletimos sobre a relação entre a realidade representada em filmes e a vida que, muitas vezes, pode ser abordada no contexto das aulas de Língua Portuguesa como lugar concreto da realização dos enunciados. Conseqüentemente, o trabalho realizado foi um movimento em direção a uma postura implicada, promovendo engajamento dos alunos como leitores e produtores de textos a partir da criação de um contexto de produção situado e significativo. Como resultado, observamos os saberes sobre o texto e os saberes sobre si emergindo nas falas e nos relatos escritos dos alunos. Do mesmo modo, a partir do dialogismo discursivo, os alunos foram conduzidos a observar a importância do discurso do outro na elaboração do discurso pessoal.

A produção de documentários escolares possibilitou experimentar o conhecido e o novo, ao usar as linguagens e tecnologias as quais os alunos têm acesso com novos objetivos, instigando novos usos e práticas. Ao promover a instrução aberta, o trabalho oportunizou o contato com temas variados, em contraste com uma prática curricular fechada, da mesma forma, levou à produção criativa e autoral que pôde transformar a relação dos alunos com as mídias existentes. Conforme observamos, as atividades também colaboraram com a formação de um leitor crítico de mídias, ao promover análise dos discursos que servem como referência para a construção da proposta do documentário.

Constatamos, por meio das análises realizadas nos *corpora*, que “formação” é ampliação e não negação do que já existe. Assim, as aulas de língua portuguesa podem bem encaminhar a formação do sujeito produtor de textos no sentido mais amplo: produtor de

textos escritos, falados, verbo-visuais/multimodais e, conforme Aquino (2018), produtores de leitura – proporcionando atividades significativas e situadas, para que os alunos produzam outros textos a partir de sua competência leitora.

Acreditamos que as atividades realizadas com os alunos constituíram-se em oportunidades de aprendizagem e diálogo, não somente dos alunos com os professores, ou dos alunos entre si; mas também dos alunos com as referências acadêmicas as quais os professores têm acesso, o que valida o processo de formação continuada em serviço. Consideramos relevante compartilhar o que aprendemos com os alunos, tornando-os parceiros no processo formativo oportunizado pela pesquisa de Mestrado. Da mesma forma, com o trabalho interdisciplinar, foi possível mobilizar recursos e coordenar esforços decisivos para a realização do projeto como um todo. Entretanto, o maior proveito não se apresenta de forma prática, mas sim, epistemológica, pois favorece o entendimento de que o conhecimento não pertence a uma disciplina em particular, mas mostra o currículo em sua identidade plena, interconectado.

Observando detalhadamente os resultados obtidos com a intervenção pedagógica, identificamos, na elaboração dos documentários discentes, recursos textuais de diferentes modalidades da linguagem, como: a narração voz *over*; o uso de dados documentados fidedignos (registros oficiais, documentos, decretos, atas); a realização de entrevistas; a seleção de trilhas sonoras; a adequação da linguagem ao auditório universal e o uso do registro da norma culta; a retextualização tomando por base a forma composicional do discurso científico; a pesquisa e produção de fotografias e vídeos; a elaboração de textos escritos (propostas, argumentos, roteiros, legendas, títulos e intertítulos). Assim, a multiplicidade de recursos textuais utilizados nos documentários discentes atesta o desenvolvimento de um trabalho voltado aos multiletramentos.

Por meio da análise dos dados, concluímos que os alunos desenvolveram competências voltadas à produção de narrativas e à argumentação no gênero documentário sendo estimulados pelo trabalho voltado à oralidade e a escrita na interface com a mídia digital. Por meio da tríade probatória fundamental proposta por Aristóteles e revisitada por Nichols (2016, p.99), analisamos a composição da argumentação nos documentários discentes e observamos a construção interligada do *logos*, *pathos* e *ethos* para a construção de efeitos convincentes, comoventes e críveis no processo criativo de autoria. Tais estratégias colaboraram para a formação do *ethos* de “aluno-pesquisador” e “aluno-protagonista”

observada no fortalecimento produzido pelo discurso convincente e persuasivo dos documentários escolares produzidos.

