UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DO SERIDÓ
FELCS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

JUDILEIDE SILVA MORAIS DE AZEVEDO

DA ESCRITA PARA A TELA: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO UMA PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

CURRAIS NOVOS/RN
2022

JUDILEIDE SILVA MORAIS DE AZEVEDO

DA ESCRITA PARA A TELA: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes

CURRAIS NOVOS/RN

2022

JUDILEIDE SILVA MORAIS DE AZEVEDO

DA ESCRITA PARA A TELA: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO UMA PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 25/08/2021

Profa. Dra. Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Externo ao Programa

Profa. Dra. Laurenia Souto Sales
Universidade Federal da Paraíba
Membro Externo à Instituição

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN
Biblioteca Setorial Profª. Maria José Mamede Galvão - FELCS - Currais Novos

Azevedo, Judileide Silva Morais de.

Da escrita para a tela: a produção de documentário como uma prática de ressignificação da escrita no contexto escolar / Judileide Silva Morais de Azevedo. - Currais Novos, RN, 2022.

118 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2020.

Orientadora: Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes.

1. Língua Portuguesa - Estudo e ensino - Dissertação. 2. Gêneros do discurso - Dissertação. 3. Documentário - Dissertação. 4. Projeto didático de gênero - Dissertação. 5. Multiletramentos - Dissertação. I. Gomes, Gianka Salustiano Bezerril de Bastos. II. Título.
2. RN/UF/BS-Profª. Maria José Mamede Galvão CDU 811.134.3(07)

Elaborado por Ana Luiza Medeiros Pires Praxedes - CRB-15/266

Dedico este trabalho ao meu esposo, Júnior Galdino, pelo incentivo e apoio incondicional à realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela iluminação divina nas horas de angústia.

Aos meus pais, Francisco Xavier de Morais (in memória) e Maria das Graças Silva, pelos ricos ensinamentos que sempre me encaminharam para os estudos.

Aos meus irmãos, pelas palavras que me encorajaram a superar os tempos difíceis e pelo cuidado dedicado aos meus filhos nos momentos de minha ausência em casa.

Ao meu esposo, Júnior Galdino, e aos meus filhos, Lucas e Eloá, pela paciência e pela compreensão diante dos momentos de estresse e das dificuldades que me impediram de dar a atenção de que precisavam.

À minha orientadora, professora Doutora Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes, pela preciosa orientação e pela serenidade com a qual conduziu o nosso trabalho.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e, principalmente, pelos momentos alegres de muitas gargalhadas que aliviavam as tensões da vida acadêmica.

Aos meus professores do mestrado, pelos valorosos ensinamentos e por terem entendido e respeitado as nossas dificuldades.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo e Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, pela contribuição que deram para a relevância desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves e Profa. Dra. Laurenia Souto Sales, pela gentileza de terem aceitado o convite para contribuir com a pesquisa.

Ao PROFLETRAS, pela oportunidade que tem dado aos professores das escolas públicas de aperfeiçoarem os seus conhecimentos na Língua Portuguesa e se tornarem pesquisadores das suas salas de aula.

À CAPES, pelo incentivo financeiro que tem possibilitado a concretização do nosso sonho de continuar estudando e melhorando a nossa prática docente.

Aos diretores das escolas nas quais trabalho, por estarem sempre prontos para reorganizar os horários das aulas quando eu precisava me ausentar para estudar.

É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e reorientar a nossa prática de ensino da língua.

(Irandé Antunes)

No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam.

(Zygmunt Bauman)

RESUMO

O advento das tecnologias digitais e a diversidade de recursos multimidiáticos e multissemióticos presentes nas situações de comunicação impõem à escola o desafio de oferecer um ensino baseado nas práticas reais de interação humana. Nesse contexto, elencamos como objetivo geral deste trabalho apresentar uma proposta didática com a produção do gênero documentário, a fim de promover um ensino de língua significativo e que contribua para a formação identitária do sujeito, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual, podem ressignificar o ensino de língua e aproximar o aluno do contexto social em que vive. Como objetivos específicos, almejamos: descrever como as práticas escolares de escrita podem ser ressignificadas com o auxílio das ferramentas tecnológicas; explicar como as atividades de pesquisa, elaboração de roteiros e entrevistas com pessoas do bairro, no qual a escola está inserida, podem ajudar o aluno a fazer uma leitura crítica da sua realidade; e demonstrar como o trabalho com o audiovisual pode capacitar os alunos para o uso das ferramentas tecnológicas a favor da construção de sua identidade. Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho se configura como uma pesquisa-ação sob a perspectiva de Thiollent (1986) e apresenta uma abordagem qualitativa dos dados fundamentada nos estudos de Lüdke e André (2013), porque retrata questões concernentes ao contexto de sala de aula a partir de uma proposta didática estruturada num Projeto Didático de Gênero desenvolvido por Guimarães e Kersch (2012). Ademais, aportamos nossa pesquisa em contribuições teóricas de Rojo (2012; 2019) sobre os multiletramentos na escola e as contribuições de Bauman (2001; 2005) acerca da formação de identidade do sujeito. Amparamos nossa pesquisa também nos estudos que tratam dos gêneros do discurso na visão de Bakhtin (1997); dos gêneros digitais, segundo Marcuschi e Xavier (2005) e do letramento social e contemporâneo com base em Kleiman (2014). Nos aspectos concernentes à linguagem audiovisual, fundamentamo-nos nos estudos de Nichols (2005; 2012). Nossa proposta didática foi elaborada pensando numa possível aplicação em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, destacando que a produção de documentário com base nas propostas de multiletramentos será importante para a construção de aprendizagens significativas no ensino de Língua Portuguesa, pois se coaduna com as exigências postas à educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; gêneros do discurso; documentário; projeto didático de gênero; multiletramentos**.**

ABSTRACT

The advent of digital technologies and the diversity of multimedia and multisemiotic resources present in communication situations impose on the school the challenge of offering teaching based on real human interaction practices. In this context, we listed as the general objective of this work to present a didactic proposal with the production of the documentary genre, in order to promote a meaningful language teaching that contributes to the identity formation of the subject, problematizing how new technologies, inserted in the school context by through audiovisual language, they can give new meaning to language teaching and bring students closer to the social context in which they live. As specific objectives, we aim to: describe how school writing practices can be re-signified with the help of technological tools; explain how research activities, elaboration of scripts and interviews with people from the neighborhood, in which the school is located, can help students to make a critical reading of their reality; and demonstrate how working with the audiovisual can enable students to use technological tools in favor of building their identity. As for the methodological aspects, this work is configured as an action research from the perspective of Thiollent (1986) and presents a qualitative approach to the data based on the studies by Lüdke and André (2013), because it portrays issues concerning the classroom context. from a didactic proposal structured in a Gender Didactic Project developed by Guimarães and Kersch (2012). Furthermore, our research is based on theoretical contributions by Rojo (2012; 2019) on multiliteracies at school and the contributions of Bauman (2001; 2005) on the formation of the subject's identity. We also support our research in studies that deal with speech genres in the view of Bakhtin (1997); digital genres, according to Marcuschi and Xavier (2005) and social and contemporary literacy based on Kleiman (2014). In the aspects concerning audiovisual language, we base ourselves on the studies by Nichols (2005; 2012). Our didactic proposal was prepared thinking about a possible application in 9th grade classes of elementary school, noting that the production of documentary based on multiliteracies proposals will be important for the construction of meaningful learning in Portuguese language teaching, as it meets the requirements to education in contemporary times.

Keywords: portuguese language teaching; speech genres; documentary; didactic gender project; multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos.....31
Figura 2 - Chegada de trem à estação feita pelos irmãos Lumière.....38
Figura 3 - Saída dos trabalhadores da fábrica da família Lumière.....38
Figura 4 - Cartaz do filme Nanook do Norte, de Robert Flaherty.....39
Figura 5 - Imagem de Nadia Sibirskaia, no filme Mènilmontant.....40
Figura 6 - Cena do filme Crônicas de um verão (1960) 41
Figura 7 - Organograma Modos e Características do documentário.....47
Figura 8 - Cena do filme Chuva (1921) 48
Figura 9 - Cena das filmagens de Terra Espanhola (1964) 49
Figura 10 - Capa do documentário Jupiter's Wife (1995) 52
Figura 11 - Capa do filme Sobrenome Viet Nome Próprio Nam.....53
Figura 12 - Capa do filme Línguas Desatadas (1989) 54
Figura 13 - Bastidores do documentário Democracia em Vertigem.....55
Figura 14 - Personagens do documentário Jogo de Cena 56
Figura 15 - Viúva e filhos de João Pedro Teixeira – 1964.....62
Figura 16 - Coutinho, Elizabete Teixeira e família – gravações de 1984.....62
Figura 17 - Série 500 anos: o Brasil Colônia na TV (2007) 65
Figura 18 - Escola Municipal Macária Giffoni de Medeiros.....75
Figura 19 - Exemplo Grande Plano Geral (GPG).....86
Figura 20 - Exemplo de Plano Geral (PG).....87
Figura 21 - Exemplo de Plano Conjunto (PC).....87
Figura 22 - Exemplo de um Plano Americano.....87
Figura 23 - Exemplo de Plano Médio.....88
Figura 24 - Exemplo de Primeiro Plano (PP) ou Close-Up.....88
Figura 25 - Exemplo de Plano Fechado (PF) ou Big Close.....88
Figura 26 - Exemplo de Plano de Detalhe (PD).....89
Figura 27 - Exemplo de câmera subjetiva..... 89
Figura 28 - Exemplo de câmera objetiva..... 90
Figura 29 - Exemplo de sinopse.....92
Figura 30 - Roteiro simplificado.....94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gêneros para escuta e leitura de textos.....22
Quadro 2 - Gêneros para produção de textos orais e escritos.....23
Quadro 3 - Principais características do documentário.....45
Quadro 4 - Elementos da linguagem audiovisual.....58
Quadro 5 - Módulo 01 do PDG.....81
Quadro 6 - Módulo 02 do PDG.....82
Quadro 7 - Módulo 03 do PDG.....83
Quadro 8 - Sugestões de documentários.....84
Quadro 9 - Módulo 04 do PDG.....85
Quadro 10 - Módulo 05 do PDG.....90
Quadro 11 - Módulo 06 do PDG.....95
Quadro 12 - Módulo 07 do PDG.....96
Quadro 13 - Módulo 08 do PDG.....97
Quadro 14 - Módulo 09 do PDG.....98
Quadro 15 - Módulo 10 do PDG.....99
Quadro 16 - Módulo 11 do PDG.....100

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

LA: Linguística Aplicada

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

GNL: Grupo de Nova Londres

INCE: Instituto Nacional de Cinema Educativo

CPC: Centro de Cultura Popular

MEC: Ministério de Educação e Cultura

OLP: Olimpíada de Língua Portuguesa

PDG: Projeto Didático de Gênero

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

AEE: Atendimento Educacional Especializado

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IFRN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 13

2 UM "LAYOUT" NO CAMPO CONCEITUAL..... 18

2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.... 18

2.2 CONTEMPORANEIDADE, CULTURA DIGITAL E MULTILETRAMENTO..... **27**

2.2.1 A linguagem contemporânea na formação identitária do sujeito..... 34

3 DOCUMENTÁRIO: MAPEANDO O GÊNERO..... 37

3.1 ORIGEM E PERCURSO HISTÓRICO DO DOCUMENTÁRIO..... 37

3.2 DOCUMENTÁRIO: COMO DEFINI-LO?..... 42

3.3 OS DIFERENTES MODOS DE SE FAZER DOCUMENTÁRIO..... 46

3.4 O GÊNERO E SUA LINGUAGEM..... 57

3.5 O CINEMA DOCUMENTÁRIO NO BRASIL..... 60

3.5.1 Cinema educativo e a função social do documentário no Brasil..... 63

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: PREPARANDO O "SET DE FILMAGEM"..... 67

4.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA LÍNGUA..... 67

4.2 A PESQUISA-AÇÃO..... 69

4.3 A ABORDAGEM DA PESQUISA..... 72

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA..... 73

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 76

4.6 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO..... 77

5 PROPOSTA DIDÁTICA: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO..... 82

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102

REFERÊNCIAS..... 105

ANEXOS..... 108

APÊNDICES..... 114

1 INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1980, quando as tecnologias digitais foram inseridas no espaço online, as formas de se relacionar com a linguagem sofreram mudanças significativas. A cultura do digital tem provocado uma revolução nas relações sociais devido a sua linguagem multimodal e multissemiótica carregada de elementos visuais e sonoros (música, vídeo, desenhos, gráficos...), que também fazem parte da construção de sentido dos textos que circulam socialmente.

No entanto, entendemos que essas novas formas de linguagem ainda são pouco contempladas no currículo escolar devido às práticas cristalizadas de ensino que privilegiam a cultura do impresso. Esse embate entre os modelos tradicionais de ensino da língua materna e as novas formas de interação que o aluno vivencia em seu cotidiano tem provocado muitos conflitos em sala de aula. Isso nos leva a pensar na necessidade de inserir, no contexto escolar, práticas de escrita mais contemporâneas, significativas e que promovam uma relação com a identidade do sujeito.

Dessa forma, concordamos que essa dicotomia ensino-realidade traz para nós, professores de Língua Portuguesa, um dos maiores desafios no que diz respeito ao ensino da língua: o de levar os alunos nascidos na era digital a participarem das atividades tradicionais de escrita propostas pelo currículo escolar. Esse conflito tem sido um companheiro diário, haja vista que os nossos alunos de hoje são frutos de uma sociedade reproduzida pela linguagem contemporânea e, por isso, apresentam resistência aos velhos modelos de ensino da língua.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que o uso das tecnologias digitais e a diversidade de recursos multimidiáticos e multissemióticos presentes nas situações de interação impõem à escola a necessidade de rever seus conceitos sobre o ensino da língua materna. Não se trata de abandonar as atividades de leitura de materiais impressos ou de escrita manual, mas de não excluir as novas possibilidades de se trabalhar a escrita por meio dos dispositivos digitais que fazem parte da vivência do aluno. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, a língua deverá ser tratada como algo mais concreto, considerando que esta é nascida da relação de interação e, portanto, é viva e dinâmica.

No que concerne às orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reconhecem o envolvimento dos jovens com a cultura tecnológica inserida nas práticas sociais de linguagem e confirmam o compromisso de inseri-la no currículo escolar. A quinta competência da BNCC (2017), por exemplo, revela a intenção de promover um ensino que desenvolva no aluno as habilidades necessárias para a utilização das tecnologias digitais de informação, de forma crítica e reflexiva, para a produção do conhecimento e da interação social.

Entretanto, no cotidiano da sala de aula encontramos uma diversidade de vivências, de saberes e de culturas que, muitas vezes, não são contemplados pelas orientações curriculares propostas nos documentos norteadores. Por essa razão, a escola precisa alinhar o que é proposto pela BNCC ao currículo que é vivenciado pelos seus alunos, fora e dentro da escola, para que o processo de ensino e aprendizagem possa estabelecer uma relação de sentido.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de pensarmos num currículo voltado para as diferentes linguagens que se entrelaçam nas interações sociais vivenciadas pelos alunos. Será importante, também, que esse currículo respeite a possibilidade que a linguagem apresenta de criar laços identitários de sentido e significados e que são construídos por meio de um processo dialógico.

Diante desse contexto, tomamos como objeto de estudo da nossa pesquisa uma problemática surgida no universo da sala de aula, no que se refere ao ensino da língua. Trata-se da rejeição dos alunos pelas práticas tradicionais de escrita ainda presentes no currículo escolar em detrimento às novas práticas de linguagem inseridas em seu cotidiano por meio da cultura digital.

Essa problemática nos motivou a desenvolver uma proposta didática que se baseia na produção do gênero documentário, com vistas a uma possível aplicação numa turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. Por pertencer à esfera midiática, acreditamos que o documentário possibilita a inserção das ferramentas digitais de comunicação e informação ao cotidiano escolar, por meio de uma linguagem multissemiótica e multimodal que é própria do gênero.

Ademais, a nossa escolha pelo gênero aconteceu mediante as reflexões que fizemos acerca de um trabalho desenvolvido com turmas de primeiro e segundo anos

do Ensino Médio, por ocasião da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa - ano 2019, numa experiência exitosa com a produção de documentários. A partir dessa vivência, pudemos perceber o poder da linguagem audiovisual para a construção de trabalhos com multiletramentos, na escola, e o interesse dos alunos por projetos que partam das suas culturas de referência, mesmo que o gênero não seja totalmente por eles conhecido.

A experiência vivenciada na Olimpíada de Língua Portuguesa permitiu-nos, acima de tudo, enxergar a importância da produção de documentário para os letramentos linguístico e digital, uma vez que o aluno é estimulado a usar o seu celular para fazer pesquisas na internet, construir textos, filmar, editar e, por fim, expor o seu trabalho para o contexto social em que vive. Práticas como essas são mais estimulantes, provocativas e dão ao aluno a oportunidade de fazer uma leitura crítica e reflexiva acerca da sua realidade.

Nessa perspectiva, levantamos alguns questionamentos que servem de base para a nossa proposta didática. De que forma as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio de um gênero que traz uma linguagem audiovisual, podem contribuir para uma ressignificação da escrita no ambiente escolar? E mais: como essa experiência pode ser relevante para uma identificação do aluno com o contexto social em que vive?

Em face desses dois questionamentos, embasamos a nossa pesquisa, que traz como objetivo geral apresentar uma proposta didática com o gênero documentário a fim de promover um ensino de língua significativo que contribua para a formação identitária do sujeito, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual, podem ressignificar o ensino de língua e aproximar o aluno do contexto social em que vive.

Para alcançar esse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como as práticas escolares de escrita podem ser ressignificadas com o auxílio das ferramentas tecnológicas;
- Explicar como as atividades de pesquisa, elaboração de roteiros e entrevistas, com pessoas do bairro no qual a escola está inserida, podem ajudar o aluno a fazer uma leitura crítica da sua realidade;

- Demonstrar como o trabalho com o audiovisual pode capacitar os alunos para o uso das ferramentas tecnológicas a favor da construção de sua identidade.

Seguindo essa linha de pensamento, estruturamos a nossa proposta didática de produção do gênero documentário pautada na busca pela construção de uma ressignificação da escrita em sala de aula. Para tanto, tomamos como base contribuições teóricas de autores da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (2009), Biazi (2007) e Dias (2007); Bauman (2001; 2005), para as questões relacionadas à identidade; Bakhtin (1992), para as questões concernentes aos gêneros do discurso, ao enunciado e ao caráter dialógico da linguagem; Kleiman (2014), Coscarelli (2019), Marcuschi e Xavier (2005) e Rojo (2012; 2019), nos assuntos referentes aos letramentos contemporâneos, aos gêneros digitais e aos multiletramentos. Quanto à fundamentação teórica do gênero documentário, utilizamos as pesquisas de Nichols (2005; 2012) e Ramos (2000; 2017).

Em relação aos aspectos metodológicos, nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com base nos estudos de Lüdke e André (2013) e se configura como uma pesquisa-ação, tomando como referência as contribuições de Thiollent (1986). Para o desenvolvimento da nossa proposta didática, optamos pelo Projeto Didático de Gênero, de Guimarães e Kersch (2012), pois ele possibilita o trabalho com mais de um gênero.

Mediante o exposto, acreditamos que a nossa proposta didática se justifica pela sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, por estar em consonância com as exigências postas à educação contemporânea, haja vista que a produção de documentário no Ensino Fundamental II, com base nas propostas de multiletramentos, é importante para a construção de aprendizagens significativas, possibilitando a compreensão responsiva e crítica dos discursos que circulam socialmente

Assim, esta dissertação organiza-se em seis seções. Na primeira, apresentamos esta introdução, na qual delimitamos os pressupostos teóricos, a problemática de estudo, os objetivos propostos, a metodologia a ser aplicada, a justificativa da pesquisa e a estrutura geral do trabalho.

Na segunda seção, trazemos a nossa fundamentação teórica, na qual explicitamos alguns pontos relacionados ao gênero do discurso e ao ensino da língua materna, bem como os aspectos que envolvem a cultura digital, a importância dos

multiletramentos na escola e o papel da linguagem contemporânea para a formação identitária do sujeito.

Em seguida, na terceira seção, apresentamos a origem do gênero documentário, seu percurso histórico, suas funções, seus elementos linguísticos e suas características composicionais. Além disso, discorremos sobre a história do cinema documentário, no Brasil, e sua função educativa.

Na quarta seção, trazemos a nossa metodologia, fazendo, inicialmente, uma breve discussão sobre a Linguística Aplicada e a sua relação com o ensino da língua materna. Em seguida, destacamos o tipo da pesquisa e a abordagem metodológica, bem como a contextualização com a apresentação do ambiente e dos participantes. Também destacamos o conceito e referenciação do Projeto Didático de Gênero.

A quinta seção contém a nossa proposta didática. Nela, apresentamos, detalhadamente, os módulos didáticos com as atividades que poderão ser desenvolvidas na aplicação do PDG. Nesses módulos didáticos, descrevemos, além das atividades, os objetivos, a metodologia e os materiais que podem ser utilizados em cada oficina.

Na sexta e última seção, apontamos as considerações finais do nosso trabalho, enfatizando a relevância da pesquisa para um ensino da língua que se relacione mais com as práticas contemporâneas de linguagem. Além disso, destacamos a importância do Profletras para a formação acadêmica do professor e a melhoria da sua prática docente.

2 UM “LAYOUT” NO CAMPO CONCEITUAL

Na presente seção, abordamos a teoria dos gêneros discursivos, tomando como base os estudos de Bakhtin (1992), os quais apontam os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, relacionando esses estudos ao ensino da língua materna. Em seguida, apresentamos alguns conceitos referentes aos gêneros digitais surgidos na contemporaneidade e a importância dos multiletramentos para a ressignificação do ensino da língua. Além disso, mostramos como a sociedade, impactada pela modernidade, exige mudanças no modo como tratamos as questões de ensino de Língua Portuguesa.

2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Para a nossa pesquisa, escolhemos trabalhar com a concepção de gêneros, seguindo os estudos de Bakhtin (1992) e o Círculo[1] sobre os gêneros do discurso. Esse autor apresenta uma visão discursiva da língua ao afirmar que os enunciados, emitidos em situações reais de comunicação, são responsáveis pela construção dos diversos gêneros em sociedade.