Nossa pesquisa pôde, enfim, oferecer uma proposta de produção e análise de documentários escolares e, assim, reafirmar nossa crença de que a diversidade de gêneros na escola suscita a diversidade de olhares e produz diversidade de produções. Dessa forma, entendemos poder auxiliar os alunos, em meio ao trabalho que fazem e aos sentidos que produzem, a encontrarem seu próprio caminho para compreenderem o espaço em que vivem e serem instigados a registrar e refletir sobre a história que começam a construir, como sujeitos históricos inseridos em um ponto da trama textual que os conecta ao mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carolina Amaral de. Cinema e História: documentário de arquivo como lugar de memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 235-250, Dec. 2011 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882011000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2018.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola. 2009

AQUINO, Zida Gaspar Oliveira de. **Conversação e Conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas – Tese de Doutorado – FFLCH/USP, 1997.

_____, **O ensino das práticas orais**. Apresentação durante o I Encontro do PROFLETRAS- UFSC, na mesa-redonda Leitura e produção textual oral e escrita: linguagem nas práticas sociais.dez,2018.Inédito.

_____, GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto (Orgs.). **Estudos do discurso**: caminhos e tendências. São Paulo: Paulistana, 2016. 184p. ISBN 978-85-99829-77-6. Disponível em: <http://cied.ffiich.usp.br> Acesso em: 12 mar 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira; GALVÃO, Marise Adriana Mamede. A oralidade em sala de aula de Língua Portuguesa: O Que Dizem Os Professores Do Ensino Básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, n. 1, p. 249-272, 21 jun. 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Gêneros do discurso. in: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53]. p. 261-308.

_____, **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estud. av.**, São Paulo , v.17, n.47, p.198-211, Abr, 2003.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017, homologada em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: Um processo contínuo de reflexão e ação**. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, Brasil, 2015.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Lisboa: Pergaminho, 1992.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. M. (orgs.) **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINNOUTI, Gisane Márcia Carvalho. Nossa escola e seus fundadores. **Youtube**, 01 mar. 2019. Disponível em <<https://youtu.be/ZAwRH6fwRxc>>. Acesso em: 01 mar. 2019a.

_____. Quem foi Ângela Cury Zakia? **Youtube**, 01 mar. 2019. Disponível em <<https://youtu.be/G2yNfLyu6OU>>. Acesso em: 01 mar. 2019b.

_____. Projetos da escola. **Youtube**, 10 jan. 2020. Disponível em <<https://youtu.be/IIOZSV0orW8>>. Acesso em: 10 jan. 2020a.

_____. Nossa escola: histórias de ontem e hoje. **Youtube**, 03 abr. 2020. Disponível em <<https://youtu.be/d842c3dMuOQ>>. Acesso em 03 abr. 2020b.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____, SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. 2004. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 149-185.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Linguística textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. Linguística Textual - história e tendências. In: AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto (Org.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências**. São Paulo: Paulistana, 2016. cap. 3, p. 54-63. v. 1. Disponível em: <<http://cied.fflch.usp.br>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

GAUTHIER, Guy. **O documentário: um outro cinema**. Campinas: Papyrus, 2011.

GOMES, Regina. Teorias da Recepção, História e Interpretação de Filmes: Um Breve Panorama. In **Anais do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Comunicação - SOPCOM**, Aveiro, Portugal. 2005

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-458, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Dec. 2018.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures
CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **Harvard Educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library p.60.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação, USP, 2008.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. O movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2003.

KLEIMAN, Ângela del Carmen Bustos Romero de; ASSIS, Juliana Alves (org). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1992.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Oct. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **MARCUSCHI, L. A.** Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

_____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Produção textual, análise e gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) 4. ed. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-31 Acesso em 12 mar. 2018.