O russo Mikhail Bakhtin foi um dos primeiros teóricos a conceituar os gêneros do discurso. Antes disso, o estudo dos gêneros ficava reservado ao campo da literatura com a tradição poética de Platão e a retórica de Aristóteles. No entanto, Bakhtin ultrapassa essa fronteira ao levar para a área da linguística o estudo dos gêneros sob uma perspectiva discursiva da comunicação verbal.

Para Bakhtin (1992, p. 279), a definição dos gêneros tem relação com a utilização da língua nas suas esferas sociais e “efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Isso sugere que os gêneros do discurso emergem da

[1] O Círculo, de acordo com Faraco (2009, p. 13), trata-se de um grupo de intelectuais, nascidos em sua maioria por volta da década de 1890, que se reunia regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebesk e, depois, em São Petersburgo. Era um grupo constituído por sujeitos de distintas concepções, interesses intelectuais e atuações profissionais, incluindo, dentre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, os professores e estudiosos de literatura Lev V. Pumpianski e Mikhail Bakhtin, Valentin N. Voloschinov e Pavel Medvedev.

necessidade de comunicação verbal e da interação dialógica dos discursos entre os sujeitos sociais.

Para definir melhor a associação dos gêneros do discurso com as esferas sociais de comunicação verbal, Bakhtin (1992) afirma que

> Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas as condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Como é possível perceber, o autor afirma que os gêneros do discurso nascem das esferas de utilização da língua e se efetuam por meio de enunciados. E cada enunciado é composto de tema, estrutura composicional e estilo que, juntos, refletem as finalidades e condições da comunicação verbal. São esses três elementos que dão forma aos gêneros em suas esferas de utilização.

Além desses aspectos, que influenciam na definição dos gêneros do discurso, Bakhtin (1992) faz uma distinção entre esses gêneros, separando-os em dois grupos: os primários e os secundários. Para o autor, os gêneros do discurso secundários são aqueles oriundos das situações de comunicação verbal mais complexas ou formais como o romance, o discurso político, o científico, ou seja, os mais elaborados. Já os gêneros primários nascem das formas mais espontâneas de comunicação que emergem dos diálogos da vida cotidiana.

No entanto, os gêneros primários podem ser absorvidos pelos secundários, resultando no que Bakhtin (1992) chama de transmutação. Isso acontece quando um gênero primário como um trecho de uma carta, por exemplo, se torna componente de um gênero mais complexo como o romance e perde a sua relação com a realidade para se integrar à realidade da vida literário-artística desse gênero secundário. Essa inter-relação entre os gêneros primários e secundários tem grande relevância para o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros, bem como para todos os estudos linguísticos e filosóficos. Segundo Bakhtin (1992),

> ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de 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 língua e a vida (Bakhtin, 1992, p. 282).

Os estudos de Bakhtin (1992) sobre os gêneros do discurso nos indicam que a nossa comunicação só acontece por meio de gêneros. Segundo o autor, a língua é composta por enunciados que se apresentam como uma forma padrão relativamente estável, dando origem a um gênero específico, situado e histórico. Por essa razão, os gêneros do discurso se introduzem na nossa comunicação verbal tão naturalmente que nem mesmo sabemos que os estamos construindo.

Devemos considerar também, como nos explica Bakhtin (1992), a existência de gêneros mais livres e criativos presentes na comunicação verbal. São aqueles que permeiam as relações sociais mais íntimas como uma conversa familiar ou um bate-papo entre amigos, por exemplo. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que essa liberdade de enunciação verbal não dispensa do falante o domínio desses gêneros. Para o autor,

> é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 1992, p. 304).

Percebemos, portanto, que dominar os gêneros discursivos em suas mais variadas esferas e situações de comunicação verbal é imprescindível para qualquer falante da língua, pois permite que este compreenda melhor as intenções comunicativas propostas nas situações do seu cotidiano.

Nesse sentido, é importante considerar a cadeia dialógica que liga os enunciados, revelando a importância da relação entre os sujeitos nas interações de comunicação verbal. De acordo com Bakhtin (1992, p. 316), “o enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (...)”. E o autor ainda acrescenta a ligação dos enunciados com os elos futuros da cadeia de comunicação verbal.

Dessa forma, é possível entender que falamos com o objetivo não somente de dar respostas aos nossos interlocutores, mas também de criar futuras respostas, ou melhor, futuros enunciados. E fazemos isso por meio de gêneros que são naturalmente engendrados nas nossas interações verbais. Por isso, Bakhtin (1992) afirma:

> Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularmente constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 325).

Diante dessas considerações, pretendemos estabelecer em nossa pesquisa uma relação das noções sobre gênero do discurso teorizadas por Bakhtin (1992) com o ensino da língua materna, por meio de uma proposta didática que contempla o gênero documentário, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual, podem contribuir para ressignificar o ensino da língua.

Nessa perspectiva, é importante discorrermos sobre a importância da inserção dos gêneros do discurso surgidos com o advento das tecnologias digitais, no ensino da língua materna. Para tanto, devemos levar em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico e a Base Nacional Comum Curricular, que são os documentos norteadores para o ensino da língua materna na escola.

Inicialmente, é relevante lembrar que a escola, como espaço encarregado de transmitir o saber sistematizado, tem a função de ofertar uma educação capaz de preparar os sujeitos para atuar com autonomia nas mais diversas situações da vida em sociedade. Nesse sentido, o ensino da língua materna requer especial atenção, pois é por meio da língua que o homem se desenvolve como sujeito social.

Com o intuito de assegurar essa função básica, o Ministério da Educação organizou, na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientavam o ensino da língua baseado em práticas sociais voltadas para as situações reais de comunicação. Esse documento assegura seu objetivo de formar sujeitos capazes de interagir com as mais diversas situações de comunicação verbal ao afirmar que:

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (PCN, 1998, p. 19).

Os PCNs (1998) também reafirmam o caráter social da linguagem, ao considerarem que ela se constrói nas situações concretas de produção e passa por

modificações decorrentes das mudanças dos tempos e das condições sociais do indivíduo. Essa linha de pensamento tem fundamento na teoria bakhtiniana, que considera a utilização da língua um produto das atividades humanas, por isso possui um caráter social e dialógico.

Ainda ancorados na teoria bakhtiniana, os PCNs (1998, p. 21) afirmam que: “A produção do discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos”. Dessa forma, esse documento corrobora a ideia de que os discursos produzidos em interações de linguagem são frutos da relação entre os interlocutores da comunicação verbal.

No entanto, uma leitura mais aprofundada dos PCNs (1998) nos revela o quanto as orientações contidas nesse documento privilegiam a cultura do impresso. Mesmo que reconheçam a diversidade dos gêneros do discurso e a importância do domínio das diferentes formas de linguagem para atender às demandas sociais de comunicação, os PCNs (1998) dão pouco destaque às novas formas de linguagem surgidas com o advento da tecnologia digital.

Os quadros 01 e 02 a seguir mostram os gêneros contemplados para os dois últimos ciclos do ensino fundamental, divididos em dois grupos: um para a prática de escuta e leitura de textos e outro para a produção de textos orais e escritos. De acordo com os PCNs (1998, p. 54 e 57), assim foram selecionados os gêneros:

Quadro 01 - Gêneros para escuta e leitura de textos

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		**LINGUAGEM ESCRITA**	
LITERÁRIOS	• cordel, causos e similares • texto dramático • canção	LITERÁRIOS	• conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	• comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento • exposição • seminário	DE IMPRENSA	• notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira

DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• debate • palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	• propaganda	PUBLICIDADE	• propaganda

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 54).

Quadro 02 - Gêneros para produção de textos orais e escritos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		**LINGUAGEM ESCRITA**	
LITERÁRIOS	• canção • textos dramáticos	LITERÁRIOS	• crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	• notícia • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 57).

Como podemos perceber, nestes quadros não aparecem gêneros relacionados à esfera digital. No entanto, observamos que os PCNs (1998, p. 89) reconhecem, em seu último capítulo, a necessidade de preparar os alunos para essas novas formas de linguagem, ao afirmarem que “(...) não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, editando a realidade”. Esse documento ainda acrescenta que a presença dos meios de comunicação na vida cotidiana impõe à sociedade e, em particular, à escola, o compromisso de preparar as crianças e os jovens para essa nova realidade.

Com o avanço das tecnologias da informação e, principalmente com o surgimento da web 2, o desafio de trabalhar os gêneros em sua diversidade torna-se

ainda mais complexo. Isso acontece porque os velhos modelos de ensino parecem ser ineficientes na tarefa de formar cidadãos capazes de desenvolver as competências comunicativas para atuar na sociedade atual.

Marcuschi; Xavier (2005), ao apresentarem o livro “Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido”, afirmam que as mudanças tecnológicas têm modificado as formas e possibilidades de utilização da linguagem, em geral, e da língua, em particular. Os autores também concordam que essas modificações estão se tornando cada vez mais comuns no cotidiano das pessoas, devido ao avanço das tecnologias.

Diante dessas mudanças, recai sobre a escola a responsabilidade de estar preparada para ofertar uma educação que atenda às exigências das novas formas de linguagem. Sabendo disso, o Ministério da Educação organizou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que atribui às escolas o compromisso de assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que são relevantes para desenvolver as aprendizagens essenciais. De acordo com a BNCC (2017),

> [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 08).

No componente Língua Portuguesa, a BNCC (2017) traz uma proposta de ensino da língua alinhada com os documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, assumindo assim uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Essa visão de enunciado está em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para os quais a linguagem é o resultado do processo de interlocução que se concretiza nas práticas sociais.

Nesse sentido, assim como foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC (2017) orienta que o ensino da língua materna esteja voltado para a ideia de texto como pertencente aos gêneros discursivos que circulam socialmente. Logo, a língua é vista como um produto social e deve ser ensinada em consonância com as práticas reais de comunicação.

A novidade nesse documento é a atenção dada aos gêneros nascidos com o avanço das tecnologias da informação. A preocupação em incluir os gêneros digitais

ao saber sistematizado ofertado nas escolas começa a tomar robustez quando, em sua quinta competência geral da Educação Básica, a BNCC (2017) diz que o estudante deve

> 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 (BNCC, 2017, p. 09).

Assim, percebemos que o trabalho com os gêneros digitais toma lugar de destaque nas novas orientações para o ensino da língua. Esse destaque já era defendido por pesquisadores como Araújo (2009), ao afirmar no livro “Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios” que o “tsunami digital”, cada vez mais real na vida cotidiana, desafia a escola a superar seus medos com relação ao uso da escrita digital e enxergar a heterogeneidade da língua.

O primeiro passo para vencer esse desafio foi dado com a inserção dos gêneros digitais nesse documento nacional que regulamenta os currículos escolares. De acordo com a BNCC (2017),

> as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BNCC, 2017, p. 68).

Porém, não basta que eles estejam inseridos no currículo escolar. Para Marcuschi; Xavier (2005), é necessário analisar três importantes aspectos dos gêneros digitais:

> (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contraparte em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 14).

Além desses aspectos, Marcuschi; Xavier (2005) também nos trazem uma reflexão sobre os gêneros digitais, ao afirmarem que eles exercem um fascínio sobre

nós, porque as novas tecnologias conseguem reunir, num só meio, várias formas de expressão relacionadas a texto, som e imagem. E essa incorporação de múltiplas semioses acaba interferindo na natureza linguística dos enunciados presentes nas práticas sociais de linguagem.

Tudo isso deve ser levado em consideração no processo de ensino dos gêneros digitais, pois assim, como afirma Caiado (2009, p. 39), “a linguagem digital, com suas características específicas, situa-se no interior das relações sociais mantidas pelos sujeitos, configurando como prática social”. Essas novas práticas sociais devem estar presentes no ensino da língua para que os estudantes saiam da escola dominando-as.

No entanto, concordamos com o fato de que qualquer mudança no currículo para o ensino da língua, no Brasil, que incorpore os gêneros digitais às práticas escolares, implica em desafios ainda maiores. Um deles é a necessidade de investimentos na formação dos professores para o uso dessas novas formas de linguagem. Assim, quando a BNCC (2017, p. 21) defende que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las às novas propostas curriculares”, ela também reafirma essa necessidade.

Com o intuito de aproximar as orientações desse novo documento à pratica dos professores, os novos livros didáticos já trazem em suas orientações gerais as competências e habilidades para as aprendizagens essenciais propostas pela BNCC (2017), documento no qual os conteúdos aparecem divididos por campos de atuação das práticas contextualizadas, ou seja, grupos que representam cada área de atuação social. São esses campos de atuação que selecionam os gêneros para cada etapa de ensino.

É importante destacar, também, que a BNCC (2017) traz em quase todos os campos de atuação da linguagem exemplos de gêneros digitais que devem ser trabalhados no espaço escolar. O “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, por exemplo, além de gêneros como *podcasts,* infográficos e vídeos variados, cita também o documentário, gênero que será visto nesta pesquisa como proposta pedagógica para se trabalhar a linguagem digital em sala de aula.

Para compreendermos melhor a importância de uma proposta de ensino da língua que dê espaço para as novas formas de utilização da linguagem, faz-se

necessário adentrar no campo das discussões sobre as novas formas de letramentos que surgem em conformidade com o uso das novas tecnologias da informação. Partindo dessa premissa, apresentamos, a seguir, uma abordagem temática em torno das questões que envolvem contemporaneidade, cultura digital e o papel dos multiletramentos no ensino da língua, além de destacarmos como a linguagem contribui para a formação da identidade do sujeito.

2. 2 CONTEMPORANEIDADE, CULTURA DIGITAL E MULTILETRAMENTO

Para alguns autores, os letramentos contemporâneos ainda não fazem parte da realidade educacional brasileira. Segundo Ferraz (2019), os estudos recentes sobre letramentos, educação e tecnologias mostram os desafios que as escolas enfrentarão para promover um ensino voltado às práticas contemporâneas. Esses desafios são colocados também por Kleiman (2014), ao afirmar que:

> Quando falamos de letramentos no mundo contemporâneo, imediatamente vem à mente o letramento digital. Mas, numa sociedade como a brasileira, simultaneamente avançada tecnologicamente e com uma enorme população mal escolarizada, a questão do letramento digital quase não se pode dissociar da questão do letramento impresso, e do analfabetismo (funcional ou disfuncional) de grandes grupos brasileiros (KLEIMAN, 2014, p. 75.).

De acordo com Kleiman (2014), o ensino dos gêneros, na escola, ainda está condicionado a uma tradição escolar que privilegia a cultura do impresso. Essa cultura se sobrepõe à digital e inviabiliza as práticas sociais de novos letramentos digitais no espaço escolar. A autora ainda acrescenta que:

> As relações entre letramento e poder, muito discutidas sob o prisma dos letramentos legitimados pelas instituições de prestígio, têm na escola um de seus mais expressivos expoentes: concentrando-se nos cânones literários, nos clássicos consagrados, ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno (KLEIMAN, 2014, p. 89).

Não podemos negar o quanto o desenvolvimento tecnológico dos últimos anos impactou as relações de comunicação. Sobre este assunto, Nonato e Sales (2019) constatam que desde o final do século XX e início do século XXI, período em que o mundo presencia o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação

(TDIC), tem acontecido uma verdadeira revolução no modo como as pessoas se comunicam, se relacionam e produzem cultura.

Palfrey & Gasser (2011) também asseguram que todos os aspectos importantes da vida moderna estão relacionados ao modo como usamos as tecnologias de informação e que a era digital transformou a forma como as pessoas se relacionam umas com as outras e com o mundo em que vivem.

Marcuschi; Xavier (2005, p. 07) afirmam ainda que “as inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem, em geral, e da língua, em particular, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo”. Os autores também concordam que isso vem acontecendo de forma mais acelerada nos últimos 30 anos, com a inserção das novas tecnologias no cotidiano das pessoas.

Todas essas mudanças refletem diretamente no modo como tratamos o ensino da língua. Para Nonato e Sales (2019, p.160), “a escola não poderá cumprir seu papel social se desconsiderar os modos de produção da escrita e da leitura no século XXI e a função social que o texto tem na vida contemporânea”. Dessa forma, é correto afirmar que a escola, como principal agência de letramento, não pode ficar alheia às novas formas de comunicação, que exigem novas formas de letramentos.

Diante dessas considerações, sentimos a necessidade de discorrer sobre o conceito de letramento para, a partir dele, entendermos melhor como se caracterizam as novas práticas de letramento presentes no mundo contemporâneo. Inicialmente, destacamos as pesquisas de Soares (2009), quando a autora confirma que a palavra letramento chegou à Educação e às Ciências Linguísticas em 1986 quando Mary Kato usa o termo pela primeira vez para se referir à língua falada culta.

Como estudiosa dessa área, Soares (2009, p. 18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora também reconhece que é por meio do letramento que acontece a transformação social e cultural dos indivíduos. Seguindo esse contexto, Soares (2009) afirma que:

> Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando era analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua

> inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009, p. 37).

No entanto, desde que Mary Kato (1986) utilizou a palavra letramento, o mundo passou por transformações sociais significativas, principalmente depois do advento da tecnologia, que influenciam diretamente nas relações comunicativas. Por isso, hoje, é mais adequado falarmos em letramentos, reconhecendo a pluralidade que perpassa as práticas de leitura e de escrita nas mais diferentes esferas sociais, pluralização esta que, por sua vez, traz consigo muitos desafios para o ensino da língua.

Seguindo essa linha de pensamento, concordamos que a sociedade contemporânea exige novas formas de letramento sem dissociá-las das práticas de leitura e escrita, pois os gêneros digitais se apropriam dessas primeiras práticas de letramento para tomarem forma e se materializarem nos eventos de interação humana. A comunicação via e-mail, por exemplo, não se concretiza se não houver um sujeito que o escreva e outro que o leia. Assim, a leitura e a escrita tornam-se primordiais para a construção de outros gêneros, incluindo os que nascem na esfera digital.

Alinhados a esse pensamento, Nonato; Sales (2019, p. 170) dizem que “[...] o letramento digital é também essencialmente a assunção das singularidades da leitura e da escrita no contexto dos gêneros textuais digitais”. Essas considerações são importantes para destacar que o letramento digital se configura no exercício das outras práticas de letramentos (linguístico, cultural, cognitivo, social) necessárias para a vida em sociedade.

Dando continuidade ao debate, trazemos o pensamento de Kleiman (2014, p. 89), o qual considera que, nessa contemporaneidade, “o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir com as mudanças sociais”. Isso nos leva a pensar que formar cidadãos realmente letrados é uma tarefa complexa e exige da escola um comprometimento com as novas práticas de letramento a fim de que o aluno possa agir discursivamente frente às demandas emanadas das diversas esferas sociais em que circula.

Consoante a essas reflexões, Marcuschi; Xavier (2005, p. 13) afirmam que “na atual *sociedade da informação*, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. Assim, os autores confirmam o fato de que as

práticas sociais de linguagem contemporâneas, modeladas pela tecnologia da informação, têm sido responsáveis por uma revolução nas formas de comunicação.

Marcuschi; Xavier (2005) também afirmam ser esse um momento oportuno para analisarmos o papel que as novas tecnologias têm na construção da linguagem e qual a função também da linguagem para as novas tecnologias. Nesse sentido, enxergamos ainda mais o dever de a escola acolher essas novas mudanças em seus currículos, no intuito de preparar cidadãos capazes de utilizar eficazmente as diversas formas de linguagem surgidas com a cultura digital e presentes em todas as esferas sociais de comunicação.

Assim, ao considerar as novas formas de linguagem no ensino da língua materna, a escola promoverá o letramento digital dos alunos e estará, segundo Coscarelli (2019, p. 65), "contribuindo para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos". Essa noção de letramento, que contempla as práticas atuais de comunicação considerando a linguagem multissemiótica e os elementos multimodais dos textos, é vista como multiletramentos pelos estudiosos da área de linguagem.

Seguindo essa perspectiva dos multiletramentos, Coscarelli (2019) é enfática ao afirmar que:

> Pensar em educação sob essa perspectiva nos leva a considerar, inevitavelmente, a noção de multiletramentos em suas concepções mais frequentes, ou seja, o trabalho com vários canais de comunicação e mídias, o que leva ao trabalho e o respeito à diversidade linguística e cultural que interagem esses meios (COSCARELLI, 2019, p. 65).

Para entendermos melhor o conceito de multiletramentos, tomamos como base as pesquisas de Rojo, nessa área. A autora destaca a importância da inserção das novas práticas de letramento no contexto escolar em consonância com as culturas ali existentes.

No livro "Multiletramentos na escola", Rojo (2012) faz um breve panorama histórico sobre a origem da palavra multiletramento. Segundo a autora, o termo foi usado pela primeira vez, em 1996, por um grupo de pesquisadores dos multiletramentos que ficou conhecido por Grupo de Nova Londres (GNL). Esse grupo reuniu-se em Nova Londres, Connecticut (EUA), e após uma semana de discussão

sobre o assunto, publicou o manifesto A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Segundo Rojo (2012), o GNL fomentava a ideia de que a escola deveria inserir em seus currículos os novos letramentos que surgem tanto das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) quanto da diversidade cultural presente na escola. Esses conceitos foram fundamentais para que esse grupo cunhasse o termo “multiletramento”, a partir da fusão entre as palavras multiculturalidade e multimodalidade para representar o caráter multimodal e multissemiótico da língua na contemporaneidade.

Seguindo essa linha de pensamento criada pelo GNL, Rojo (2019) nos apresenta uma conclusão para a ideia de multiletramentos, ao afirmar que:

> Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO, 2019, p. 19).

Ainda na obra “Multiletramentos na escola”, Rojo (2012) nos apresenta os princípios propostos pelo GNL, em 1996, para direcionar uma pedagogia dos multiletramentos. Esses princípios estão expostos no diagrama abaixo:

Figura 01: Mapa dos multiletramentos

Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.

Fonte: Livro Multiletramentos na escola, de Rojo e Moura (2012, p. 29).

De acordo com esse diagrama, podemos concluir que a pedagogia dos multiletramentos propõe, inicialmente, a formação de usuários funcionais, ou seja, pessoas que entendam como funcionam as novas tecnologias e os diferentes tipos de textos que nelas se apresentam. No entanto, não basta somente saber manusear uma ferramenta de texto, é preciso saber também transformar o que foi aprendido. Para isso, os sujeitos precisam compreender o funcionamento dessas novas ferramentas de texto a fim de se tornarem criadores de sentido do saber adquirido ou construído socialmente. Por fim, eles devem se tornar analistas críticos e não simplesmente consumidores acríticos.

Trazidos para a realidade escolar, esses princípios representam o objetivo de formar alunos autônomos e críticos, capazes de utilizar as novas tecnologias para receber e produzir conhecimento por meio de uma curadoria das informações postadas cotidianamente na internet. Essa curadoria implica em critérios para leitura, seleção e produção dos textos que circulam nas redes sociais e nos sites de pesquisa.

Seguindo essas reflexões, concordamos que a escola precisa fazer mudanças em seu currículo, buscando inserir práticas mais significativas e colaborativas no ensino da língua. Essa mudança, segundo Rojo (2012), precisa acontecer porque o mundo de hoje espera pessoas que tenham autonomia para fazer suas escolhas, que saibam buscar seus conhecimentos, independentemente dos programas curriculares impostos pela escola. Entendemos, portanto, que formar pessoas autônomas deve ser o propósito da escola no momento atual, no qual o ensino da língua enfrenta o desafio de se alinhar às mudanças tecnológicas e sociais.

Em entrevista cedida ao “Programa Escrevendo o Futuro”, em 2016, Rojo nos fala sobre a necessidade de inserção das tecnologias digitais no currículo escolar. Para a autora, a maior parte dos textos com os quais lidamos, atualmente, são multissemióticos ou multimodais. Por isso, ela é categórica ao afirmar que esses textos exigem não só o letramento da letra, mas também o letramento sobre o funcionamento da imagem e do áudio.

Essa afirmação aponta também para uma mudança na postura do professor. Sobre essa questão, Rojo (2019) confirma, em entrevista ao “Programa Pesco”, que o professor deve utilizar a tecnologia como um dispositivo de apropriação, modificação e produção de conteúdo, além de adotar práticas colaborativas para a produção de texto com as novas ferramentas digitais. A autora ainda assegura que, para a

pedagogia dos multiletramentos, o professor deve abandonar a sua posição de detentor do saber, em função de um trabalho colaborativo.

Sobre essa concepção de colaboração, Rojo (2012, p. 25) afirma que “a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias...”. Nesse sentido, não é possível fazer uma pedagogia dos multiletramentos de maneira transmissiva, pois os alunos, muitas vezes, sabem lidar com as tecnologias digitais muito mais do que os seus professores.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no trabalho com os multiletramentos é a sua relação com a diversidade cultural e de construção de sentido dos textos que circulam socialmente. Ao caracterizar os multiletramentos, Rojo (2012) diz que o seu conceito:

> [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Desse modo, entendemos que para uma pedagogia dos multiletramentos é imprescindível que a escola se adeque às novas formas de produção de texto que contemplam a linguagem em circulação nos ambientes midiáticos e digitais. Uma linguagem que, segundo Rojo (2016), promove a interação do texto escrito com as outras linguagens que fazem parte do cotidiano do aluno.

Assim, pensamos em apresentar uma proposta didática com a produção de um gênero que contempla múltiplas linguagens e que possibilita um ensino de língua mais significativo, pois a linguagem audiovisual e os dispositivos digitais de comunicação com os quais os documentários são produzidos fazem parte na vida do aluno. Essa é uma verdade que não pode ser esquecida pela escola, para que não seja negado o direito a uma educação que prepare cidadãos autônomos e capazes de exercerem protagonismo nas diferentes interações sociais, como garante a BNCC.

A seguir, trazemos algumas contribuições sobre a relação da linguagem com as mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade e de que forma essas

mudanças influenciam na formação das identidades dos sujeitos, principalmente dos nossos alunos que já nasceram mergulhados na cultura digital.

2.2.1 A linguagem contemporânea na formação identitária do sujeito

Inicialmente, é importante discorrermos sobre o conceito de identidade, para melhor entendermos o seu papel na formação dos sujeitos. O que a literatura nos diz a respeito desse assunto é que a primeira noção dada ao termo identidade surgiu no campo da Filosofia, com Parménides, ao defender a ideia de que o ser é o que é, independentemente das mudanças que ocorram em sua volta. No entanto, outras áreas de estudo, como a Psicologia e a Sociologia, também apresentam suas próprias definições.

Autores, como Dubar (2006), nos mostram que a noção de identidade está relacionada a diferentes domínios e objetos, podendo ser dividida em duas correntes - a essencialista e a nominalista. A primeira corrente, segundo esse autor, refere-se à essência do ser e apresenta característica imutável. Já a segunda, em oposição à primeira, considera as mudanças sociais e históricas vividas pela humanidade.

Particularmente, Dubar (2006, p. 8) considera que “a identidade não é aquilo que permanece necessariamente <<idêntico>>, mas o resultado duma <<identificação>> contingente”. Com isso, o autor deixa clara a sua defesa com relação ao caráter mutável da identidade. No entanto, ele também concorda que as duas correntes são importantes para entender o paradoxo da identidade, pois uma identifica o ser pelo que ele tem de singular, e a outra, por aquilo que é comum ao pertencimento.

É evidente, para nós, a inexistência de um conceito pronto e acabado que possa definir a identidade de um ser. E isso tem se tornado cada vez menos possível com a chagada da contemporaneidade, que traz novas formas de interação humana. Por essa razão, nossa pesquisa se fundamenta nas questões relacionadas à identidade, que estão sendo discutidas no contexto social contemporâneo e multicultural. Buscamos, com isso, refletir sobre a influência que a multiculturalidade, ampliada pelo desenvolvimento das mídias digitais, exerce na formação identitária do sujeito.

Para tanto, ancoramos nossas discussões nos estudos de Bauman (2001), que analisa as mudanças sociais ocorridas com a chegada da modernidade e fala de uma sociedade líquida, na qual o indivíduo se encontra dissolvido em relações fluidas. Sobre isso, Bauman (2001, p. 15) afirma que “seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade fluida” produziu na condição humana”. A metáfora da liquidez é utilizada pelo autor para se referir às constantes transformações ocorridas nas relações sociais e que têm provocado a crise de identidade vivida nos últimos tempos.

Segundo esse autor, a velocidade das mudanças e o caráter efêmero das relações em sociedade são características da modernidade líquida, responsável por derreter as relações sólidas e transformar diversos aspectos da vida moderna. Isso significa que as estruturas políticas, sociais e econômicas, bem como as relações sociais tradicionalmente construídas, são dissolvidas em favor de uma nova ordem social que se baseia na fluidez das ações humanas.

Nas questões concernentes à identidade, Bauman (2005, p. 17) considera que “tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm mais a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida”. Para o autor, essa crise identitária está relacionada à modernidade líquida responsável pela efemeridade dos relacionamentos atuais.

Pensar em relações duradouras causa no indivíduo moderno o sentimento ambíguo de desejo e medo. Quanto a isso, Bauman (2005, p. 68) afirma que “as relações interpessoais, com tudo o que as acompanha – amor, parcerias, compromissos, direitos e deveres mutuamente reconhecidos -, são simultaneamente objetos de atração e apreensão”. Segundo o autor, esse sentimento agrava a crise do pertencimento, tão comum na sociedade atual, e aumenta o fantasma da insegurança quanto ao futuro.

Diante dessas reflexões, pensamos no papel que a educação tem nesse mundo moderno e como a escola, uma instituição que ainda cultiva algumas tradições em seu currículo, pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes de sua cultura e de sua identidade. Também nos indagamos sobre a nossa reponsabilidade como professores de Língua Portuguesa no processo de formação profissional e até pessoal dos nossos alunos, diante da velocidade com que as mudanças sociais acontecem.

Buscamos, portanto, uma possibilidade de uma resposta para essas indagações, propondo um trabalho com um gênero que, por meio da sua linguagem midiática, pode oferecer subsídios para essa busca por uma identificação pessoal e social. A escolha pelo gênero documentário se dá por muitos motivos, e um deles é o seu poder de retratar a realidade e de resgatar a história daquilo que se propõe retratar.

A proposta de produção de documentário para uma sala de aula do Ensino Fundamental traz a possibilidade para os adolescentes, já inseridos nesse estado de fluidez defendido por Baumam (2001), de se encontrarem com a sua própria realidade. Com o audiovisual, os alunos podem desenvolver uma leitura reflexiva e crítica do meio social no qual se encontram, fazendo entrevistas e pesquisas com as pessoas do seu próprio bairro.

Concordamos com o pensamento de Bauman (2005), quando diz que a velocidade com a qual o mundo moderno se movimenta põe em xeque a confiabilidade das estruturas de referências na sociedade. Nesse sentido, nossa pesquisa pretende mostrar como o ensino da língua pode ser útil para a formação identitária do aluno, reafirmando assim o interesse da Linguística Aplicada em analisar a linguagem em uso.

Na próxima seção, apresentamos uma análise mais detalhada do gênero documentário. Trata-se um de gênero discursivo composto por diferentes tipos de linguagens e que será tomado como base para a construção da nossa proposta didática, que tem como foco os multiletramentos na escola.

3 DOCUMENTÁRIO: MAPEANDO O GÊNERO

Nesta seção, fazemos uma abordagem mais detalhada do gênero discursivo documentário, destacando inicialmente os seus aspectos históricos. Em seguida, fazemos uma exposição conceitual do gênero, apontando os pontos comuns e divergentes entre o cinema de ficção e o de não ficção, apresentamos os diferentes modos de se fazer documentário e destacamos a sua linguagem. Por último, discorremos sobre o cinema documentário, no Brasil, enfatizando a sua relação com a educação e a sua função social.

3.1 ORIGEM E PERCURSO HISTÓRICO DO DOCUMENTÁRIO

O documentário é um gênero audiovisual que tem suas raízes no cinema ficcional, mas se distancia da ficção por ter como objetivo principal retratar a realidade. Para entendermos melhor o documentário como gênero, é preciso adentrar pela sua história. Para isso, nos ancoramos nos estudos de Nichols (2005), o qual é enfático ao afirmar que:

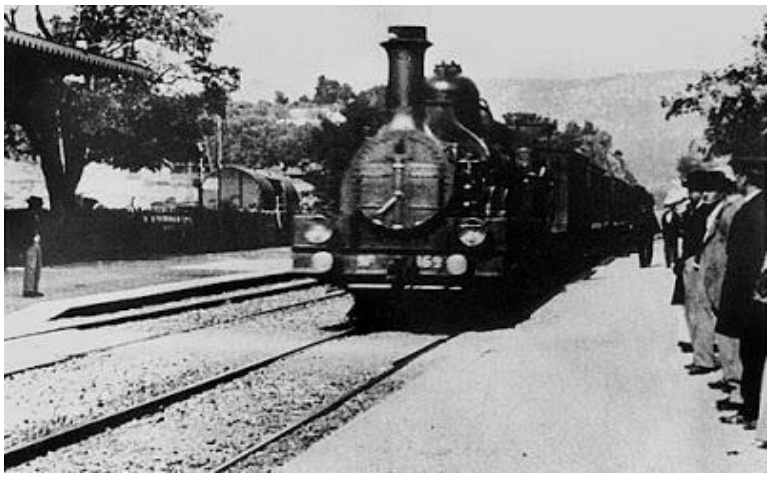
> Ninguém tentou “inventar” o documentário como tal. O esforço para construir uma história do documentário, uma história com um começo, bem distante do tempo e um fim, agora ou no futuro, aconteceu depois do fato. Surgiu com o desejo de cineastas e escritores, como eu, de compreender como as coisas chegaram ao ponto que estão hoje (NICHOLS, 2005, p. 115).

Para Nichols (2005), a fidelidade com que a imagem fotográfica registra os acontecimentos reais confere a essa imagem uma aparência documental. Nesse sentido, ele aponta as primeiras imagens em movimento, apresentadas em 1895 pelos irmãos Louis e Auguste Lumière, como os primeiros registros documentais da vida real. De acordo com Nichols (2005),

> A sensação subjacente de fidelidade nos filmes de Louis Lumière, feitos no fim do século XIX, como *Saída dos trabalhadores das fábricas Lumière, A chegada do comboio à estação*, *O regador regado e O almoço de bebê* parece estar a apenas um pequeno passo do documentário propriamente dito (NICHOLS, 2005, p. 117).

Ainda para Nichols (2005, p. 118), “Os filmes de Lumière pareciam registrar o cotidiano conforme ele acontecia. Filmados sem adorno nem arranjo de montagem, revelam o tremeluzente mistério dos acontecimentos”. Isso mostra a relevância desses primeiros registros para o nascimento do que conhecemos hoje por documentário, como ilustram as figuras seguir.

Figura 02 - Chegada de trem à estação – imagem dos irmãos Lumière, em 1895.



Fonte: disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/o-primeiro-filme-dos-irmaos-lumiere-ganha-restauracao-incrivel-em-4k-e-viraliza-na-rede/. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

Figura 03 - Saída de trabalhadores da fábrica da família Lumière

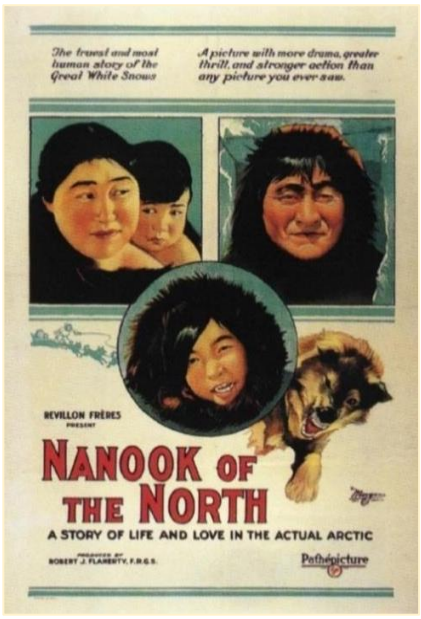
Fonte: disponível em: https://cinemovimento.wordpress.com/2017/02/18/acabou-a-paz/. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

No entanto, somente mais tarde, o termo documentário foi usado para se referir a uma produção cinematográfica. John Grierson ficou conhecido como o criador dessa denominação, ao criticar um corte feito por Flaherty em Moanna (1926, Estados Unidos). Segundo Rabiger (1992, p. 74), Grierson chega a afirmar que “(...) o filme era

um documentário na sua intenção e, assim também, retrospectivamente, era *Nanook* – hoje reconhecido como a obra seminal do gênero". Nesse contexto, o termo documentário, primordialmente, para distinguir aspectos ficcionais dos não ficcionais nas produções cinematográficas.

Sobre o filme *Nanook*, Nichols (2005) afirma ter sido a partir do refinamento narrativo com que Flaherty o produziu e a capacidade comercial de Grierson que o cinema documentário instituiu suas bases no final da década de 1920.

Figura 04 - Cartaz do filme *Nanook do Norte*, de Robert Flaherty



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nanook_of_the_North> Acesso em: 15 de jan. de 2020.

No que diz respeito à importância de Grierson para o cinema documentário, Nichols (2005) nos diz que essa notoriedade se deu pelo fato de o produtor ter impulsionado o patrocínio governamental desse tipo de produção na Inglaterra de 1930. O autor ainda afirma que Vertov, na União Soviética de 1920, já havia promovido o documentário, mas foi Grierson quem conseguiu consolidá-lo como gênero.

Dando continuidade à escalada histórica do documentário, Nichols (2005, p. 122) destaca que "Nem a ênfase na exibição ("cinema de atrações") nem a ênfase na reunião de provas (documentação científica) proporcionam uma base adequada para o documentário". Segundo o autor, o cinema documentário só vai se desenvolver, de fato, quando conseguir imprimir voz própria, instrumento necessário para que o cinema documental evolua e adquira o lugar de primeiro plano em obras modernistas,

como *Ménilmontant* (1924) de Dimitri Kirsanov, que trazia uma história contada do ponto de vista de uma mulher sobre traição amorosa, assassinato e tentativa de suicídio.

Figura 05 - Imagem de Nadia Sibirskaïa, no filme *Mènilmontant*

Fonte: https://twitter.com/sergioandreola/status/1219704171730960386/photo/1. Acesso em 15 de jan. de 2020.

De acordo com os estudos de Nichols (2005), o documentário passou por vários períodos em sua caminhada histórica, os quais, de certa forma, ajudaram na sua definição. Na década de 1930, por exemplo, o cinema documental apresentou características de jornal cinematográfico. Já nos anos 60, entraram em cena as câmeras portáteis, dando mais mobilidade aos cineastas e permitindo que estes pudessem acompanhar de perto o cotidiano dos atores sociais.

A partir de 1960, com o surgimento da tecnologia de sincronização via cristal, tornou-se possível filmar sincronizando câmera e gravador sem estarem ligados a fios. De acordo com Rabiger (1992), o aparecimento da câmera Éclair NPR, em 1963, e o gravador portátil Nagra significaram um avanço importante nas produções cinematográficas.

Esses equipamentos eram mais leves e conferiam mais mobilidade às filmagens, dando liberdade quanto às escolhas dos temas, uma vez que se tornava possível levá-los ao lugar onde as ações se desenrolavam.

Rabiger (1992) também considera que para o documentário essas inovações trouxeram uma nova fase documental conhecida como Cinema Direto, o que chamamos hoje de cinema observacional. O autor ainda destaca o fato de que, apesar

da alcunha de “câmera invisível”, esse tipo de documentário tem levantado questionamentos sobre a transparência dos fatos e da verdade retratado por eles.

Nesse sentido, Nichols (2005) nos chama a atenção para as questões éticas que envolvem o ato de observar a vida das pessoas. Para o autor, o modo observativo impõe ao espectador maior responsabilidade no que diz respeito às conclusões sobre o que é dito e feito nesse tipo de documentário, devido à ausência de interferência do cineasta.

Contrariando o Cinema Direto, surge um novo estilo de documentar centrado na interação entre os personagens filmados e o diretor, uma vez que este tem liberdade para fazer suas intervenções de forma disfarçada e sem necessidade de interromper as gravações. Jean Rouch ficou conhecido como o idealizador do cinema participativo e, em 1961, promoveu essa interação na obra “Crônica de um Verão”, tendo como codiretor Edgar Morin.

Os parisienses que participaram do filme *Crônica de um verão* teriam que responder à seguinte pergunta: Você é feliz? As respostas revelaram como as pessoas se sentiam com as suas vidas pessoais e em sociedade. Esse método de filmagem ficou conhecido como Cinéma Vértite ou Cinema Verdade, tendo como objetivo buscar a verdade e não simplesmente esperar que ela aparecesse diante das câmeras.

Um fato interessante, nesse período, é que Jean Rouch e Edgar Morin foram os primeiros realizadores a usar equipamentos de sincronização de som de 16 mm, manual, fato esse que seria uma verdadeira marca no cinema documental.

Figura 06 - Cena do filme *Crônica de um verão* (1960)

Fonte: https://cinemascope.com.br/colunas/cronica-de-um-verao/ Acesso em: 13 de fev. de 2020.

Com a evolução tecnológica, o cinema ganhou novas formas de produção, muitas delas usadas até hoje nas realizações contemporâneas. No campo do documentário não foi diferente. As novidades em recursos tecnológicos e digitais têm influenciado diretamente no modo como a produção de documentários se desenvolve atualmente. Em entrevista para o Jornal da Unicamp, em 2012, Nichols afirma que a produção documental contemporânea assume características fluidas e muitas possuem enfoques particulares. O autor destaca ainda o caráter muito politizado com o qual alguns documentários são produzidos, revelando um engajamento social dessas produções.

No próximo tópico, optamos por discorrer sobre a definição do gênero documentário, destacando a forte relação que este tem com o cinema de ficção. Em seguida, trazemos discussões acerca dos diferentes modos de se fazer documentários e da linguagem audiovisual.

3.2 DOCUMENTÁRIO: COMO DEFINI-LO?

A arte de documentar nada mais é do que uma obra pessoal do seu produtor. Esse caráter subjetivo faz com que o filme documental não seja um mero reprodutor da realidade, por mais que esse título lhe seja muitas vezes conferido. Além da subjetividade, outros aspectos relacionados ao documentário têm possibilitado um leque de conceitos que buscam defini-lo como gênero e diferenciá-lo da ficção.

Nesse sentido, chegar a uma definição sobre o que é documentário é uma tarefa permeada de questionamentos e reflexões sobre os seus elementos estruturais. Há um abismo quando buscamos estabelecer uma fronteira entre o cinema de ficção e o de não ficção, provocado pela proximidade dos elementos fílmicos presentes nestas duas categorias.

Muitos autores discorrem sobre o tema a fim de melhor definir esse gênero que tem mais de um século de existência. Segundo Da-rin (2004),

> Quem se propõe a abordar teoricamente o documentário se defronta com o desafio quase intransponível de delimitar o campo. O que é um documentário? Para alguns é um filme que aborda a realidade. Para outros, é o que lida com a verdade (DA-RIN, 2004, p. 15).

Para esta discussão, tomaremos como base os estudos de Bill Nichols, que em sua obra “Introdução ao documentário” (2005) apresenta um conceito que distingue o cinema documentário do cinema de ficção. Para este autor, há dois tipos de filme: no primeiro caso, trata-se dos filmes normalmente chamados de ficção, que expressam o nosso imaginário, denominado por ele como documentários de satisfação e desejo. No segundo, os filmes da não ficção, que expressam nossa visão e compreensão da realidade, denominado documentário de representação social.

Na verdade, toda a dificuldade de conceituar documentário vem da linha tênue existente entre o campo da ficção e o da não ficção. Nesse sentido, Ramos (2017), no seu artigo “O que é documentário?” levanta uma série de questionamentos que evidenciam a natureza analítica desse gênero e faz a seguinte proposição:

> Será que podemos caracterizar o documentário, dentro de uma equivalência enquanto gênero a partir de outras tradições narrativas do cinema, como o western, o musical, o filme noir? Seria o documentário um gênero como os outros, ou teria o documentário características imagéticas (e sonoras) estruturais que o singularizam deste outro vasto continente da representação com imagem-câmera que é a ficção narrativa (em seus formatos diversos de ‘filme’ -longa ou curta- ‘mini-série’, ‘novela’? (RAMOS, 2017, p. 01).