MAGOLDA, M.B.B. 1999. **Creating Contexts for learning and self-authorship – Constructive-developmental pedagogy**. Vanderbilt University Press, Nashville.

MATENCIO, Maria Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

_____. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resum. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 28 out. 2002

_____. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Ling. (dis)curso [online]**. 2008, vol.8, n.3, pp.541-562. ISSN 1982-4017.

MELO, Cristina Vieira Teixeira. O documentário como gênero audiovisual. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, jan./dez. 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/ci/article/viewFile/24168/14059>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: Convergências e Desdobramentos, In: **Retóricas de Ontem e de Hoje**. Lineide do Lago Salvador Mosca (org.) 2. ed. São Paulo, Humanitas, 2001, p. 17-54.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 6. ed. São Paulo: Papius, 2016.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago., 2014

_____. Um diálogo com Bill Nichols. *Jornal da Unicamp*. Entrevista “Um diálogo com Bill Nichols *Jornal da Unicamp*”. **Jornal da Unicamp**. ANO 2012 – Nº 546. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/546/um-dialogo-com-bill-nichols> Acesso em 12 mar. 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1958].

PRETI, Dino. (org) **O discurso oral culto** 2 ed. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário: da pré-produção à pós-produção**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2012.

ROSENTHAL, Alan. **Writing, directing, and producing documentary films and videos**. 3.ed Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. p. 415-440, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272>. Acesso em: 24 dez. 2018.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloísa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011. p.107-136.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____, (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____, BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Elisângela Pereira da. **Redes sociais no contexto escolar: A Argumentação no Facebook**. 2018. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, [S.l.], n. 52, p. 11, jun. 2016. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>>. Acesso em: 16 fev. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2176148525319>.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº81, dez., 2002, pp. 143-160. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>.

SOUSA FERREIRA, Sheila de; TINOCO CABRAL, Ana Lúcia. Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem na modalidade digital. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-90, 2011.

SOUZA, Mariana Aranha; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 708-721, mar. 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8303/6561>. Acesso em: 04 mar. 2019.

STREET, Brian, CASTANHEIRA, Rildo. Letramento Literário In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 01/03/2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda **Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

APÊNDICE A - Tabela de atividades realizadas relacionadas ao projeto de pesquisa “Nossa Escola: Histórias de Ontem e Hoje”

	Data de realização	Atividade	Descrição da Atividade	Modalidade(s) de registro (s)
1	23/07 a 06/08	Filme documentário: Ilha das Flores Leitura do texto Internet e as eleições	Apresentação do filme e discussão sobre o documentário como representação da realidade. Tópico da discussão: “Verdade, mentira ou exagero?”	- Apresentação de texto multimodal - Debate Oral - Conclusão Escrita individual no caderno
2	09/08	Vídeo Documentário: Culto Luminoso	Apresentação de um documentário feito em comemoração aos 139 anos da Escola Estadual Culto à Ciência – Campinas. Questões introdutórias: O que? Quando? Onde? Como? Por quê? Como vocês acham que esse documentário foi produzido?	Mídia digital Atividade oral
3	13/08	Texto: Roteiro para a leitura de vídeos Microdocumentários escolares – 7os anos no youtube	Avaliação de documentários feitos por alunos	Mídia digital Atividade oral Atividade escrita
4	20/08	Divisão de grupos e temas FICHA 01 - Orientação inicial do trabalho em equipe	Formação de 06 grupos para pesquisa sobre o tema interdisciplinar	Atividade oral Atividade escrita
5	27/08	Vídeo Nova escola: Como fazer registros pedagógicos em vídeo Texto: 10 passos para a criação de um vídeo	Orientações para a captura de imagens estáticas e em movimento.	Atividade oral Mídia digital
6	06/09	Entrevista com Sr. Albino Maróstica e Oraídes Bigueti	 Visita e entrevista com a participação de toda a turma	Atividade oral: entrevista
7	06/09	Produção de texto – Aprendendo com a experiência dos mais velhos	Relato como registro de pesquisa a partir da realização da entrevista.	Atividade escrita
8	13/09	Leitura e Socialização dos textos do Caderno de Pesquisa		Modalidade oral e escrita