Para Penafria (2001, p. 01), “O documentário ocupa uma posição ambígua e polêmica na história, teoria e crítica ao cinema”. Segundo a autora, há dois caminhos pelos quais o cineasta percorre na produção de um documentário. O lado dos procedimentos que são próprios do cinema (escolha de planos, enquadramentos, pré-produção, produção, pós-produção etc.) e o outro, comum ao cinema de não ficção, que consiste na reprodução fílmica mais próxima da realidade e construída por meio do uso de imagens naturais, entrevista, material de arquivo, entre outros elementos próprios do gênero.

O gargalo dessa polêmica está no fato de que não existem fronteiras nem limites estabelecidos para dizer que os elementos próprios do cinema de não ficção não possam também ser usados pelos filmes de ficção. Por causa disso, Nichols (2005, p. 47) afirma que: “A definição de “documentário” não é mais fácil do que a de “amor” ou de “cultura”. Seu significado não pode ser reduzido a um verbete de dicionário, como “temperatura” ou “sal de cozinha”. No entanto, apesar do universo de questionamentos sobre o conceito de documentário, é importante saber que ele

apresenta especificidades para se constituir como gênero e se diferenciar do campo da ficção. Assim, Nichols (2005) nos diz que:

> Para pertencer ao gênero, um filme tem que exibir características comuns aos filmes já classificados como documentários, ou faroestes, por exemplo. Há normas e convenções que entram em ação, no caso dos documentários, para ajudar a distingui-los: o uso do comentário com voz de Deus, as entrevistas, a gravação de som direto, os cortes para introduzir imagens que ilustrem ou compliquem a situação mostrada numa cena e o uso dos atores sociais, ou de pessoas em suas atividades e papéis cotidianos, como personagens principais do filme (NICHOLS, 2005, p. 54).

É salutar afirmar que, além dos aspectos estruturais, os aspectos intencionais também fazem parte desse campo divisório e são de estrema importância para distinguir uma obra não ficcional do cinema de ficção. Para Ramos (2017, p. 09), “[...] é razoável afirmar que o estatuto de documentário ou ficção que a narrativa adquire socialmente, em geral coincide com os objetivos dos realizadores do filme”. Nesse sentido, entendemos que a figura do documentarista ocupa lugar de destaque, uma vez que ao registrar a cultura de um povo, o seu modo de vida, ele se torna um representante dessa cultura. Portanto, o documentário também se caracteriza por representar o interesse do outro a partir da visão que um cineasta constrói dessa realidade.

Nichols (2005) ainda nos coloca face a um questionamento sobre o papel do documentarista na construção da verdade velada como característica imprescindível ao documentário, e de como essa verdade pode interferir negativamente ou positivamente na vida das pessoas filmadas. O autor questiona sobre que responsabilidade têm os cineastas pelos efeitos de seus atos na vida desses atores sociais.

Esses questionamentos dão ao documentário a necessidade de um posicionamento reflexivo e ético. Afinal, quando expomos a vida do outro ficamos sujeitos a julgamentos. Assim, o documentarista, diante dos efeitos imprevisíveis que a sua produção pode trazer para a vida das pessoas filmadas, deve tomar medidas embasadas em questões éticas e que possam minimizar tais efeitos.

Devido a todos os aspectos aqui apresentados sobre o documentário, fica clara a complexidade que permeia toda e qualquer tentativa de defini-lo como gênero e dissociá-lo da ficção. No entanto, acreditamos que a afirmação de Nichols (2005, p.

26), de que “Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela”, parece ser a definição mais coerente para o gênero.

O quadro a seguir apresenta um resumo comparativo das principais caraterísticas dos filmes de não ficção, com o objetivo de facilitar a compreensão desse modo de representar a realidade e distingui-lo melhor dos gêneros audiovisuais ficcionais.

Quadro 03 - Principais características do documentário

CARACTERÍSTICAS DO DOCUMENTÁRIO
1 Linguagem audiovisual
A linguagem audiovisual é composta por expressões como: “quadro”, “frame”, “plano”, “cena”, “sequência”, “take”, “tomada”, “enquadramento”, “ângulo”, “panorâmica (pan)”, “zoom”, “travelling”, “corte”, “fade”, slow motion”, “quick motion”, “flash back”, entre outras unidades básicas que representam as ações envolvidas na produção.
2 Presença de locutor
A presença da voz de um locutor é utilizada nos documentários mais expositivos e confere a ideia de neutralidade e distanciamento do fato narrado. Essa enunciação do locutor é conhecida como “voz de Deus” ou “voz over”. A voz do narrador não é um elemento obrigatório nos documentários.
3 Entrevista
A entrevista faz parte dos documentários mais participativos e tem a função de atestar a verdade defendida no documentário.
4 Subjetividade
O documentário é fortemente marcado pelo olhar do seu produtor que tem a liberdade de expor suas ideias acerca do fato narrado.
5 Não direção dos atores
Essa estratégia é mais utilizada nos documentários observacionais com o intuito de tornar a imagem o mais natural possível já que a intenção é fazer uma representação da realidade que pareça o mais real possível.
6 Material de arquivo
São os documentos audiovisuais, iconográficos e sonoros que a equipe do documentário seleciona durante a fase da pesquisa para usar como ilustração de uma narração em voz over ou dos eventos citados nos depoimentos.
7 Marcas de autoria

O posicionamento sobre o tema abordado, a inovação no tratamento do tema, a apresentação de um olhar pessoal de quem produz o filme são elementos que definem o processo autoral do documentário.
8 Narração
O recurso da narração pode acontecer tanto na terceira pessoa (voz over) quanto na primeira pessoa (voz off).
9 Proximidade com a realidade
Ao contrário dos filmes de ficção, os documentários procuram retratar a realidade o mais fielmente possível. Essa fidelidade muitas vezes é contestada, mas é a característica que mais representa o gênero.
10 Registro *in loco*
Essa estratégia serve para que o documentário apresente, o máximo possível, as evidências dos fatos em suas situações naturais.

Fonte: quadro criado pela autora.

Por fim, apesar da dificuldade de separar conceitualmente o documentário do cinema de ficção, concordamos com a definição de que o documentário é um gênero narrativo que faz uma representação subjetiva da realidade que deseja retratar.

No próximo tópico, apresentamos uma abordagem mais detalhada do gênero, destacando as peculiaridades, os estilos e as características dos diferentes modos de se fazer documentário.

3.3 OS DIFERENTES MODOS DE SE FAZER DOCUMENTÁRIO

Para Nichols (2005, p. 135), “Cada documentário tem sua voz distinta. Como toda voz que fala, a voz fílmica tem um estilo ou uma “natureza” própria, que funciona como uma assinatura ou impressão digital”. Essa voz, segundo o autor, posta de forma individual, atesta a teoria do diretor. Mas, quando compartilhada, torna-se responsável pela teoria do gênero.

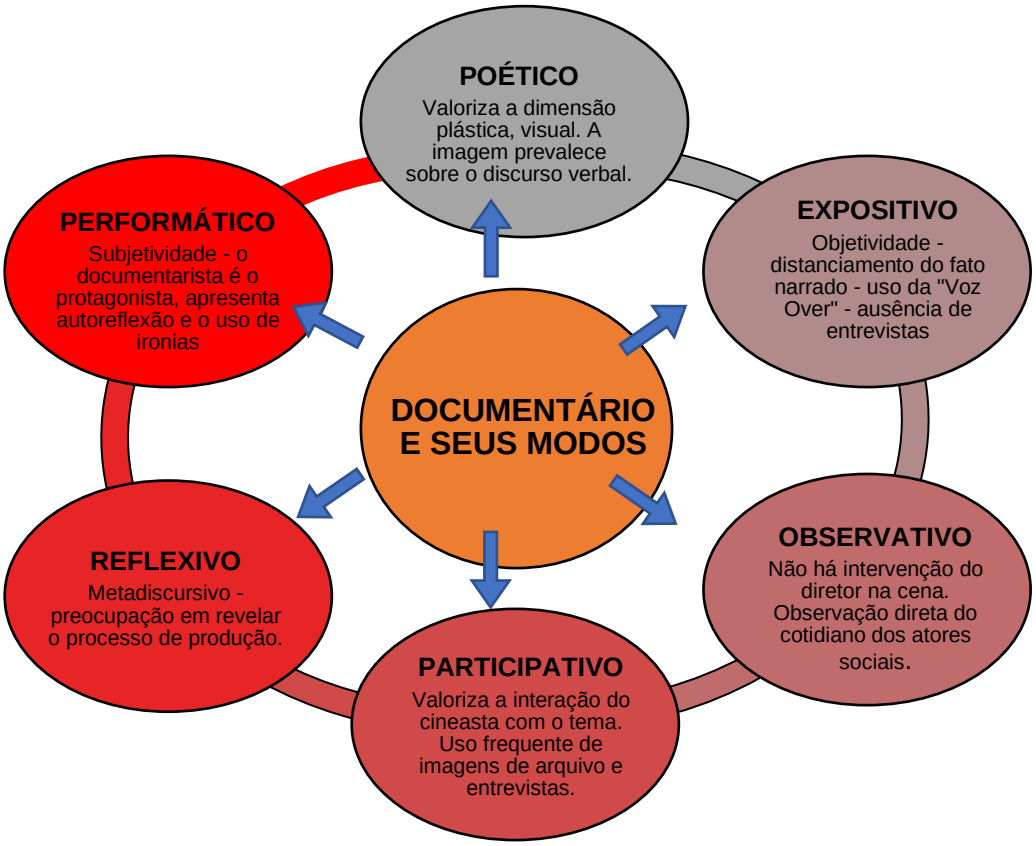
É importante observar que o documentário se constitui num gênero de caráter mutável, pois, como afirma Nichols (2005, p. 137), “assim como um conjunto mutável de circunstâncias, o desejo de propor maneiras diferentes de representar o mundo também contribui para a formação de cada modo”. Essa mutação ocorre mediante as

transformações sociais, históricas e estéticas que influenciam as produções cinematográficas a estarem sempre se reinventando.

Tomando como base esse caráter mutável do gênero, Nichols (2005) considera a existência de seis modos de fazer documentário: *poético, expositivo, participativo*, *observativo, reflexivo e performático*. Segundo o autor, cada modo apresenta o seu modelo padrão, mas permite flexibilidade quanto às regras de produção. Por isso, é comum encontrar pegadas de um modo em outro. Por exemplo, no documentário poético pode ter um pouco do observativo ou do participativo.

Antes de discorrermos sobre cada um deles, apresentamos um organograma destacando suas principais características, para facilitar o entendimento e a distinção entre eles.

Figura 07 - Organograma dos modos e características do documentário



Fonte: criação da autora.

O **modo poético**, segundo Nichols (2005), “compartilha um terreno comum com a vanguarda modernista”. Nesse modo, os atores não assumem lugar de destaque, são colocados em igualdade de condição com os outros elementos do filme.

Nichols (2005) dá como exemplo o filme *Chuva* (1929), de Joris Ivens, que não deixa claro muita coisa sobre seus personagens, mas consegue passar uma impressão poética de uma chuva de verão em Amsterdã.

Figura 08 - Cena do filme *Chuva* (1929)

Fonte: disponível em: http://prosacaotica.blogspot.com/2017/09/chuva-curta-metragem-de-joris-ivens-1929.html> Acesso em: 14 de fev. de 2020.

Em *Chuva*, Joris Ivens documenta a realidade, valorizando a dimensão plástica, visual. A imagem prevalece sobre o discurso verbal, buscando provocar, no público, sensações sobre a chuva de verão que cai sobre Amsterdã.

Para Nichols (2020),

> O modo poético é particularmente hábil em possibilitar formas alternativas de conhecimento para transferir informações diretamente, dar prosseguimento a um argumento ou ponto de vista específico ou apresentar proposições sobre problemas que necessitam solução. Esse modo enfatiza mais estado de ânimo, o tom e o afeto do que as demonstrações de conhecimento ou ações persuasivas. (NICHOLS, 2020, p. 138).

Quanto a sua dimensão documental, o modo poético usa como representação o mundo histórico, no mesmo grau com que os modernistas o utilizam. Porém, não se detém às formas abstratas como os vanguardistas representavam esse mundo.

De acordo com Nichols (2020, p. 140), os documentários poéticos “retiram do mundo histórico sua matéria-prima, mas transformam-na de maneiras diferentes”. O autor ainda enfatiza que o modo poético apresenta múltiplas facetas e que todas elas destacam a peculiaridade estética que a voz do cineasta dá ao mundo histórico.

Já o **modo expositivo** é visto como o modo clássico, aquele que a maioria das pessoas caracteriza como documentário. Valoriza o comentário verbal e a lógica

argumentativa, na busca pela objetividade. Para construir a ideia de distanciamento e neutralidade diante dos fatos narrados, o cineasta utiliza recursos como a “voz de Deus” (a voz de um locutor que não aparece em cena), letreiros para expor os argumentos, uma locução com caráter descritivo e a ausência de entrevistas ou depoimentos.

Sobre a voz de Deus, Nichols (2005) afirma:

> A tradução da voz de Deus fomentou a cultura do comentário com voz masculina profissionalizante treinada cheia e suave em tom e timbre, que mostrou ser a marca de autenticidade do modo expositivo, embora alguns dos filmes mais impressionantes tenham escolhido vozes menos educadas, precisamente em nome e credibilidade que obtinham evitando tanto treino (NICHOLS, 2005, p.142).

O autor dá como exemplo do uso dessa voz de Deus o documentário *Terra Espanhola* (1937) produzido por Joris Ivens durante uma guerra civil, na Espanha dos anos 30. Nas três versões existentes do filme, não há a utilização de uma voz de Deus profissional. O cineasta francês Jean Renoir empresta a essa produção a sua voz mais improvisada, enquanto as versões inglesas apresentam uma voz bem mais séria.

Figura 09 - Cena das filmagens de *Terra Espanhola*

Fonte: Disponível em: http://www.ultrajano.com.br/tierra-de-espana-ivens-hemingway-e-guerra/> Acesso em: 14 de fev. de 2020.

No documentário expositivo, as imagens assumem um papel secundário, invertendo a ordem tradicional do cinema. Diferente do modo poético que se utilizava das imagens para estabelecer um padrão formal, o modo expositivo de documentar

as utiliza para dar continuidade a um argumento. Como exemplo desse tipo de filme temos os documentários científicos e didáticos, que possuem uma função mais social e pedagógica.

Dando continuidade à exposição dos diferentes tipos de se fazer documentário, apresentamos o **modo observativo,** o qual surge com as transformações tecnológicas que facilitaram o manuseio das câmeras nos anos 60. Segundo Nichols (2005), esse modo assemelha-se ao poético, por não usar a filmagem de pessoas, a fim de estabelecer um padrão formal ou argumentos persuasivos.

O Cinema Direto, nascido nos Estados Unidos, apresenta-se na forma observacional. Entre suas características estão a não intervenção do diretor na cena, equipe de filmagem reduzida, equipamentos posicionados de forma discreta para proporcionar a ideia de que não estão em cena, gravação sem preparação prévia, destaque para os planos de sequência e montagem continuada para evitar os cortes e dar à imagem o aspecto mais natural possível.

De acordo com Nichols (2005),

> O respeito a esse espírito de observação, tanto na montagem de pós-produção como durante a filmagem resultou em filmes sem comentário com voz-over, sem música ou efeitos sonoros complementares, sem legendas, sem reconstituições históricas, sem situações repetidas para a câmera e até sem entrevista (2005, p. 147).

Essas estratégias servem para criar a impressão de que a realidade é mostrada por si própria. No entanto, algumas questões éticas são levantadas quando se trata desse modo de representar a realidade. Perguntas como até que ponto as pessoas agem naturalmente sabendo que estão sendo observadas ou como garantir que não estão simulando um comportamento ideal são levantadas a respeito desse modo de produção documental.

Dentre os exemplos elencados por Nichols (2005) para a descrição do modo observativo estão os documentários: “The chair” (1962), que mostra os últimos dias de um homem condenado à cadeira elétrica; “Don’t look back” (1967), sobre uma turnê de Bob Dylan pela Inglaterra em 1965; “Jane” (1962), apresentando a atriz Jane Fonda na sua preparação para uma peça na Broadway.

Contrapondo-se ao estilo observativo, surge uma nova forma de documentar a realidade, totalmente interativa. Esse novo estilo ficou conhecido como o **modo**

participativo e apresenta como objetivo mostrar que a realidade fílmica se constrói a partir do encontro entre a pessoa que filma e quem está sendo filmado. Nichols (2005) destaca que ao assistirmos um documentário participativo devemos notar um mundo histórico representado pela visão de quem nele interage ativamente e não pelo olho de um observador.

Esse modelo de filme relaciona-se com o “cinema-verdade francês”, o qual negava a possibilidade de se fazer um retrato objetivo da realidade. A principal estratégia utilizada pelo cinema participativo é o uso da entrevista, pois é por meio dela que a verdade defendida no filme documentário se torna possível, por causa da interação entre o entrevistado e o produtor.

Por outro lado, essa interação que se constitui como premissa para a existência desse modo de fazer documentário é também quem provoca discussões éticas sobre a responsabilidade enunciativa. Questiona-se, portanto, de que forma o diretor pode se manter neutro numa entrevista sem levar o entrevistado a dizer aquilo que não estava preparado para afirmar, ou, como é possível atestar que o depoimento filmado não tenha sofrido manipulação daquele que filma.

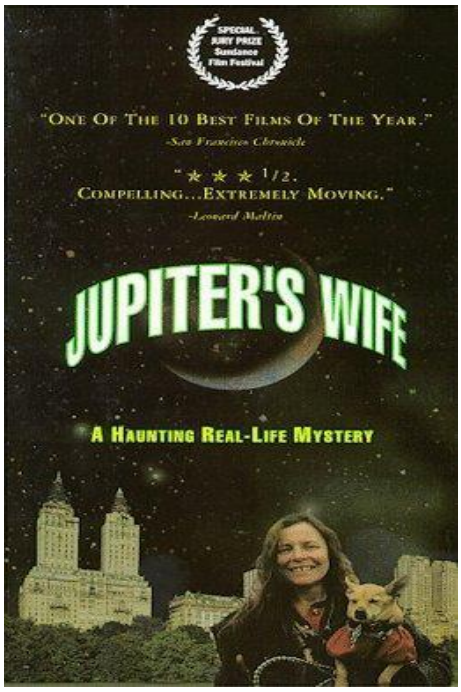
Em “Crônica de um verão”, por exemplo, Nichols (2005) destaca a experiência de interação entre cineasta e participantes do filme, abordando o caso de Marcelline Loridan, uma judia deportada da França e enviada para um campo de concentração na Segunda Guerra Mundial e que faz um emocionante relato dessa experiência de vida. Mas, para Nichols (2005), não teria ocorrido dessa forma se Rouch e Morin não tivessem planejado a cena com ela.

Contudo, o cinema participativo assume outras formas de interação, e Nichols (2005) dá alguns exemplos. Em “Le chagrin et la pitié” (1970), de Marcel Ophuls, a voz do cineasta emerge com uma perspectiva investigativa sobre a colaboração entre França e Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Já em “Sad song of yellow skin” (1970), de Michael Rubbo, a voz do cineasta surge do envolvimento direto nos acontecimentos.

Em outros casos, o cineasta procura se afastar da postura investigativa, para manter um relacionamento mais receptivo com as ações que se desencadeiam, envolvendo-se pessoalmente com o objeto filmado. Isso acontece, segundo Nichols (2005), em “*Jupiter’s wife”* (1995) quando o cineasta Michel Negroponte se encontra com Maggie Cogan no Central Park, em Nova York, e se encanta pela sua história.

Michel passa a documentar a complexa história de Cogan e a utiliza como base estrutural para seu documentário.

Figura 10 - Capa do documentário *Jupiter's Wife* (1995)



Fonte: disponível em: https://www.imdb.com/title/tt0110217/> Acesso em: 26 de fev. de 2020.

Seguindo essa sequência de apresentação, temos o **modo reflexivo.** Do tipo metadiscursivo, o documentário reflexivo fala de si mesmo e está mais preocupado em revelar como acontece o processo de produção do que com as informações que pretende documentar.

Uma das características desse modo é mostrar todo o processo fílmico que está por trás das câmeras. A equipe de filmagem, os equipamentos e o próprio diretor aparecem em cena, na tentativa de fazer o público enxergar a verdade por trás da imagem.

A preocupação do cineasta não se concentra somente em mostrar os aspectos do mundo histórico, mas também em destacar as questões relacionadas à representação.

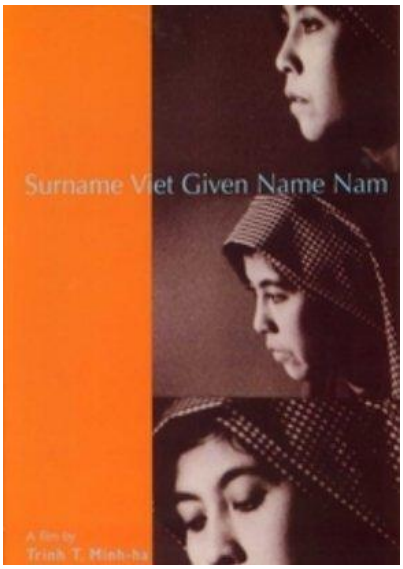
Nichols (2005) afirma que:

> Se, no modo participativo, o mundo histórico provê o ponto de encontro para os processos de negociação entre cineasta e participante do filme, no modo

> reflexivo, são os processos de negociação entre cineasta e espectador que se tornam o foco da atenção. (NICHOLS, 2005, p. 162).

Essa tentativa de nos convencer sobre uma negociação entre cineasta e espectador pode ser vista no documentário *Sobrenome Viet Nome Próprio Nam* (1989), que se desenvolve em torno das questões de identidade e cultura, concentrando-se na história de resistência de mulheres vietnamitas. Este filme levanta questionamentos sobre a política de entrevista utilizada no ato de documentar.

Figura 11 - Capa do filme *Sobrenome Viet Nome Próprio Nam*



Fonte: disponível em: https://filmow.com/sobrenome-viet-nome-proprio-nam-t119462/> Acesso em: 26 de fev. de 2020.

Ainda sobre esse estilo de documentar, Nichols (2005, p. 169) destaca que “Os documentários politicamente reflexivos reconhecem a maneira como as coisas são, mas também invocam a maneira como poderiam ser”. Dessa forma, o autor nos leva a pensar que os documentários reflexivos dão possibilidade para que os espectadores sejam coautores da realidade reproduzida no filme, pois podem imaginá-la não somente pela forma como está sendo retratada na tela, mas também de que forma ela poderia ser.

O último modo descrito por Nichols é o **performático,** caracterizado pelo seu estilo mais subjetivo e pelo papel que o documentarista assume como personagem principal da narrativa. O cineasta passa a ser o protagonista da sua própria história.

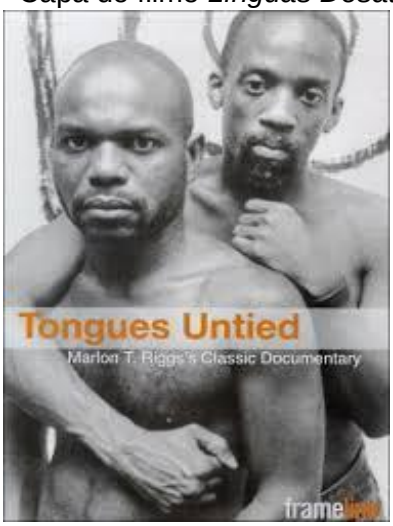
Esse protagonismo revelado pelas representações das experiências pessoais serve de base para demonstrar de que forma o conhecimento material leva o espectador a compreender, de forma geral, o funcionamento da sociedade.

Nesse sentido, Nichols (2005, p. 169) observa que “Experiência e memória, envolvimento emocional, questões de valor e crença, compromisso e princípio, tudo isso faz parte da nossa compreensão dos aspectos do mundo que mais são explorados pelo documentário”. Essa subjetividade é característica base para esse estilo de documentar.

Em *Línguas Desatadas*, por exemplo, Marlon Riggs traz uma narrativa performática que retrata o amor entre homens negros e ditos “machões”, numa mistura de entrevistas, performances, cenas que chocam, crítica à homofobia, recitações poéticas e relatos pessoais.

Para Nichols (2005), *Línguas Desatadas* nos faz um convite a nos colocarmos na posição social e subjetiva a partir da história de negros homossexuais como o próprio Marlon Riggs. Essa é uma característica do documentário performático.

Figura 12 - Capa do filme *Línguas Desatadas* (1989)



Fonte: disponível em: https://filmow.com/linguas-desatadas-t16559/> Acesso em: 26 de fev. de 2020.

Nichols (2005, p. 171) enfatiza ainda que “(...) os documentários performáticos recentes tentam representar uma subjetividade social que une o geral ao particular, o individual ao coletivo e o político ao pessoal”. Como exemplo desse estilo, temos o documentário *Democracia em vertigem*, uma produção brasileira da cineasta Petra Costa, lançado em 2019, que faz um retrato da democracia no Brasil nas últimas

décadas, por meio de uma narrativa de memórias pessoais sobre a história política do país devastado pela corrupção.

De forma subjetiva, Petra instiga um pensamento reflexivo sobre uma democracia em ruínas, destacando o impeachment da Dilma Rousseff, Presidente da República na época, e outros fatos que marcaram a história política do Brasil e retratam o caráter vertiginoso de sua democracia.

Figura 13 - Bastidores do documentário Democracia em Vertigem

Fonte: disponível em: https://www.b9.com.br/111938/petra-costa-removeu-armas-de-foto-historica-em-democracia-em-vertigem-e-avisou-ninguem/> Acesso em: 28 de fev. de 2020.

Atualmente, devido ao desenvolvimento tecnológico e digital, surgiram novas formas de se fazer documentário, principalmente utilizando os celulares que aparecem no mercado, cada vez mais modernos. O próprio Bill Nichols, numa entrevista cedida ao Jornal Unicamp, em 2012, confirma a existência dessas novas perspectivas de retratar a realidade.

Quando perguntado sobre a sua visão sobre o uso da internet e do celular como recurso para produzir documentários, Nichols (2012) responde:

> 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. (NICHOLS, 2012, p. 05)

O autor Arlindo Machado aponta para formas híbridas de se fazer documentário. Para Machado (2011, p. 15), “O documentário híbrido é isso: é documentário até certo ponto, mas muitas vezes, sem que nos demos conta, já caímos

no domínio da fabulação, ou vice-versa. Ele fica a meio caminho entre o documentário e a imaginação". O autor dá como exemplo desse hibridismo a produção fílmica *Jogo de Cena* (2017), de Eduardo Coutinho, na qual o cineasta reúne depoimentos de várias mulheres que relatam suas próprias vidas. Algumas dessas histórias são contadas por quem as viveu, enquanto outras são narradas por atrizes profissionais como Marília Pêra, Fernanda Torres, Andréia Beltrão e Mary Scheyla.

Figura 14 - Personagens do documentário *Jogo de Cena*

Fonte: disponível em: http://lounge.obviousmag.org/varias_tentativas/2014/09/um-filme-para-chamar-meu-jogo-de-cena.html> Acesso em: 28 de fev. de 2020.

Assim, entendemos que as inovações tecnológicas e as mudanças ocorridas na vida em sociedade são responsáveis pelo surgimento de novas formas de representação da realidade, estreitando ainda mais as fronteiras entre a ficção e a não ficção, o que dificulta, de certa forma, a tarefa de definir o gênero documentário.

Para dar continuidade ao estudo desse gênero, abordaremos no próximo tópico os aspectos relacionados a sua linguagem

Para dar continuidade ao estudo desse gênero, abordaremos no próximo tópico os aspectos relacionados a sua linguagem e as marcas linguísticas que o diferenciam de outras produções audiovisuais.

3.4 O GÊNERO E SUA LINGUAGEM

Além de entender os modos de se fazer documentário, é necessário analisar a sua linguagem. Assim, torna-se importante sabermos que os elementos linguísticos utilizados em qualquer produção audiovisual são os mesmos. Por isso, os tipos de ângulos, de enquadramentos ou de qualquer outro termo que faça parte da gramática do audiovisual não serão exclusivos do gênero documentário. Os filmes de ficção e o jornalismo também usam essa mesma linguagem.

Então, como diferenciar um gênero do outro? O modo, o estilo, o propósito comunicativo e as marcas de autoria são responsáveis por uma delicada separação entre os gêneros audiovisuais. Melo (2002) aponta que:

> Diante das dificuldades de apontar quais são os elementos de linguagem intrinsecamente constitutivos do documentário, nossa proposta é a de que, no processo de análise e de classificação, as características que aqui estão sendo chamadas de flutuantes (presença de locutor, de depoimentos, de registros históricos, reconstituições etc.) sejam levadas em consideração e medidas em termos de gradação (mais forte, menos forte) dentro de um quadro comparativo com outros gêneros audiovisuais, especialmente com aqueles que fazem fronteira com o documentário (filme de ficção e reportagem de televisão) (MELO, 2002, p. 28).

Ainda de acordo com os estudos de Melo (2002), o documentário não se define pelo uso de marcas linguísticas estereotipadas ou de tipos textuais fixos. Esse gênero apresenta características peculiares, que estão ligadas ao seu processo autoral e a sua subjetividade e liberdade de criação. Para a autora, não importa o tema tratado no documentário, sempre seremos capazes de diferenciá-lo dos outros gêneros.

Nesse sentido, Melo (2002) enfatiza que:

> O documentário ocupa uma posição ambígua e polêmica na história, teoria e crítica do cinema. Se, por um lado, recorre a procedimentos próprios desse meio – escolhas de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação, montagem, separação das fases de pré-produção, etc -, por outro, procura manter uma relação de grande proximidade com a realidade respeitando um determinado conjunto de convenções: registro *in loco,* não direção de atores, uso de cenários naturais, imagens de arquivo etc. (MELLO, 2002, p. 25).

Para dar seguimento a essa discussão, é importante destacar que audiovisual apresenta uma gramática própria que sofre influência direta do desenvolvimento tecnológico. Para manusear os equipamentos de captação e edição de imagem, o

documentarista precisa conhecer toda uma linguagem técnica. Vejamos, a seguir, alguns elementos dessa linguagem, no quadro adiante.

Quadro 04 - Elementos da linguagem audiovisual

LINGUAGEM TÉCNICA UTILIZADA NAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO	
QUADRO, FRAME OU FOTOGRAMA	São palavras usadas para indicar cada imagem que compõe um registro audiovisual. Eles são responsáveis pela sequência de imagens que dão a ideia de movimento.
PLANO	É um trecho contínuo de filme entre dois cortes. O corte corresponde a uma interrupção da filmagem. Todo corte revela a existência de dois planos. Há vários tipos de planos (Plano Geral – PG, Grande Plano Geral – GPG, Plano Americano – PA, Primeiro Plano ou Close-up, Plano fechado ou Big Close)
TOMADA	É a ação de filmar um mesmo plano. Numa gravação é possível filmar várias vezes o mesmo plano para que se escolha a melhor tomada.
CENA	Corresponde a uma ação que ocorre num mesmo espaço e recorte temporal. A cena pode ser composta por vários planos.
SEQUÊNCIA	É uma unidade gramática composta por uma ou mais cenas e é percebida pela continuidade da ação
PLANO SEQUÊNCIA	Esse tipo de plano registra a ação de uma sequência inteira, sem cortes
ENQUADRAMENTO	É definido pelo campo de visão que enquadra aquilo que será visto pelo espectador.
CAMPO	Espaço mostrado pela câmera
EXTRACAMPO	Espaço que não aparece na câmera
ÂNGULO	É a forma como algo é filmado. Existem vários tipos de ângulos (frontal, lateral, traseiro, plongée, contra-plongée etc.)

ZOOM IN	Movimento de aproximação da câmera no que está sendo filmado
ZOOM OUT	Movimento de distanciamento (contrário ao zoom in)

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Essa lista de expressões representa parte de uma extensa gramática que constitui a linguagem técnica utilizada nas produções audiovisuais. Porém, torna-se relevante chamar atenção para o fato de que, no filme documentário, não somente esses elementos linguísticos são utilizados como base para o seu processo de construção, mas também outros elementos que fazem parte da linguagem documental como, por exemplo, os que se referem ao processo autoral do gênero e que ajuda a diferenciá-lo da ficção.

No que diz respeito ao processo autoral, Melo (2013) enfatiza que este é de grande importância no documentário para a construção da sua identidade. Segundo a autora,

> Vale ressaltar ainda que o mero registro de imagens e sons do mundo não reflete, por si só, o valor do gênero documentário. Exige uma intervenção, um posicionamento autoral do documentário, no modo como as imagens e sons se sucedem. (MELLO, 2013, p. 14).

Além das marcas de autoria, podemos destacar outro elemento que está ligado ao modo como o documentarista faz uso da linguagem audiovisual: a produção criativa da imagem. Sobre esse aspecto, Nichols (2005, p. 51) nos afirma que devemos “lembrar os espectadores da construção da realidade a que assistimos, do elemento criativo presente na famosa definição de John Grierson do documentário como o tratamento criativo da realidade”. Com essa afirmação, o autor nos diz que o processo criativo com o qual o documentário é produzido é fundamental para dissociá-lo da narrativa de ficção.

Tudo isso mostra, portanto, que o documentário é um gênero muito mais complexo do que pensamos. É um gênero do tipo narrativo, que tem a difícil tarefa de representar a realidade e que, apesar das regras que o identificam como um filme não ficcional, não há limites para a sua criação. Isso faz da criatividade elemento crucial no processo de produção de um documentário. Ela é que dá o tempero que esse gênero precisa para estar sempre se renovando.

Para dar continuidade ao estudo do gênero, faremos uma breve explanação sobre a história do documentário no Brasil, a sua relação com a educação, e a função social que o cinema não ficcional conseguiu estabelecer em toda a sua trajetória.

3.5 O CINEMA DOCUMENTÁRIO NO BRASIL

A produção de documentário no Brasil nasceu tímida, assim como o cinema de ficção neste país. Ambos tiveram sua história limitada por causa da exportação cinematográfica alimentada pela elite brasileira desde os primórdios. Segundo Bernardet (2009),

> Não é possível entender qualquer coisa que seja no cinema brasileiro, se não tiver sempre em mente a presença maciça e agressiva, no mercado interno, do filme estrangeiro, importado quer por empresas brasileiras, quer por subsidiários de produtores europeus e norte-americanos. Essa presença não só limitou as possibilidades de afirmação de uma cinematografia nacional como condicionou em grande parte suas formas de afirmação (BERNARDET, 2009, p. 21).

Para entendermos melhor esse domínio das produções estrangeiras sobre o cinema nacional, Bernardet (2009) nos apresenta dados retirados do Cine Repórter, para destacar que, em 1941, dos 460 filmes de longa-metragem lançados no Brasil apenas quatro eram brasileiros. Essas estimativas permanecem ao longo dos anos, evidenciando que o cinema nacional não nasceu no berço esplêndido da nação brasileira.

O cinema documental no nosso país surge, portanto, mais do interesse da classe dominante para registrar seus feitos do que da sua própria importância cultural. Por causa disso, os documentaristas assumiram, inicialmente, a função de produzir filmes do tipo: institucionais, registros de acontecimentos históricos, atos oficiais, funcionamento de fábricas e fazendas ou produções de cinejornais. São esses filmes documentais, financiados por essa classe comercial, que marcam a história do cinema brasileiro em suas primeiras décadas.

De acordo com Bernardet (1991), a origem da produção cinematográfica no Brasil

> [...] deve partir não do longa-metragem de ficção, que é o sonho, a vontade, o “verdadeiro cinema” cinema, mas exceção – e sim dos documentários de

> curta-metragem e dos jornais cinematográficos, pois é este tipo de cinema que durante décadas foi o sustentáculo da produção e comercialização de filmes brasileiros. (BERNARDET, 1991, p. 191).

O documentário brasileiro manteve, por décadas, esse caráter de submissão e dependência dos financiamentos governamentais. No entanto, com o surgimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), as produções documentais assumem um papel bem mais importante para a sociedade brasileira e passam a ter mais autonomia com relação às escolhas dos temas que seriam documentados.

Criado em 1936 como primeiro órgão oficial do governo planejado para o cinema, esse instituto, por sua vez, incentivou a produção de documentários, com o propósito de divulgar a cultura do país. O cineasta mineiro Humberto Mauro foi responsável por inúmeras dessas produções.

Para Ramos (2008), Humberto Mauro dirigiu alguns filmes importantes durante sua participação ativa no INCE. Do seu trabalho nasceram obras como as canções populares: *Chuá, chuá* e *Casinha Pequena* (1945), *Aboios e cantigas* (1954), *Cantos de trabalho* (1955) e *Manhã na roça: o carro de boi* (1956).

No entanto, somente na década de 60, sob forte influência do Cinema Novo que despontava na França, o cinema brasileiro passou a assumir novos papéis. A junção de alguns elementos como a aquisição de equipamentos modernos, uma crise política e econômica e uma efervescência cultural fomentaram o desenvolvimento de produções cinematográficas que contribuíram para a construção de uma nova identidade do cinema brasileiro.

Os cineastas cinemanovistas, como eram chamados, usavam como lema a frase do cineasta Glauber Rocha “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, e enfrentaram os obstáculos causados pela falta de recursos financeiros, buscando a realização de um cinema de apelo nacional e que estivesse relacionado à realidade brasileira. Sobre esse tema, Ramos (2000) destaca que:

> O conhecido lema de Glauber Rocha, "uma câmera na mão e uma idéia na cabeça", sintetiza a experiência inovadora de filmagem, tornada possível a partir dos novos equipamentos que permitiram a aparição do "direct cinema", do "cinéma vérité" e de movimentos similares por todo mundo. No caso brasileiro, além da forte atividade documentarista, este estilo livre de filmar deu origem à produção ficcional do Cinema Novo, que teve amplo reconhecimento internacional em sua época (RAMOS, 2000, p. 02).

Os diretores do Cinema Novo, aqui no Brasil, voltaram suas lentes para as questões sociais do país, buscando uma tomada de consciência a respeito do subdesenvolvimento da sociedade da época. Dentre as produções realizadas nesse período, destacaram-se o longa-metragem *Cinco vezes favela* (1962), dirigido por Marcos Farias, Miguel Borges, Carlos Diegues, Leon Hirszman e Joaquim Pedro Andrade, e *Cabra marcado para morrer* (1964), do cineasta Eduardo Coutinho, ambos produzidos pelo CPC (Centro Popular de Cultura).

Figura 15 - Viúva e filhos de João Pedro Teixeira - 1964

Fonte: disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/04/02/ha-57-anos-o-cabra-marcado-joao-pedro-teixeira-era-assassinado-na-paraiba Acesso em: 14 de fev. de 2020.

A produção cinematográfica *Cabra marcado para morrer* apresenta uma trajetória peculiar. Esse filme chegou a ter suas filmagens interrompidas, com o Golpe Militar de 1964, mas, nos anos 80, Eduardo Coutinho retoma as gravações, buscando entrevistar os sobreviventes da primeira filmagem, conseguindo concluir o filme com muitos elogios da crítica.

Figura 16 - Coutinho, Elizabete Teixeira e família - gravações de 1984

Fonte: disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2013/02/19/cultura/1361302232_581304.html
Acesso em: 14 de fev. de 2020.

Durante o período de repressão, na Ditadura, a produção de documentário foi controlada e reprimida, mas com a abertura política do final da década de 70 essa realidade mudou e o cinema documental começa a respirar os ávidos ventos da liberdade. Os cineastas assumem, nesse momento, o compromisso de mostrar os desafios sociais, econômicos e políticos pós-ditadura.

A partir da década de 90, outras mudanças chegam ao cinema brasileiro. A rápida evolução tecnológica traz múltiplas possibilidades para a produção audiovisual e, consequentemente, transformações para o filme documentário. As facilidades do sistema digital baixaram os custos da captação de imagens, incentivando os produtores a apostarem no gênero.

No entanto, a carência de espaços de divulgação para esse tipo de produção cinematográfica ainda tem sido um entrave para o desenvolvimento do cinema documental no Brasil. São poucos os canais abertos de televisão que exibem documentários em suas programações. As TVs educativas como TV Cultura, TV Escola, TV Brasil e o Canal Curta configuram os principais veículos disseminadores do cinema documentário nacional.

Vale ressaltar, porém, a crescente onda de festivais e mostras gratuitas de cinema que vêm ganhando espaço nacionalmente e se tornando um importante veículo de divulgação do cinema documentário. A exemplo, temos o Festival Internacional de Documentário *É tudo verdade*, fundado e dirigido por Amir Labaki, e que completa, em 2020, o seu 25º aniversário. O destaque está no número significativo de participantes registrado nos últimos anos, provando que esse tipo de produção cinematográfica tem ganhado notoriedade e espaço de divulgação.

3.5.1 O cinema educativo e a função social do documentário no Brasil

Acreditamos ser relevante destacarmos a história do documentário no âmbito educacional brasileiro bem como a sua função social, uma vez que buscamos entender, em nossa pesquisa, como esse gênero pode promover um ensino significativo da linguagem na contemporaneidade.

Inicialmente, pontuamos que a produção do documentário com a função educativa surge nas primeiras décadas do século XX, quando políticos, educadores e

cineastas passam a pensar no cinema como uma possibilidade de levar o conhecimento até às escolas. Assim, idealizam o cinema educativo no Brasil.

Num de seus artigos sobre o cinema educativo no Brasil, Catelli (2005, p. 02) afirma que: “Essas propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros no final dos anos de 1920”. Dentro dessas propostas, nasce em 1937, durante o Estado Novo, o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) do qual já falamos no tópico anterior.

Ramos (2008) faz menção ao INCE como um bom exemplo de produção de documentário educativo no país, quando se refere à função ética e educativa do gênero. Esse reconhecimento mostra o importante papel que esse instituto teve na educação do país.

Idealizado em 1936 pelo antropólogo Roquete-Pinto, o INCE buscava mostrar uma imagem positivista do Brasil, na tentativa de estabelecer uma democratização do ensino. Roquete-Pinto encarregou Humberto Mauro, nome conhecido no meio cinematográfico da época, de dirigir esse instituto.

Mauro produziu cerca de 400 obras documentais, entre curtas e longas-metragens, durante o período de quase trinta anos como diretor do INCE. Dessa produção temos séries documentais com temáticas rurais, sobre a fauna e a flora, de cerimônia oficiais, mas predominaram os documentários científicos.

Num dos módulos do Profuncionário, um curso técnico de formação para os funcionários da educação organizado pelo Governo Federal, ano 2006, Laura Coutinho (2006) confirma a importância de Mauro no INCE:

> Um dos filmes importantes desse período do Instituto Nacional do Cinema Educativo é O Descobrimento do Brasil, dirigido por Humberto Mauro, com música de Heitor Villa-Lobos. A partir desse filme são criadas as condições que permitiram a Mauro rodar, nos anos seguintes, cerca de 300 documentários em curta-metragem, de caráter científico, histórico e da poética popular (COUTINHO, 2006, p. 32).

Depois que o INCE encerrou suas atividades, em 1960, o documentário encontrou espaço em outros programas educativos organizados pelo Governo e o Ministério da Educação. Dentre esses espaços, um dos mais propagadores do gênero foi a TV Escola, criada no início dos anos 90, com o objetivo de preencher algumas lacunas que o sistema presencial de ensino no Brasil não conseguia dar conta.

A TV escola sempre exibiu em sua programação séries de documentários que retratam temáticas históricas, científicas e sociais. Como exemplo, as séries *500 anos: o Brasil Colônia na TV e A idade do Brasil,* que lembram o papel da população indígena na formação do país e no processo de miscigenação e de formação étnica do povo brasileiro.

Figura 17 - Série *500 anos: o Brasil-Colônia na TV* (2007)

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gHdz9uzVDXA> Acesso em 26 de fev. de 2020.