9	27/09	Imagens da escola – Trabalho em grupo	Alunos produzem imagens e vídeos do contexto escolar para montar o acervo de imagens.	
10	27/09	Montagem de apresentação para Seminário de Alunos Pesquisadores		Mídia digital Atividade oral Atividade escrita coletiva
11	01/10	Início da montagem do videoclipe piloto	Vídeo produzido pelos alunos	Mídia digital Interação oral em grupos
12	01/10	Apresentação das alunas representantes como preparação para o Seminário de Alunos Pesquisadores		
13	01/10	Entrevista com o João Victor sobre Alunos em Cena e com o diretor Valdir Mantega		
14	03/10	Apresentação dos Alunos no Salão Vermelho		
15	25/10	Pro dia Nascer feliz 	Apresentação do documentário baseado na realidade escola. O documentário como ponto de partida para o debate político	
16	07/11	Fórum de Pesquisa Estudantil	Apresentação por equipes do “fio da memória” no FEP em um stand da escola	Atividade oral
17	12/11	Trabalho em equipes para montagem de documentários	Horário da aula de reforço – contra turno	Modalidade oral, escrita, multimodal
18	14/11	Trabalho em equipes para montagem de documentários	Horário da aula de reforço – contra turno	Modalidade oral, escrita, multimodal
19	22/11	Produção de texto sobre a experiência com pesquisa	Redação durante a avaliação trimestral	Modalidade escrita
20	03/12	Gravação de relatos de experiências dos alunos	Gravação em vídeo das narrativas escritas na redação da avaliação trimestral	Modalidade oral, escrita, multimodal
21	10/12	Apresentação do vídeo-piloto em reunião de pais e educadores	Esclarecimentos para a autorização do TCLE	Apresentação oral e multimodal

APÊNDICE B – FICHA 01 - Orientação inicial do trabalho em equipe**TRABALHO EM EQUIPE – PESCO 2018
PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO SOBRE A ESCOLA****1. REFLEXÃO:**

O documentário não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original - sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir aos mesmos propósitos. (NICHOLS, p. 47)

2. FORMAÇÃO DA EQUIPE: (3 a 5 alunos)

3. DEFINIÇÃO DO TEMA:

3.1. OBJETIVOS:

3.2. JUSTIFICATIVA:

APÊNDICE C – Ficha para produção inicial do Documentário Escolar**EMEF ÂNGELA CURY ZAKIA****LÍNGUA PORTUGUESA****REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DO DOCUMENTÁRIO**

_____/_____/_____

TEMA: _____

GRUPO:

Proposta

Argumento

APÊNDICE D – Ficha para produção de roteiro do documentário

ROTEIRO PARA O DOCUMENTÁRIO FINAL

Cena/Sequência	Descrição

ANEXO 1 – Declaração de Autorização para realização da pesquisa por parte da
direção escolar

DECLARAÇÃO

Eu, Iara Silvia S. Trigo Delman, na qualidade de vice-diretora educacional responsável pela EMEF Ângela Cury Zakia, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho interdisciplinar para a produção de textos multimodais" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Gisane Márcia Carvalho Dinnouti, professora efetiva nesta unidade escolar, e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura adequada à realização da referida pesquisa e também apresenta condições de prestar assistência ao participante, se necessário.

Campinas, 15 de julho de 2019.