No ano de 2019, o MEC, em parceria com outros órgãos como a Undime e o Banco Itaú Social, inseriu o gênero documentário no espaço escolar, por meio do programa *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, em sua sexta edição. Esse programa promoveu uma experiência de produção desse gênero audiovisual como ferramenta para desenvolver a escrita considerando as situações comunicativas surgidas com o desenvolvimento tecnológico e digital.

A professora e idealizadora do *Festiva Cachoeira-Doc*, Amaranta Cesar (2019), dá sua opinião sobre o poder da imagem na educação, em entrevista à revista “Na ponta do lápis”:

> A potência de uma imagem está, assim, justamente na sua capacidade de ativar um campo de olhares e falas que dizem respeito a um investimento crítico que seja capaz de situá-la num lugar, num tempo, num espaço. É nesse sentido que as imagens podem colaborar na educação de jovens, me parece, ou seja, as imagens têm uma força educativa na medida em que podem ser instrumento de formação de miradas e debates críticos que visam interrogar e responder como se produzem visibilidades e apagamentos e a serviço de quais interesses (CESAR, 2019, p. 07).

Experiências pedagógicas como essa que foi desenvolvida pela OLP enfatizam o caráter educativo do cinema documentário e revelam que é possível promover um aprendizado significativo por meio do audiovisual no contexto escolar. Além da função educativa, o gênero também se destaca pelo seu caráter social.

No Brasil, a função social dos documentários se destacou desde as suas primeiras produções, por mais que estivessem ligadas ao interesse do governo. Com o decorrer da sua história evolutiva no campo cinematográfico, essa proposta ganhou mais força, resultando numa série de obras documentais de importantíssimo valor social para os brasileiros.

Com relação à capacidade de transformação social promovida pelo gênero documentário, consideramos a seguinte afirmação de Nichols (2005):

> Como muitas obras eles contribuem para a construção social de uma identidade comum entre membros de uma dada comunidade. Dão visibilidade social a experiências antes tratadas como exclusiva ou principalmente pessoais; atestam uma comunhão de experiências e as formas de luta necessárias para superar o esteriótipo, a discriminação e a intolerância. A voz política desses documentários encarna as perspectivas e visões de comunidades que compartilham uma história de exclusão e um objetivo de transformação social (NICHOLS, 2005, p. 201).

Essa afirmação pode ser corroborada com o destaque nacional dado ao documentário *Nordestinos no Acre*, um dos vencedores da OLP – ano 2019. Produzido por um grupo de alunos da rede pública de ensino do Acre, esse documentário retrata a chegada dos nordestinos no Estado durante o ciclo da borracha, destacando aspectos históricos, políticos e sociais do lugar nessa época.

Assim, compreendemos que essa experiência deu voz a estudantes de escolas públicas e a liberdade para mostrarem suas histórias, ultrapassando os muros da sua comunidade escolar. Dessa forma, vemos o documentário como um gênero capaz de abarcar todas as possibilidades e contribuir para a construção da identidade de um grupo social.

Baseando-se nesse contexto, acreditamos que inserir o gênero documentário no ensino da língua é dar possibilidade ao aluno de conhecer não somente o saber sistematizado, mas também de poder reconhecer sua cultura e sua própria identidade.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: PREPARANDO O “SET DE FILMAGEM”

Nesta seção, trazemos uma fundamentação teórica sobre a Linguística Aplicada, tecendo considerações sobre sua origem, seu objeto de estudo e sua distinção das demais áreas. Em seguida, destacamos o tipo da pesquisa, a sua abordagem metodológica, a caracterização da instituição de ensino e a turma para a qual a nossa proposta é direcionada. Também apresentamos a nossa proposta didática, que é baseada na produção de documentário, com vistas a uma possível intervenção em sala de aula.

4.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA LÍNGUA

Inicialmente, precisamos entender os aspectos relacionados à origem da Linguística Aplicada. Segundo os pesquisadores da área, a LA surge em 1940, com o objetivo de produzir materiais para o ensino das línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial. Nos anos de1960, ela começa a se interessar por trabalhos relacionados à tradução e chega, nos anos 70 do mesmo século, a ser entendida como Linguística Aplicada, por relacionar seus estudos a questões de aplicabilidade da língua.

Para Moita Lopes (2009), essa relação da LA com um ensino da língua mais descritivo e aplicacionista começa a mudar com os estudos de Widdowson, no final dos anos de 1970, quando este autor propõe o distanciamento da LA de contextos educacionais e a criação de uma teoria própria que torne a LA independente da linguística tradicional.

Conforme este autor, é a partir dos estudos do Widdowson (1979) que a LA passa a se interessar pelo saber produzido em outras áreas do conhecimento. Essa mudança mostra, segundo Moita Lopes (2009, p. 16), que “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas na sala de aula, devido a sua complexidade”. Para o autor, é a partir daí que a LA passa a apresentar um caráter interdisciplinar e se liberta de uma visão reducionista entre teoria e ensino da língua.

No entanto, a mudança mais significativa apresentada pela LA acontece quando as pesquisas dessa área focam o ensino e a aprendizagem da língua materna em outros contextos, tratando de questões relacionadas aos letramentos, às outras disciplinas do currículo e ao campo institucional conforme apontam os estudos de Moita Lopes (2009). O autor também destaca que essa nova postura da LA, intensificada pelas mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas ocorridas no final do século XX e início do século XXI, reforça o seu caráter interdisciplinar e indisciplinar. Essa indisciplina vem do fato de a LA procurar entender a utilidade da linguística para a compreensão do mundo atual.

Sob essa perspectiva, entendemos que a LA se configura, hoje, como uma área de estudos linguísticos que pesquisa, de forma crítica, os aspectos relacionados à linguagem em seu uso social. Dessa forma, concordamos com o pensamento de Biazi e Dias (2007), quando afirmam que a LA considera a influência da linguagem no modo como as pessoas interagem e compreendem os contextos sociais nas quais estão inseridas.

Diante dessas contextualizações, percebemos que a nossa pesquisa reflete os anseios apresentados pela Linguística Aplicada, uma vez que propomos um trabalho pedagógico com o gênero discursivo documentário, buscando inserir no contexto da sala de aula estratégias de ensino que contemplem a linguagem que permeia as interações estabelecidas mediante o uso das ferramentas digitais.

Temos como objetivo principal apresentar uma proposta didática com o gênero documentário, a fim de ressignificar o ensino da língua e contribuir para a formação identitária do sujeito, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual, podem tornar o aprendizado significativo e aproximar o aluno do contexto social em que vive.

Para tanto, ancoramos nossa pesquisa nos estudos da LA, considerando o pensamento de Moita Lopes (2009, p. 23), quando ele afirma que “fazer pesquisa nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social”. Ademais, precisamos considerar que vivemos tempos de grandes transformações trazidas com o advento das tecnológicas, a fim de refletir sobre o modo como a linguagem multissemiótica pode contribuir para a interação do sujeito com a sociedade.

Mediante essa lógica, entendemos a necessidade de revermos os nossos conceitos sobre o ensino da língua e, no exercício da docência, sermos pesquisadores

da nossa própria sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa serve como caminho para compreendermos as mudanças que ocorrem com a linguagem na contemporaneidade e nos direciona para um trabalho mais significativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre a importância da pesquisa, Moita Lopes (2009) é enfático ao dizer que:

> (...) são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2009, p. 27)

Este autor nos leva a pensar em como os estudos da LA podem ser relevantes para o trabalho com a linguagem, nos mais variados contextos de uso, e como as pesquisas, nessa área, contribuem para o reconhecimento da relação da língua com as transformações sociais. Assim, entendemos que a LA exerce papel importante nos questionamentos acerca das mudanças contemporâneas que vivenciamos e na compreensão da influência da linguagem no modo como as pessoas interagem no campo da comunicação.

4.2 A PESQUISA-AÇÃO

Buscando explicações para o problema de pesquisa apresentado neste trabalho, elaboramos nossa proposta didática com base na pesquisa-ação. Escolhemos nos inspirar nesse tipo de pesquisa por causa do seu caráter investigativo e por se fundamentar no estudo dos problemas de natureza social utilizando o método colaborativo. Além do mais, a pesquisa-ação propõe ações que visam à transformação de uma realidade social.

No que diz respeito aos aportes teóricos sobre a pesquisa-ação, ancoramos nossos estudos em Thiollent (1986), que não só reconhece a base empírica desse tipo de pesquisa, mas também a sua estreita relação com as ações voltadas para a resolução de um problema coletivo. Segundo esse autor, a pesquisa-ação proporciona uma maior interação do pesquisador com o ambiente e a problemática estudada, o que não acontece com outras pesquisas de viés positivista.

Thiollent (1986) ainda afirma que, embora não apresente o rigor experimental das pesquisas realizadas em laboratórios, a pesquisa-ação não deixa de ser um

processo de experimentação no qual os pesquisadores investigam, de forma sistematizada e consciente, uma situação real.

Como nossa pesquisa parte de uma problemática situada no campo da educação e, mais especificamente numa sala de aula de Língua Portuguesa, é relevante destacarmos o papel da pesquisa-ação nessa área. Para tanto, Thiollent (1986) nos diz que:

> Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais afetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 1986, p. 75).

No tocante à atividade pedagógica, Thiollent (1986) reconhece o caráter conscientizador que ela apresenta numa pesquisa-ação. Para o autor, os elementos de tomada de consciência estão situados nas próprias ações desenvolvidas durante a investigação e, principalmente, na relação entre professor e aluno.

Nesse sentido, devemos levar em consideração o papel do pesquisador para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Sobre esse aspecto, Thiollent (1986, p. 15) destaca que “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Entendemos, com isso, que o professor/pesquisador será o responsável por manter o fio condutor entre os objetivos da pesquisa, o processo de investigação do problema e os resultados que se deseja alcançar.

Sobre a postura do pesquisador durante a realização de uma pesquisa-ação, Barbier (2007) também destaca:

> O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. (BARBIER, 2007, p. 18).

Com essas palavras, Barbier confirma a importância do papel ativo que o professor/pesquisador possui num trabalho investigativo. Ele deve ser um mediador das ações, numa relação de interatividade com os participantes. Essa interação é uma

das características da pesquisa-ação, que exige uma relação do tipo participativa entre todos os envolvidos na pesquisa.

Além do papel do pesquisador, é importante, também, discorrermos sobre dois aspectos pertinentes a qualquer método de pesquisa: os objetivos e a metodologia. No que concerne aos objetivos da pesquisa-ação, Thiollent (1986) nos assegura do importante papel que esse tipo de pesquisa desempenha nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e dos participantes envolvidos numa problemática social. Para o autor, um dos principais objetivos da pesquisa-ação é:

> (...) dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de tronarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 1986, p. 8).

Sobre os aspectos metodológicos, Thiollent (1986, p. 26) conclui que: “A metodologia oferece subsídios de conhecimento geral para orientar a concepção da pesquisa-ação e controlar o seu uso”. Nessa perspectiva, concordamos com esse autor, quando afirma que a metodologia serve como instrumento de orientação para o pesquisador e norteia o processo avaliativo da investigação.

Partindo desses pressupostos teóricos, entendemos que a pesquisa-ação se configura como o método mais adequado para investigar um problema pertencente ao universo educacional, uma vez que o ensino da língua materna acontece de forma sistematizada, mas não tem suprido todas as necessidades atuais de uso dos seus falantes.

Nesse sentido, enxergamos a sala de aula como um laboratório que precisa ser observado, pois é nele que fervilham as inquietações, os questionamentos e as experiências reais de comunicação. Por esse motivo, levar para esse ambiente desafiador a possibilidade de estudar, por meio da pesquisa-ação, uma das problemáticas reais do ensino da língua materna, atesta que estamos produzindo ciência e conhecimento em favor de uma situação social que urge por mudanças.

Sob essa ótica, Thiollent (1986, p. 22) considera que “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o

debate acerca das questões abordadas". Essa afirmação elucida a importância que damos a esse método de pesquisa para o estudo que ora fazemos.

Assim, elaboramos uma proposta didática voltada para os multiletramentos na escola. Nesta proposta, sugerimos a produção do gênero discursivo documentário, numa sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental, visando inserir novas práticas de linguagem no currículo escolar e, com isso, desenvolver um trabalho colaborativo no qual o professor desempenhe um papel mais ativo e mais interativo com o aluno em busca da produção do conhecimento.

Além disso, um trabalho voltado para a produção de documentário em sala de aula pode despertar no aluno uma tomada de consciência social que promova a descoberta da sua própria identidade, uma vez que ele será levado a produzir vídeos relacionados ao seu contexto social.

Acreditamos, por fim, que uma proposta didática baseada nos fundamentos científicos da pesquisa-ação pode ajudar o professor a encontrar soluções metodológicas que possam minimizar os conflitos surgidos nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a escrita.

4.3 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa dos dados, por ser a que mais se aproxima da pesquisa-ação. Esse tipo de abordagem também é o que apresenta as características mais favoráveis à investigação de um problema social originado em um ambiente coletivo como a sala de aula.

Por mais que a nossa pesquisa tenha o caráter de proposição e não de intervenção, o nosso problema de pesquisa surgiu das nossas conclusões sobre uma realidade que é observada em nossa docência. Por essa razão, assumimos o papel de investigador da nossa própria sala de aula e vivemos "uma experiência sustentada e intensiva com os participantes", como afirma Creswell (2010, p. 211), ao se referir à pesquisa qualitativa.

Sob essa perspectiva, entendemos que a abordagem qualitativa se coaduna com a nossa linha de pesquisa por causa do seu caráter interpretativo dos dados, os quais podem ser coletados no ambiente em que os participantes, no caso professor e

aluno, estão envolvidos. A seguir, discorremos sobre o método qualitativo, tomando como base os estudos de Lüdke e André (2013), que analisam a relação desse tipo de abordagem com o ambiente educacional.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 5) “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica que sofre toda uma série de determinações”. Na visão das autoras, a pesquisa educacional enfrenta, hoje, o grande desafio de enxergar a complexidade do seu objeto de estudo em sua realização histórica.

Lüdke e André (2013) também destacam, dentre tantas características da pesquisa qualitativa, o ambiente natural como uma fonte direta de dados, o papel do pesquisador como seu principal instrumento de realização, a sua natureza descritiva e o caráter indutivo presente na análise dos dados coletados.

Seguindo essa linha de raciocínio, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) também são enfáticos ao dizer que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em cenários naturais...”. Para os autores, essa abordagem naturalista e interpretativa também permite uma compreensão dos fenômenos investigados da forma como eles acontecem e os significados que a eles são dados.

Sobre a pesquisa qualitativa no campo educacional, Lüdke e André (2013, p. 02) enfatizam o desejo de “aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que atue, tornando-a um instrumento do seu trabalho”. Esse pensamento elucida a nossa escolha por esse tipo de pesquisa, pois também concordamos que o professor deve sempre assumir a postura de um pesquisador para entender melhor os problemas que acontecem em sua sala de aula.

Com isso, o professor cumpre um papel que, segundo Lüdke e André (2013, p. 5), é “justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Assim, acreditamos que o professor/pesquisador se tornará capaz de encontrar soluções que possam impactar positivamente na realidade investigada, por isso, essa esta é abordagem adotada por nós.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Inicialmente, é importante frisar que o nosso trabalho possui um caráter meramente propositivo, em virtude da situação de afastamento social provocada pela Covid-19. Nesse sentido, a nossa proposta didática está direcionada para uma possível aplicação numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, pois consideramos que, nesta turma, os alunos já apresentam algumas habilidades quanto ao uso das ferramentas digitais, dentre as quais, a produção e a edição de vídeos. No entanto, esta proposta também pode ser realizada com alunos de 8º ano, desde que o professor tenha interesse em realizá-la e se proponha a fazer as adequações que forem necessárias para a aplicação das oficinas descritas em cada módulo.

Escolhemos como cenário da nossa pesquisa a Escola Municipal Macária Giffoni de Medeiros, no município de Florânia/RN, pois é esse o nosso ambiente de trabalho, o qual nos permite enxergar as dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Pensamos, assim, em propor a realização de um Projeto Didático de Gêneros (PDG), sob a perspectiva de Guimarães e Kersch (2012), a fim de inserir práticas significativas de escrita, por meio da produção do gênero documentário, na turma de 9º ano desta escola.

No que diz respeito à cidade, Florânia encontra-se localizada no interior do Rio Grande do Norte, na região do Seridó, apresentando uma população de pouco mais de nove mil e seiscentos habitantes, segundo dados do último censo feito pelo IBGE. Rica em paisagens naturais, a cidade atrai os olhares para as suas serras, montes e para o seu centro histórico que ainda preserva a arquitetura italiana, herança do seu povoamento e do comércio de algodão, responsável por boa parte da sua economia no início do século XX.

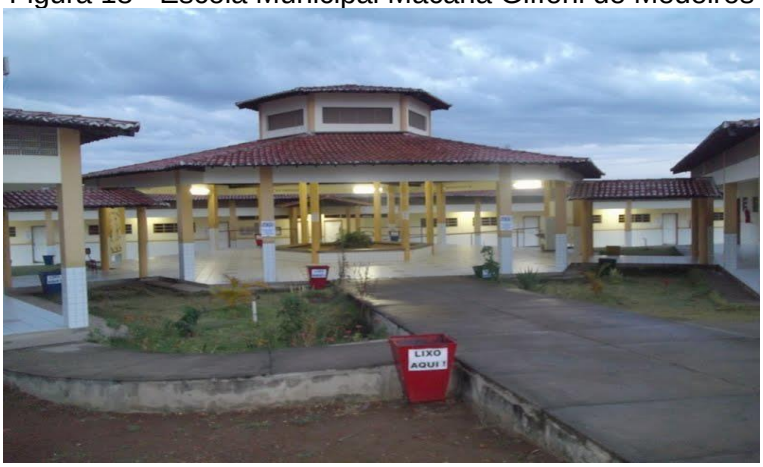
Atualmente, a cidade sobrevive da agricultura e pecuária familiar, do comércio local, do serviço público e do dinheiro de aposentadorias, estando dividida em sete bairros: Passagem das Flores, Mandacaru, Centro, Flores, Bugi, Paz e Amor e Rainha do Prado. Este último fica nos extremos da cidade e é o bairro menos assistido pelo governo municipal.

Conhecido como periferia, Rainha do Prado é o bairro menos planejado e o setor que tem mais ruas sem calçamento ou sem esgoto sanitário. Além disso, é o bairro onde ocorre o maior número de delitos e abordagens policiais. Por este motivo, é a parte da cidade onde o metro quadrado de chão é menos valorizado.

É no bairro Rainha do Prado que a escola Municipal Macária Giffoni de Medeiros está localizada. Foi construída no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e inaugurada no ano de 2008, mas só começou a funcionar no ano seguinte.

O seu prédio apresenta uma ótima estrutura física e possui acessibilidade da entrada até os outros espaços de circulação. Tem seis salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma biblioteca, cinco banheiros, uma cozinha com um refeitório, um pátio coberto, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala para a direção e uma quadra coberta para a prática de esportes.

Figura 18 - Escola Municipal Macária Giffoni de Medeiros



Fonte: disponível em: https://www.facebook.com/ESCOLAMMGM/?rf=666405240072005> Acesso em: 01 de dez. de 2020.

A escola funciona nos três turnos. No turno matutino, com o ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de uma turma de 6º e outra de 7º ano. Estas duas últimas funcionam num prédio anexo à escola. No turno vespertino, com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e uma turma de 5º ano, no prédio anexo já citado. E, no noturno, atende aos alunos da modalidade EJA (4º e 5º períodos).

As salas de aula da referida escola são climatizadas, espaçosas e bem iluminadas com a luz natural que entra pelas suas grandes janelas de vidro. Porém, a sala da biblioteca não é aconchegante e convidativa para a leitura, pois seu espaço é pequeno para a quantidade de estantes e mesas que possui. Também não há laboratório de informática, mas dispõe de uma boa internet, disponibilizada para os alunos quando o professor precisa desenvolver uma atividade que utilize recursos digitais de comunicação.

No que diz respeito ao seu corpo de funcionários, a escola conta com vinte professores - todos com Ensino Superior completo em suas áreas de ensino, três bibliotecários, dois professores para o atendimento na sala do AEE, três vigias, dois secretários e dez pessoas encarregadas de fazer a limpeza e a merenda. A escola tem também um diretor, um vice-diretor e um coordenador para dar o suporte pedagógico necessário.

O seu corpo discente é formado por crianças e adolescentes com uma faixa etária entre seis e quinze anos, dentre os quais alunos, em sua maioria, pertencentes ao bairro Rainha do Prado, outros que vêm da zona rural e alguns alunos ciganos que residem nas proximidades da escola. Muitos desses alunos demonstram ser carentes de atenção e afeto, o que faz com que a escola seja o único lugar onde eles são ouvidos e encorajados a lutar pelos seus sonhos. Além dessa clientela, a instituição recebe alunos na idade adulta, que frequentam a EJA, no turno noturno.

Vale salientar que a referida instituição é vítima do preconceito, por causa da sua localização e da sua clientela. Há famílias do próprio bairro que preferem matricular seus filhos em outras escolas que ficam em bairros mais centrais. Embora essa seja uma situação que denigre a imagem da escola, esta tem conseguido bons resultados em concursos nacionais, como o de finalista nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, com o gênero poema, em 2016, e muitas aprovações de alunos para o IFRN.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como nossa pesquisa apresenta um caráter de proposição, escolhemos a turma do 9º ano, como inspiração para o desenvolvimento da nossa proposta didática. É uma turma composta por vinte e nove alunos, dos quais doze são do sexo feminino e dezessete são do sexo masculino. Além disso, dos vinte e nove alunos, sete moram na zona rural.

Todos os alunos da turma se encontram dentro da faixa etária para o ano escolar que estão cursando e apresentam um bom nível de leitura, escrita e interpretação de texto. Por outro lado, mostram-se desmotivados para realizar as atividades que precisam ser escritas no caderno ou no livro didático. No entanto, percebemos interesse pelas atividades com filmes ou com o uso do celular.

É importante destacar que o fato de serem adolescentes e preferirem as atividades que envolvem a tecnologia não garante que tenham domínio da linguagem digital. Percebemos, com a experiência de docência na turma, que os alunos utilizam as mídias digitais para se comunicarem pelas redes sociais: whatsapp, facebook, instagram. Entretanto, diante da nova realidade trazida pelo ensino remoto, vimos que os alunos apresentam dificuldades na realização das tarefas síncronas e assíncronas. Isso mostra a necessidade de promover o letramento digital na escola, objetivando o desenvolvimento das habilidades das quais o aluno precisa para interagir com as novas formas de comunicação.

Além dos alunos, temos também como participante desta pesquisa a professora/pesquisadora que leciona a disciplina de Língua Portuguesa na turma. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e especialista em Metodologia de Ensino em Educação Básica pela FIP (Faculdades Integradas de Patos), atualmente cursa um mestrado profissional na área de Língua Portuguesa (Profletras), pela UFRN. Além do mais, já tem dezoito anos de experiência no exercício da docência com essa disciplina.

É relevante destacar também que a professora acompanha a turma desde o 6º ano do Ensino Fundamental e, por isso, conhece bem as inquietações e as dificuldades dos alunos com relação às práticas de escrita desenvolvidas na escola. Por esse motivo, vê a possibilidade de dar novos sentidos ao ensino da língua, por meio de estratégias que insiram o trabalho com a linguagem digital no contexto escolar.

4.6 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

Para nossa pesquisa, escolhemos trabalhar com o Projeto Didático de Gênero (PDG) sob a perspectiva de Guimarães e Kersch (2012). Levamos em consideração o fato de que as autoras nos apresentam uma proposta de trabalho com os gêneros em sala de aula que vai além das sequências didáticas criadas por Schneuwly e Dolz (2004). Além do mais, o PDG abre a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para as práticas sociais de linguagem com as quais os alunos convivem.

Após desenvolverem pesquisas em escolas públicas brasileiras, tomando como base as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), as autoras perceberam a necessidade de desenvolver estratégias de ensino mais avançadas e que não cuidassem “apenas de dominar o gênero, mas compreender a sua circulação na comunidade em que os alunos estão inseridos” (Guimarães e Kersch, 2012, p. 15 – 16). Ou seja, um trabalho que contemplasse os gêneros envolvidos nas práticas sociais presentes na vida dos alunos.

Para Guimarães e Kersch (2012), as práticas sociais, hoje, “estão cada vez mais heterogêneas e complexas”, exigindo que a escola capacite o aluno para as necessidades reais de uso da língua. Diante dessa complexidade, as autoras afirmam que:

> A escola passa a ter de se reconhecer dentro de uma comunidade, em que tem o papel de reconhecer a existência de diferentes letramentos, e de preparar o aluno para agir na sociedade em que vive, para, com autonomia, participar das inúmeras práticas sociais de sua cultura, com a leitura e a escrita como ponto de partida. (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 39).

Teoricamente, o PDG adota uma visão interativa da linguagem, fundamentada nos estudos de Bronckart (1999). Para situar as questões referentes a texto e discurso, as autoras consideram o dialogismo defendido por Voloshinov 1929[2006]; Bakhtin 1953[2003], reafirmando que o caráter social da linguagem se constrói por meio do diálogo, e os sentidos dos textos são coconstruídos entre os interlocutores.

Seguindo essa abordagem teórica, vimos que o PDG ancora o trabalho com os gêneros em sala de aula nos estudos de Schneuwly e Dolzs (2004), que consideram a materialização dos gêneros nas atividades de aprendizagem. No entanto, as autoras expandem o conceito de sequência didática ao tomarem a leitura e a escrita sob uma ótica defendida pelos estudos de letramentos de Barton e Hamilton (1998), Kleiman 1995[2008] e Oliveira (2010).

No que se refere ao caráter metodológico, o PDG se organiza por meio de oficinas ou módulos didáticos e propõe um trabalho sequencial com foco em um ou mais gêneros a partir de uma escolha temática. Para Guimarães e Kersch (2012), a escolha do gênero a ser trabalhado deve considerar a realidade do aluno, e os resultados deste trabalho devem ultrapassar os muros da escola.

A produção inicial do gênero é apontada pelas autoras como uma espécie de guia “para conhecer o que os alunos já entendem do gênero e virá a se constituir em parâmetro de avaliação no cotejo com a produção final” (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 37). Essa avaliação deve ser estabelecida por critérios coconstruídos entre os alunos, em sala de aula, evidenciando o caráter dialógico das práticas discursivas.

Seguindo essa linha teórica, destacamos o pensamento das autoras, ao afirmarem que:

> Pensar um projeto didático de gênero é situá-lo social e historicamente, o que requer que o professor (ou o agente que vai desenvolvê-lo) ao pensar o letramento dos alunos, desenvolva o senso de lugar, de comunidade, o que o leva a olhar para o seu aluno e para o seu entorno, identificando os letramentos e as práticas comuns ali (ou ainda passíveis de serem desenvolvidas), enfim, os gêneros necessários para aquelas práticas (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 37).

Nesse contexto, a nossa pesquisa propõe a elaboração de um Projeto Didático de Gêneros, com vistas à produção de documentário, em sala de aula, a fim de dar possibilidade ao professor de desenvolver, nos alunos, as competências necessárias para o uso eficiente das diferentes linguagens que permeiam as suas interações sociais na atualidade.

Ao fazer a escolha pelo documentário, um gênero que não faz parte do currículo escolar, será importante analisar que aspectos poderão ser modelizados. Para tanto, devem ser considerados fatores como a tipologia narrativa na qual se enquadra o gênero, os vários estilos nos quais ele se apresenta e os outros gêneros necessários para a sua construção (sinopse, argumento, roteiro, entrevista, pesquisa). Além disso, será imprescindível um estudo voltado para o uso de ferramentas tecnológicas usadas em filmagens, fotografias e edição de imagens. Para Ramos (2013),

> [...] documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados (RAMOS, 2013, p. 22).

É importante destacar ainda que a produção de documentário possibilita a inserção da cultura local ao currículo escolar, pois o aluno será incentivado a pesquisar sobre o local em que vive e revelar suas descobertas por meio da linguagem

midiática, própria do gênero em questão. Esse trabalho corrobora o pensamento de Guimarães e Kersch (2012) quando afirmam que:

> Ao trazerem os saberes da comunidade para a sala de aula, os alunos terão uma nova visão da realidade que os cerca. Novas identidades serão construídas, porque um novo olhar será lançado sobre a comunidade e o entorno, o que pode levá-los a ter outra consciência sobre si e sobre os outros. (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, p. 40).

Assim, na próxima seção, faremos a exposição da nossa proposta didática, destacando as etapas do PDG e as atividades que podem ser realizadas por qualquer professor que desenvolver o interesse em trabalhar com o gênero documentário em sua sala de aula. É importante reiterar, aqui, que essa proposta didática foi elaborada para uma turma de 9º ano, mas pode ser aplicada também em turmas de 8º ano ou de Ensino Médio, cabendo ao professor fazer as adequações necessárias.

5 PROPOSTA DIDÁTICA: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO

Para apresentarmos a nossa proposta didática, ancoramo-nos no modelo estrutural pensado por Guimarães e Kersch (2012) para o Projeto Didático de Gênero. Nesse sentido, organizamos, por meio de módulo didáticos, todas as atividades referentes às etapas de pré-produção, produção e pós-produção do gênero documentário.

No que se refere ao planejamento dos módulos didáticos, levamos em consideração o contexto de produção, a idade dos participantes e o nível de escolaridade no qual se encontram. O propósito do nosso PDG é despertar nos alunos o interesse pela escrita escolar e pela cultura local, ao inserirmos novas práticas de escrita por meio da produção de documentário, um gênero que não faz parte do currículo escolar, mas que apresenta uma linguagem multissemiótica que está presente no cotidiano do aluno.

A partir dessas considerações, organizamos um PDG estruturado em onze módulos didáticos, que são apresentados por meio de quadros demonstrativos com os objetivos, as atividades e o tempo de duração de cada módulo. Intercalando os módulos, fazemos uma exposição mais detalhada das atividades propostas, para que haja uma melhor compreensão das estratégias planejadas.

Vejamos a seguir os quadros com os onze módulos didáticos e suas respectivas descrições e análises.

Quadro 5 - Módulo 01 do PDG

Módulo 01	**Objetivos**	**Atividades**	**Carga horária**
Apresentação do projeto para turma.	- Participar de uma produção audiovisual; - Entender a importância de participar de um projeto que irá destacar o lugar onde vive.	- Conversa inicial com a turma para expor, de forma detalhada, a proposta de produção de um documentário; - Apresentação dos objetivos da proposta de produção do gênero documentário e do aprendizado que será construído acerca do uso das ferramentas tecnológicas.	02 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Nesse primeiro módulo, ao apresentar o projeto para a turma, o professor precisa despertar o interesse dos alunos em participar das atividades, buscando convencê-los de que o trabalho com o documentário será prazeroso e possibilitará um aprendizado significativo no que diz respeito ao uso da tecnologia em suas vidas. É importante enfatizar que, ao final do projeto, eles conhecerão técnicas de filmagem, fotografia e edição de vídeo, que servirão para melhorar as suas próprias postagens em redes sociais ou para auxiliar as atividades da escola.

A apresentação do projeto deve esclarecer bem os objetivos de pesquisa e as aprendizagens que serão adquiridas durante o processo de produção dos documentários. Se possível, o professor deve preparar o ambiente da sala de aula para fazer projeções de vídeos curtos que abordem temáticas relacionadas a manifestações culturais de diferentes comunidades. Assim, os alunos poderão familiarizar-se com a ideia de produzir um documentário sobre o lugar onde eles vivem.

Quadro 6 - Módulo 02 do PDG

Módulo 02	**Objetivos**	**Atividades**	**Carga horária**
Definição do conceito de Documentário.	- Conceituar documentário e relacioná-lo com outras formas de produções audiovisuais, como cinema e jornalismo; - Compreender o conceito de verdade e do real que é característico do cinema documental.	- Exposição sobre a origem e o conceito do gênero documentário, diferenciando-o do cinema de ficção e do jornalismo; - Análise de gêneros audiovisuais diferentes para construir o conceito de documentário a partir do contexto de produção; - Exibição de três produções audiovisuais: 1º) O documentário “Trabalho infantil – ontem e hoje”, produzido pela Secretaria de Comunicação Social do TRT5 (Bahia). https://www.youtube.com/watch?v=YhTydGNtmSA 2º) A reportagem especial “Os ricos do trabalho infantil urbano”; https://www.youtube.com/watch?v=EUTRznZEsUo 3º) O curta-metragem “Vida Maria”, produzido pela Secretaria de Cultura do Ceará. https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 - Discussão sobre as semelhanças e as diferenças existentes entre os três gêneros apresentados.	03 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Esse segundo módulo traz a difícil tarefa de conceituar o gênero documentário. Como afirma Nichols (2005), o documentário é um filme de não ficção, que se encarrega de fazer uma representação da realidade. No entanto, essas características não tornam mais clara a distinção entre o documentário, o cinema de ficção e o jornalismo. Nesse sentido, o professor precisa criar estratégias que facilitem a identificação desses três gêneros.

A exibição do documentário "Trabalho infantil – ontem e hoje", produzido pela Secretaria de Comunicação Social do TRT5 (Bahia), da reportagem especial "Os ricos do trabalho infantil urbano" e do curta-metragem "Vida Maria", produzido pela Secretaria de Cultura do Ceará, deve servir para destacar as características de cada uma dessas produções fílmicas (função, intenção comunicativa, temática, estrutura, linguagem). Para finalizar esse momento de identificação, o professor pode direcionar uma discussão sobre os três gêneros apresentados. O feedback dos alunos é o que vai indicar se haverá necessidade de novas estratégias para revisar o conteúdo.

Quadro 7 - Módulo 03 do PDG

Módulo 03	Objetivos	Atividades	Carga horária
Apresentação da tipologia do gênero.	- Apontar os diferentes modos de se fazer documentário; - Reconhecer as características próprias de cada tipo de documentário.	- Exposição dos seis modos de produzir documentário (expositivo, observacional, participativo, reflexivo, performático e poético) e suas principais características; - Exibição de documentários que retratam os seis modos apresentados: 1º) Documentário expositivo: "Recife – comércio de vários sotaques" (2018), do Prof. André Antônio. https://www.youtube.com/watch?v=-r-YittHWpQ 2º) Abertura do documentário "Justiça" (2004), de Maria Augusta Ramos. https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-2-documentario-observacional/ 3º) Babilônia 2000 e 2018 – Alta final (2018), de Lucas Cordeiro. https://www.youtube.com/watch?v=JaqZPdkyKkw&feature=emb_rel_end 4º) Documentário "Fraternidade" (2004), de Jorge Furtado. https://www.youtube.com/watch?v=fwBkNsPz7HY	04 aulas de 50 min.

		5º) Trailer oficial do documentário “Democracia em vertigem” (2019), de Petra Costa. https://www.youtube.com/watch?v=vwZ5m10y1rQ 6º) Documentário poético – I Exercício da Oficina de Audiovisual do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô (2017) https://www.youtube.com/watch?v=jSkbXVPR7fM - Atividade de observação e análise das características de cada documentário exibido, indicando a qual modo pertence.	

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Dando seguimento ao estudo sobre as definições para o documentário, o terceiro módulo tem por objetivo apresentar a tipologia desse gênero. Como afirma Nichols (2005), o documentário não se constrói a partir de um conjunto fechado de técnicas, formas ou estilos. Por isso, o autor considera a existência de seis modos de se fazer documentários (expositivo, observacional, participativo, reflexivo, performático e poético).

O professor deve planejar uma exposição conceitual desses seis modos, destacando suas principais características. Essa apresentação pode ser feita por meio de slides bem ilustrativos e exibição de documentários curtos para exemplificar cada modo. O objetivo dessa atividade, Sugestão 1 (ANEXO A), é fazer com que os alunos possam reconhecer e diferenciar os seis tipos de documentários. Assim, a exibição dos documentários sugeridos abaixo pode servir para o professor exercitar esse aprendizado. Alguns deles foram apontados no material da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro, ano 2019.

Quadro 8 - Sugestões de documentários

SUGESTÕES DE DOCUMENTÁRIOS
➢ Documentário expositivo: “Recife – comércio de vários sotaques” (2018), do Prof. André Antônio. https://www.youtube.com/watch?v=-r-YittHWpQ
➢ Abertura do documentário observativo “Justiça” (2004), de Maria Augusta Ramos. https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-2-documentario-observacional/
➢ Documentário participativo “Babilônia 2000 e 2018 – Alta final” (2018), de Lucas Cordeiro. https://www.youtube.com/watch?v=JaqZPdkyKkw&feature=emb_rel_end

➢ Documentário reflexivo “Fraternidade” (2004), de Jorge Furtado. https://www.youtube.com/watch?v=fwBkNsPz7HY
➢ Trailer oficial do documentário performático “Democracia em vertigem” (2019), de Petra Costa. https://www.youtube.com/watch?v=vwZ5m10y1rQ
➢ Documentário poético – I Exercício da Oficina de Audiovisual do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô (2017). https://www.youtube.com/watch?v=jSkbXVPR7fM

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Se o professor sentir necessidade de ampliar a sua pesquisa sobre o gênero e suas múltiplas facetas, sugere-se a leitura do “Caderno Virtual – Olhar em movimento: cenas de tantos lugares”, um material pedagógico organizado para a Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro. Esse caderno está estruturado em quatro blocos nos quais são apresentadas oficinas que têm como objetivo auxiliar o professor no trabalho com o gênero documentário na escola.

O primeiro bloco desse caderno visa apresentar o gênero documentário e suas definições. No segundo, faz-se uma exposição da linguagem audiovisual, destacando planos, ângulos, movimentos de câmera e as questões relacionadas à montagem e ao som da produção audiovisual. O terceiro bloco enfatiza o processo de pré-produção do documentário e o quarto encarrega-se de apresentar as etapas de produção e pós-produção. Esse material está disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-documentario6.pdf.

Quadro 9 - Módulo 04 do PDG

Módulo 04	Objetivos	Atividades	Carga horária
Estudo sobre a linguagem audiovisual	- Identificar as unidades básicas que compõem a linguagem audiovisual; - Reconhecer elementos como enquadramento e movimento de câmera mais utilizados nos documentários.	- Exposição das principais unidades básicas da linguagem audiovisual (plano, cena, tomada, quadro, frame ou fotografia, sequência); - Apresentação, por meio de slides, dos tipos de planos e ângulos utilizados para os enquadramentos das imagens na tela; - Oficina de linguagem audiovisual com um cineasta da cidade; - Atividade prática com o uso da fotografia para fixar os planos e ângulos estudados.	06 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Nesse quarto módulo, o professor deve se preparar para apresentar as unidades básicas da linguagem audiovisual. Para isso, deve ser feita, com antecedência, uma pesquisa de imagens que representam os tipos de planos, ângulos e enquadramentos que constituem esse tipo de linguagem e, em seguida, apresentá-los à turma para que o aluno possa se familiarizar com as imagens e seus termos técnicos. Essa apresentação pode ser feita por meio de slides bem ilustrativos, como uma linguagem clara e objetiva para facilitar o processo de compreensão das unidades que fazem parte da linguística audiovisual.

Na sequência, o professor pode sugerir um exercício prático, Sugestão 2 (ANEXO B), no qual os alunos sejam incentivados e orientados a fotografar lugares ou pessoas, utilizando a linguagem audiovisual estudada. Esse exercício pode acontecer no próprio ambiente escolar e com as câmeras dos celulares dos próprios alunos. É importante, ao final dessa atividade, propor um momento no qual os alunos compartilhem suas imagens e discutam detalhes de cada enquadramento e ângulo estudado.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de imagens que podem servir para o exercício proposto. No entanto, o professor pode fazer sua própria pesquisa de imagens, considerando, inclusive, a possibilidade de apresentar fotos retiradas de blogs da cidade para aproximar o olhar do aluno do lugar onde ele vive.

Figura 19 - Exemplo de Grande Plano Geral (GPG)

Fonte: disponível em: https://br.pinterest.com/pin/542050505120220032/.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Figura 20 - Exemplo de um Plano Geral (PG)

Fonte: disponível em: https://www.fnac.pt/Retrato-7-tipos-de-planos-fotograficos-que-deves-conhecer/cp1092/w-4.
Acesso em: 01de dez. de 2020.

Figura 21 - Exemplo de Plano Conjunto (PC)

Fonte: disponível em: https://blog.emania.com.br/linguagem-narrativa-do-cinema-fotografia-planos-de-uma-cena/.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Figura 22 - Exemplo de um Plano Americano

Fonte: disponível em: https://medium.com/aela/o-artista-digital-e-os-planos-fotogr%C3%A1ficos-373f8499d62c.
Acesso em: 01 de dez de 2020.

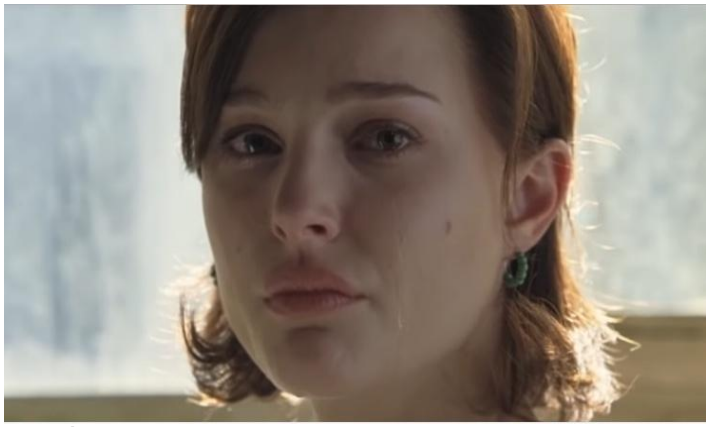
Figura 23 - Exemplo de Plano Médio

Fonte: disponível em: https://www.fnac.pt/Retrato-7-tipos-de-planos-fotograficos-que-deves-conhecer/cp1092/w-4.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Figura 24 - Exemplo de Primeiro Plano (PP) ou Close-Up

Fonte: disponível em: https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Figura 25 - Exemplo de Plano Fechado (PF) ou Big Close



Fonte: disponível em: https://blog.hotmart.com/pt-br/planos-de-camera/.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Figura 26 - Exemplo de Plano de Detalhe (PD)

Fonte: disponível em: https://www.fnac.pt/Retrato-7-tipos-de-planos-fotograficos-que-deves-conhecer/cp1092/w-4.
Acesso em: 20 de dez. de 2020.

Além desses tipos de planos, o aluno também deve diferenciar os tipos de ângulos, movimentos de câmera e enquadramentos como os que são responsáveis pelas imagens de câmera subjetiva ou câmera objetiva ilustradas abaixo.

Figura 27 - Exemplo de câmera subjetiva

Fonte: disponível em:
https://www.chicosabetudo.com.br/noticia/entretenimento/2016/09/27/globo-usa-camera-subjetiva-para-mostrar-olhar-de-santo-em-velho-chico-e-emociona-publico/.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Figura 28 - Exemplo de câmera objetiva

Fonte: disponível em: https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/niveis-da-linguagem-cinematografica/.
Acesso em: 01 de dez. de 2020.

Quadro 10 - Módulo 05 do PDG

Módulo 05	Objetivos	Atividades	Carga horária
Apresentação dos outros gêneros que compõem a estrutura do documentário.	- Diferenciar os gêneros que fazem parte da estrutura do documentário; - Identificar os elementos que constituem uma entrevista oral; - Compreender as questões éticas importantes para a realização de uma entrevista; - Diferenciar a	- Apresentação, por meio de slides, dos gêneros que estão presentes num projeto de produção de um documentário (entrevista, sinopse, argumento e roteiro); - Escolha do tema para a elaboração do projeto e orientações para pesquisa; - Discussão sobre as questões éticas de uma entrevista; - Exibição de entrevista realizada por Danilo Gentili com o elenco de “As aventuras de Poliana”; https://www.youtube.com/watch?v=zazESGoPbnY&t=906s - Exercício prático com entrevista a funcionários da escola; - Exposição oral das entrevistas realizadas no exercício proposto; - Revisão do conceito de sinopse e argumento; - Leitura da sinopse do documentário “O jardineiro das eternas saudades”, produzida por alunos do Segundo Ano do Ensino	05 aulas de 50 min.

	sinopse do argumento; - Entender o processo de escrita de um roteiro para uma produção audiovisual.	Médio em participação da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa – Ano 2019; - Exibição do documentário “Jardineiro das eternas saudades”; Disponível em: https://coisasdeflorania.wordpress.com/2020/12/02/documentario-o-jardineiro-das-eternas-saudades/ - Exercício prático com a escrita de um argumento para a sinopse do documentário O Jardineiro das eternas saudades; - Leitura do roteiro simplificado feito para o curta-metragem documental Favela da Central, de Michael Miranda, 2015. Disponível em:https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-documentario6.pdf. - Análise das sequências mostradas no roteiro do curta Favela Central.	