ASSINATURA : _____



Iara Silvia F. Trigo Delman
Vice-Diretora
Matr. 121.011-4

Carimbo da Instituição



ANEXO 2 – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, , matriculado na Escola , cursando o..... ano do Ensino Fundamental de nove anos – anos finais....., filho/sobrinho de e....., residente à Rua [bairro, CEP, cidade], autorizo a Professora Gisane Márcia Carvalho Dinnouti, de quem sou aluno(a), a publicar e analisar minhas produções de microdocumentários em sua dissertação de mestrado, a ser desenvolvida e defendida no projeto Profletras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. Fui informado(a) que tenho toda a liberdade de me recusar a participar das produções. A pesquisa sobre produção de microdocumentários garante total sigilo, uma vez que todos os dados que me dizem respeito são considerados confidenciais.

Campinas, de de 2018

.....

[assinatura]

Autorizo a participação de meu filho [sobrinho, neto etc]

.....

Nome [assinatura]

ANEXO 3 – Questionário sobre o uso de TDIC elaborado pelo curso do
Programa Pesco

**QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DE TICS AOS ALUNOS
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

A relação do aluno com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano

Objetivo:

Com esse formulário buscamos fazer um levantamento da familiaridade dos alunos com diversas ferramentas tecnológicas.

IDENTIFICAÇÃO

1 - Idade: _____

2 - Escola onde estuda: _____

VOCÊ E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

3 - Quais são as ferramentas de Edição de Texto que você conhece e utiliza?

Eu não conheço/não utilizo com frequência os editores de texto.

Microsoft word - sistema operacional Windows

Libreoffice Writer - sistema operacional Linux

Google Docs

Outros - Por exemplo, aplicativos em celular e tablets

4 - Quais são as ferramentas de Edição de Apresentação de Slides que você conhece e utiliza?

Eu não conheço/não utilizo com frequência os editores de apresentação de slides.

Power Point

LibreOffice Impress

Google Slides

Prezi

Sozi

Outro:

5 - Quais são as ferramentas de Edição de Planilhas que você conhece e utiliza?

Eu não conheço/não utilizo com frequência os editores de planilhas.

Excel

LibreOffice Calc

Google Sheets

Outro:

6 - Quais são as ferramentas de Edição de Imagens que você conhece e utiliza?

Eu não conheço/não utilizo com frequência os editores de imagens.

Uso a Galeria de Imagens do meu Sistema Operacional (Windows, IOS, Android) para editar as fotos ou imagens que eu preciso.

Paint - Windows

GIMP - Linux

LibreOffice Draw - Linux

Inkscape

Pixlr

Adobe Photoshop

Filtros e editor do Instagram ou do Facebook

Outro:

7 - Quais são as ferramentas de Edição de Vídeos que você conhece e utiliza?

Eu não sei editar vídeos.

Windows Movie Maker

Light Works

Adobe Premiere

Sony Vegas

- Filmora
- KineMaster
- Editor de vídeos do YouTube
- Outro:

8 - Que programas ligados às GEOTECNOLOGIAS você conhece ou já utilizou?

- Nunca usei nenhum programa relacionado às Geotecnologias
- Google Earth
- Google Maps
- GPS
- Waze
- HERE Maps
- Bing Maps
- QGIS
- Outro:

9 - Você utiliza alguma plataforma para publicar e compartilhar textos, imagens, e e-books?

- Pinterest - plataforma que permite aos usuários colecionar e organizar imagens (pins).
- Calameo - editor de e-books. Uma ferramenta que permite criar de forma gratuita publicações online interativas.
- Scribd - é uma plataforma de compartilhamento de documentos. Os documentos podem ser livros eletrônicos, trabalhos de pesquisa, páginas da web e/ou apresentações de slides.
- Google Docs - permite criar documentos de forma individual e/ou colaborativa. Os documentos ficam armazenados na "nuvem". Só tem acesso que tem conta no gmail.
- Blog - sim, tenho um blog pessoal ou sou responsável por um blog coletivo.
- Vlog - versão do blog em vídeos.
- Youtube - tenho um canal de youtube com vídeos publicados.
- OneDrive - serviço de armazenamento em nuvem da Microsoft.
- iCloud - serviço de armazenamento em nuvem da Apple.
- Outro:

AS TECNOLOGIAS NA SUA ESCOLA

10 - Já foram utilizados os seguintes recursos nas aulas:

- LIED - sala de informática
- Notebook
- Projetor multimídia
- Câmera fotográfica
- Câmera filmadora
- Televisão
- Tablets
- Drone
- Gravador de áudio
- Celular
- Lousa digital
- Videogame (PC, PS4, Xbox, etc)
- Outro

11 - Você acha que compreende melhor as matérias se o professor utilizar recursos tecnológicos como apoio na aula?(exemplo: vídeos, jogos, atividades no computador, etc.)

- Sim
- Não
- Mais ou menos

12 - Por quanto tempo você consegue manter a atenção no professor quando ele está explicando a matéria?

- Menos de 10 minutos
- 10 a 30 minutos
- 30 a 50 minutos
- Mais de 1 hora

13 - Acha que conseguiria viver sem celular e internet?

- Sim

Não

14 - Você costuma utilizar o celular na escola? (dentro e fora da sala de aula, incluindo intervalos)

Sim

Não

Não tenho celular

INFORMAÇÕES E PREFERÊNCIAS

Utilização de tecnologia no cotidiano fora da escola.

15 - Você prefere realizar trabalhos em grupo ou individual?

Prefiro trabalho em grupo

Prefiro trabalhar sozinho

16 - As pessoas que moram na sua casa possuem quais aparelhos?

Celular

Tablet

Notebook

Computador

Nenhuma das opções acima

17 - Como você acessa a internet?

Wi-Fi de casa

Wi-fi da escola

Wi-Fi de terceiros (vizinho, lojas, shoppings, etc)

Dados móveis do celular

Somente no computador da escola

Não acesso a internet

Outro

18 - Você possui celular próprio?

Sim

Não

19 - Quantas horas por dia você utiliza a internet?

Menos de 1 hora

1 a 2 horas

Mais de 2 horas

Não utilizo internet

Só utilizo quando a aula é na sala de informática da escola

20 - O que costuma fazer na internet?

Acompanhar e atualizar minhas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, etc)

Assistir vídeos, filmes e "lives" (YouTube, Netflix, Vimeo, Vigo Video, Twitch, etc)

Conversar (WhatsApp, Messenger, Telegram, etc)

Pesquisa (Wikipedia, Google Academics, etc)

Ler notícias

Jogar (Candy Crush, Habbo, Pipa Combate, entre outros)

Ouvir música (Spotify, Deezer, etc.)

Edição (fotos, vídeos, textos, etc)

Baixar conteúdo (filmes, músicas, etc)

Fazer curso online

Fazer compras

Não tenho acesso à internet

Outro

21 - Possui algum amigo(a) que conheceu na internet?

Sim

Não

ANEXO 4 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nive de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	É comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO 5: Sites sobre documentários consultados durante a pesquisa

1. **CURTADOC - DOCUMENTÁRIOS LATINO-AMERICANOS EM REDE**

é um espaço dedicado ao documentário latino-americano. O projeto nasceu em 2009 no Brasil como um programa para o SescTV, e desde 2011 é também um acervo online.

<https://curtadoc.tv/>

2. **CURTA NA ESCOLA**

O Curta na Escola tem como objetivo promover e incentivar o uso curtas-metragens brasileiros como material de apoio pedagógico em salas de aula.

<http://www.curtanaescola.org.br/>

3. **VIDEOCAMP**

O VIDEOCAMP é uma plataforma online e gratuita que possibilita que produções de cinema que buscam impacto e transformação alcancem o maior número possível de pessoas.

<https://www.videocamp.com>

LINKS PARA OS VÍDEOS UTILIZADOS NA PESQUISA

1. ILHA DAS FLORES



<https://youtu.be/LETSDS8qm9U>

2. Ilha das Flores: depois que a sessão acabou



<https://youtu.be/Ch-LIsnG9Wc>

3. Culto Luminoso



<https://vimeo.com/42560658>