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Neste módulo, apresentamos os gêneros que fazem parte da estrutura do documentário. Antes das filmagens e da edição do vídeo, o documentário precisa ser planejado. É preciso definir o tema, fazer as pesquisas necessárias para a escrita de uma sinopse, de um texto de caráter argumentativo, de entrevistas e, por fim, do roteiro. Esses gêneros constituem a estrutura do projeto, que serve de norte para as filmagens que farão parte do documentário.

Para a realização deste módulo, o professor deve fazer uma exposição conceitual desses gêneros, destacando os seus elementos composicionais e suas funções num projeto de documentário. A pesquisa deve configurar como o primeiro passo para a construção do projeto. Puccini (2009) diz que a pesquisa antecede a etapa de filmagens e que todo o texto de um projeto de documentário é resultado desse gênero. Nesse sentido, o professor deve enfatizar a relevância dessa etapa de pesquisa para a coleta de material de arquivo (documentos, fotos, vídeos, objetos) que será utilizado para ilustrar visualmente o tema do documentário.

Posteriormente, é importante falar sobre o planejamento das entrevistas. Faz-se necessário discutir com os alunos algumas questões éticas relacionadas à situação de entrevista. Não é um elemento obrigatório nos documentários, mas é um recurso

bastante utilizado pelos documentaristas, pois a entrevista contribui para a construção da verdade retratada nos filmes não ficcionais. A exibição de uma entrevista realizada por Danilo Gentili com o elenco de “As aventuras de Poliana” poderá servir como estratégia para provocar uma discussão, na turma, sobre questões como: respeito ao entrevistado, o cuidado para evitar perguntas que causem desconforto, constrangimento ou que possam denegrir a imagem da pessoa entrevistada.

Como exercício prático para avaliar o aprendizado desse gênero, o professor pode propor a elaboração de um roteiro para entrevistas com funcionários da própria escola (merendeira, vigia, secretário, professor), Sugestão 3 (ANEXO C), a fim de obter informações sobre um tema, como por exemplo, descobrir a importância do trabalho desse funcionário para a escola. O resultado dessa atividade pode ser divulgado tanto em sala de aula como num mural da escola, ficando essa decisão a critério da turma.

Dando sequência à exposição dos gêneros que fazem parte do projeto escrito do documentário, o professor deve apresentar as características conceituais da sinopse e do argumento, destacando suas semelhanças e diferenças composicionais.

Propomos, para o trabalho com esses dois gêneros, um exercício de leitura e análise da sinopse escrita para o documentário “O jardineiro das eternas saudades”, produzido por alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Teônia Amaral, em 2019, por ocasião da participação da Olimpíada de Língua Portuguesa – 6ª Edição. Ver arquivo abaixo:

Figura 29 - Exemplo de sinopse

DOCUMENTÁRIO: O JARDINEIRO DAS ETERNAS SAUDADES

SINOPSE: O DOCUMENTÁRIO APRESENTA A HISTÓRIA DE UM JARDINEIRO QUE TEM AMOR POR SUA PROFISSÃO. O COTIDIANO DE RODRIGO LÚCIO, NO CEMITÉRIO, É NARRADO POR ELE MESMO DE FORMA ENVOLVENTE E QUE CHAMA ATENÇÃO PARA UMA PROFISSÃO POUCO RECONHECIDA – ZELADOR DE TÚMULOS. ESSE TRABALHO É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA PARA A PRESERVAÇÃO DE UMA CULTURA BASTANTE ANTIGA NA CIDADE DE FLORÂNIA, MAS POUCO RECONHECIDA.

Fonte: arquivo da professora.

O professor também pode exibir o documentário “O jardineiro das eternas saudades”, para a turma, com o objetivo de fazer uma análise da escrita retratada na linguagem fílmica. Como exercício, o professor ainda pode sugerir a escrita de um argumento para a sinopse analisada, Sugestão 4 (ANEXO D), e discutir, com os alunos, sobre as semelhanças e diferenças entre esses dois gêneros.

O roteiro é o último gênero a ser escrito no projeto de um documentário. Ele é responsável pelo planejamento das ações que orientam as filmagens. A influência do Cinema Direto, na década de 1950, promoveu a ideia de que o documentário não precisa de roteiro, característica que o diferenciaria do cinema de ficção. No entanto, Puccini diz que:

> Essa ausência de roteiro, às vezes valorizada e defendida naquilo que seria a diferença principal entre documentário e ficção, antes de ser um facilitador contribui para gerar dúvidas freqüentes entre aqueles que buscam iniciar carreira como documentaristas. Afinal, como se organiza um filme documentário? (PUCCINI, 2009, p. 177).

Para a nossa proposta didática, apresentamos a escrita de um roteiro simplificado, modelo proposto pelo Caderno Virtual da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro, ano 2019, pois ele dispensa o uso de termos técnicos que são próprios da linguagem audiovisual e se divide em três sequências simples: sequência de abertura, sequências intermediárias e sequência de encerramento.

Basicamente, essas sequências representam uma ordem estrutural comum a qualquer texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Nesse sentido, a primeira sequência se preocupa em apresentar o tema que será abordado e o título do documentário; na segunda sequência aparece um resumo das cenas que representam o desenvolvimento da narrativa; a terceira e última sequência é responsável pela conclusão do documentário e a apresentação da ficha técnica com os nomes dos produtores, incentivadores e entrevistados.

Como ilustração, apresentamos a proposta de roteiro simplificado escrita para o curta-metragem documental *Favela da Central* (Michael Miranda, Brasil, 2015, 3min28seg), realizado pela Piá Produções, sobre o Movimento de Defesa do Favelado (MDF), formado por setecentas famílias, em 2014 - https://vimeo.com/126510795 - Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-

documentario6.pdf. É imprescindível que o professor analise com os alunos cada sequência apresentada no roteiro em comparação com o vídeo.

Figura 30 - Roteiro simplificado

Roteiro simplificado

1. Sequência de abertura

Mosaico de imagens mostra as casas e o terreno da invasão. Entre as imagens destacam-se, um a um, os moradores entrevistados. Na sequência, o nome do documentário aparece sobreposto às imagens.

2. Sequências intermediárias (sequência 1, 2, 3 etc.)

Montagem intercala os depoimentos dos entrevistados: Lucimara Souza, Vanessa Oliveira, Maria Sousa, Antônio Ferrê.

Os entrevistados discorrem sobre as dificuldades e estratégias de ocupação do terreno. Comentam o principal perfil daqueles que tomam a iniciativa de ocupar. Falam da solidariedade existente na ocupação e da militância política em favor de todos, e não apenas de si próprios. Justificam as ocupações diante das dificuldades de se pagar aluguel e ter uma vida digna. Mostram-se esperançosos com relação ao futuro e à possibilidade de ganharem a posse do terreno que ocupam.

Enquanto os entrevistados falam, na tela intercalam-se imagens dos entrevistados e da ocupação.

3. Sequência de encerramento

Imagem estática de fotografia de arquivo dos ocupantes carregando faixas onde se lê: "De teto e de chão não se abre mão. Enquanto morar é privilégio, ocupar é direito". À medida que sobem os créditos, entra a trilha sonora com a música *Resposta ao funk ostentação*.

Perceba que nas três grandes sequências acima descritas é possível visualizar o teor do documentário tanto do ponto de vista do conteúdo verbal quanto do visual. Esse roteiro simplificado descreve como o documentário tomará forma e como será mostrado ao espectador.

Agora que você já entendeu como funciona um **roteiro** de documentário, vamos exercitar esse tipo de escrita.

Fonte:https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-documentario6.pdf

Quadro 11 - Módulo 06 do PDG

Módulo 06	Objetivos	Atividades	Carga horária
A primeira escrita	- Escrever um projeto para a produção de um documentário; - Destacar a importância da pesquisa para a elaboração do projeto; - Planejar as entrevistas e escrever sinopse, argumento e roteiro; - Interessar-se por temas que retratem o cotidiano do lugar onde vive. - Selecionar informações sobre os temas escolhidos.	- Conversa com alunos de uma escola de Ensino Médio da cidade e que tenham produzido documentários para a Olimpíada de Língua Portuguesa - tema “O lugar onde vivo”, com o intuito de destacar a importância da produção de documentário para a vida do aluno e de sua comunidade; - Divisão dos alunos, por grupos, para formar as equipes de pesquisa e produção do documentário; - Escolha dos temas que serão tratados pelos alunos da turma em seus documentários; - Atividade de levantamento de dados sobre o tema escolhido por cada grupo. Essa atividade pode ser realizada por meio de pesquisas feitas na internet e coleta de informações cedidas pela própria comunidade que será retratada – no caso desta pesquisa, o bairro Rainha do Prado; - Apresentação das informações obtidas pelos alunos e organização das que serão mostradas no documentário; - Atividade escrita: produção da sinopse, do argumento e de um roteiro simplificado para a produção das imagens que farão parte do documentário.	10 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Com o sexto módulo, objetivamos destacar a proposta da primeira escrita. Inicialmente, o professor deve discutir com os alunos os aspectos relacionados ao bairro no qual a escola está inserida, para reafirmar a importância de retratar a comunidade onde vivem. A partir dessa discussão, é possível elencar alguns temas para os documentários. O professor pode escrever, na lousa, uma lista com as sugestões de temas apontados pelos alunos e pedir que eles registrem essas informações em seus cadernos.

Para incentivar os alunos a produzir um documentário sobre o lugar em que vivem, é interessante levar um personagem local que se destaque por sua história de vida, para falar de suas experiências e dos valores construídos naquela comunidade. Essa atividade será relevante para o processo de construção da identidade do aluno e contribuirá positivamente para a escolha dos temas que serão abordados nos documentários.

Nesse módulo da primeira escrita, escolhemos propor uma atividade de interação entre os alunos dessa turma de 9º ano e alunos de uma escola de Ensino Médio que já tenham produzido documentários para a Olimpíada de Língua Portuguesa com o tema “Lugar onde vivo”. Essa interação deve acontecer por meio de uma roda de conversa com os alunos convidados que devem ser instigados a relatar suas experiências, expectativas, frustações, superações e descobertas sobre a cultura local com a produção de um documentário.

Depois desse encontro, o professor precisa orientar a divisão dos grupos e a escolha dos temas para o desenvolvimento das atividades de pesquisas que servirão de base para a escrita da sinopse, do argumento e do roteiro, Sugestão 5 (ANEXO E). É importante que o professor acompanhe os grupos em seus momentos de pesquisa pelo bairro em torno da escola, para otimizar essa etapa do projeto que deve finalizar com a exposição oral, em sala de aula, das descobertas feitas sobre o lugar.

Após a pesquisa, o professor deve orientar os grupos para o desenvolvimento de um pequeno projeto contendo sinopse, argumento e roteiro da narrativa que pretendem retratar em vídeo, Sugestão 6 (ANEXO F). Esse projeto servirá de guia para as filmagens do documentário. Assim, torna-se imprescindível que o professor faça uma revisão dos elementos que compõem esses três gêneros e acompanhe o processo de escrita de cada grupo para fazer intervenções, quando for necessário.

Quadro 12 - Módulo 07 do PDG

Módulo 07	Objetivos	Atividades	Carga horária
Avaliação da 1ª escrita	- Aprimorar o olhar crítico do sobre as produções escritas; - Verificar, por meio de uma autoavaliação, o	- Leitura coletiva dos projetos prontos; - Atividade de troca de experiência com os questionamentos “o que está bom?” e “o que precisa melhorar?”, após a leitura de cada projeto;	06 aulas de 50 min.

	que foi aprendido e o que precisa ser melhorado; - Reescrever os projetos antes da etapa das filmagens.	- Aprimoramento do projeto por meio das intervenções sugeridas pelo professor, indicando adequações na linguagem, reorganização de cenas, definição de planos, ângulos e enquadramentos; -Divisão de tarefas, no grupo, para a realização das filmagens.	

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Esse sétimo módulo deve ser iniciado com a leitura coletiva dos projetos escritos no módulo anterior. O professor deve organizar bem esse momento, de forma que todos os grupos tenham a oportunidade de expor os seus projetos e de trocar experiências com os colegas de sala de aula. Por meio de um debate aberto, todos os alunos poderão apontar os pontos positivos dos projetos expostos e dar sugestões do que pode ser melhorado.

Para dar seguimento a essa atividade, o professor deve orientar e acompanhar a reescrita dos projetos com o objetivo de fazer as adequações necessárias. Posteriormente, os grupos devem fazer um cronograma de filmagens e dividir as tarefas entre os colegas a fim de otimizar o trabalho de captação de imagens. A divisão de tarefas deve ser democrática, levando em consideração as habilidades evidenciadas nas atividades anteriores.

Quadro 13 - Módulo 08 do PDG

Módulo 08	**Objetivos**	**Atividades**	**Carga horária**
Produção do documentário	- Colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre a linguagem audiovisual.	- Filmagem das cenas roteirizadas; - Realização das entrevistas que farão parte dos documentários; - Registros fotográficos para compor o acervo de imagens de apoio.	05 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

No oitavo módulo, as atividades serão puramente práticas. Chegou a hora de os grupos saírem a campo e exercitarem os conhecimentos adquiridos sobre técnicas de filmagem, fotografia e realização de entrevistas. Essa é uma etapa na qual a

sensibilidade e a criatividade têm lugar garantido, pois o documentário precisa contar uma história, e esses são elementos presentes nas narrativas documentais. No entanto, deve-se manter o cuidado de não se desviar do compromisso com a verdade que é uma marca dos documentários e o diferencia do cinema de ficção.

Antes da realização das filmagens, o professor deve orientar cada equipe a checar seus instrumentos de filmagem. Como os alunos utilizarão seus celulares para essa tarefa, é importante verificar questões como carga de bateria e espaço para armazenamento de imagens e vídeos. A obediência aos horários de gravação deve ser rigorosamente seguida, para evitar perda de tempo ou transtornos com os entrevistados.

Quadro 14 - Módulo 09 do PDG

Módulo 09	**Objetivos**	**Atividades**	**Carga horária**
Pós-produção - Edição dos vídeos e áudios	- Usar alguns programas de edição que podem ser baixados gratuitamente em celulares; - Entender o que é um processo de decupagem; - Aprimorar as habilidades de edição de vídeo em celular.	- Oficina de edição de imagem e som com um cineasta da cidade; - Apresentação de alguns programas de edição que podem ser baixados em celulares: Filmora, Kinemaster; - Realização da decupagem das imagens que farão parte do documentário; - Edição das imagens, dos áudios e da trilha sonora escolhida para o vídeo; - Acréscimo da narração em “voz over” ou em “voz off” se o grupo for utilizar desse recurso.	10 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Para este nono módulo, sugerimos que o professor leve para a sala de aula uma oficina de edição de imagem e som com a participação de um cineasta da cidade, a fim de que os alunos conheçam alguns programas de edição que podem ser baixados em celulares. Sugere-se alguns programas como *Filmora* e *Kinemaster,* que são gratuitos e oferecem um sistema operacional mais simples. Após essa oficina, o professor deve orientar os grupos a fazerem a decupagem das imagens e dos vídeos

produzidos no módulo anterior para que os alunos excluam as imagens repetidas e organizem, em sequência, as que serão utilizadas no documentário.

Além da edição das imagens, os alunos devem se preocupar com a edição dos áudios, em escolher a trilha sonora para o vídeo e com a adição da narração em “voz over” ou em “voz off”, se o grupo for utilizar este recurso.

Quadro 15 - Módulo 10 do PDG

Módulo 10	Objetivos	Atividades	Carga horária
Avaliação da produção final	- Verificar o que foi aprendido sobre a linguagem audiovisual e o gênero documentário; - Identificar a necessidade de ajustes nos vídeos produzidos; - Exercitar o olhar crítico sobre aquilo que produziu para a construção de sua autonomia.	- Exibição dos documentários prontos para toda a turma; - Discussão com os alunos sobre os pontos positivos e os negativos apresentados em cada produção; - Anotação das sugestões para adequações na linguagem ou na progressão temática dos documentários produzidos, quando isso for necessário; - Conversa sobre as histórias retratadas nos documentários, enfatizando a importância desse trabalho para construção de uma identidade.	04 aulas de 50 min.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Ao finalizar esta etapa de edição, organizamos o décimo módulo, no qual os alunos devem expor seus documentários. Essa exibição pode acontecer em sala de aula, para que eles mesmos sejam os primeiros críticos de seus trabalhos. Nesse momento, o professor deve preparar a turma para a importância de se posicionar de forma crítica, sem menosprezar nenhum trabalho exibido, e saber ouvir as opiniões dos colegas. As sugestões devem ser anotadas por cada grupo, para que possam fazer os ajustes necessários antes que os documentários sejam exibidos para a comunidade escolar.

É imprescindível que o professor acompanhe as discussões de cada grupo e auxilie na tomada de decisões no tocante às modificações que se fizerem necessárias nos trabalhos finais.

Quadro 16 - Módulo 11 do PDG

Módulo 11	Objetivos	Atividades	Carga horária
Exposição dos documentários	- Apresentar para toda a comunidade escolar os documentários produzidos; - Compreender a importância de trabalhar a escrita de forma significativa, utilizando a tecnologia como aliada; - Reconhecer a possibilidade de construção da autonomia e da formação identitária por meio da produção de documentário.	- Exibição dos documentários no pátio da escola para todos que fazem parte da comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais funcionários); - A organização dessa exposição deve ser pensada e elaborada pelos alunos para que se torne um momento mais significativo e que envolva toda a comunidade escolar.	04 aulas de 50 min.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O décimo primeiro e último módulo se apresenta como o mais importante para a turma. Será o momento de celebrar as conquistas obtidas durante o processo de produção dos documentários. Para que este seja bastante significativo, o professor deve orientar os alunos no planejamento do evento de exposição dos seus trabalhos. A produção dos convites, a ornamentação do espaço e a ordem de apresentação dos trabalhos devem ser organizados pelos próprios alunos, para que eles se sintam protagonistas e desenvolvam a autonomia tão almejada na formação escolar.

A escola pode incentivar os alunos a convidar outras pessoas que são importantes para a cidade, a fim de dar destaque aos trabalhos que serão exibidos. Assim, artistas e cineastas locais, prefeito e vice-prefeito, secretários municipais, amigos e toda a comunidade escolar devem prestigiar o evento. Posteriormente, o professor pode sugerir a postagem dos documentários nas redes sociais e até mesmo incentivá-los a participar de concursos de documentários, uma prática que tem se tornado crescente no Brasil.

Essas estratégias de divulgação são importantes para valorizar os trabalhos desenvolvidos dentro da escola, provando que o conhecimento produzido nesse espaço deve ultrapassar os seus muros. Essa é a proposta do Projeto Didático de Gênero: fazer com que o domínio de um gênero leve o aluno a participar ativamente das relações sociais presentes na escola e fora dela. Dessa forma, entendemos que o trabalho com o PDG impulsiona a escola a reconhecer a existência dos letramentos necessários para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade trouxe novas formas de interação humana, provenientes de uma diversidade de recursos multimidiáticos e multissemióticos presentes nas situações de comunicação. Em meio a essas mudanças, surge a necessidade de formar indivíduos capazes de se inserirem nas novas práticas de linguagem. Assim, acreditamos que a escola, como principal agência de letramento, assume um papel importante na preparação dos alunos para as mais diversas formas de interação social.

No entanto, a escola ainda precisa superar alguns desafios para inserir em seu currículo o trabalho com a linguagem contemporânea. Sabemos que a BNCC propõe, em suas orientações, um ensino de língua com ênfase nas novas formas de linguagem e nos multiletramentos, mas reconhecemos a lacuna existente entre o que esse documento orienta e a realidade educacional brasileira. Entendemos, também, que para as escolas ofertarem um ensino que contemple as novas formas de letramento, serão necessários investimentos em recursos tecnológicos e capacitação dos professores para o uso das TDIC.

A fim de compreendermos melhor as transformações sociais que chegam com as tecnologias digitais e o reflexo que essas mudanças acarretam no uso da linguagem, nossa pesquisa, que tem caráter meramente propositivo, buscou se apoiar na pedagogia dos multiletramentos, segundo os estudos de Rojo (2012). A autora discorre sobre a necessidade de ressignificar o trabalho com a leitura e a escrita por meio dos dispositivos digitais e destaca que as inovações tecnológicas impõem mudanças na metodologia de ensino da língua e, principalmente, na postura do professor.

Observado esse contexto, elaboramos uma proposta didática que intenciona, inicialmente, atender as nossas inquietações, pois, no exercício da docência, percebemos a preferência dos nossos alunos pelas atividades que permitem o uso das tecnologias digitais e a rejeição pelas que requerem a escrita nos cadernos ou os exercícios cansativos do livro didático. Diante disso, esperamos que essa proposta possa ajudar qualquer professor que busque entender como o uso das novas tecnologias pode contribuir para um aprendizado significativo no ambiente escolar. E,

acima de tudo, compreender a importância das mídias digitais para uma identificação do aluno com o lugar em que vive.

Pensando nisso, elencamos como objetivo geral da nossa pesquisa apresentar uma proposta didática com o gênero documentário, a fim de promover um ensino de língua, significativo, que contribua para a formação identitária do sujeito, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual podem ressignificar o ensino de língua e aproximar o aluno do contexto social em que vive. Para tanto, traçamos uma fundamentação teórica e desenvolvemos um Projeto Didático de Gêneros (PDG) baseado nos estudos de Guimarães e Kersch (2012).

No que concerne aos aspectos teóricos da nossa pesquisa, destacamos os estudos sobre os gêneros do discurso e o ensino da língua materna, bem como as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a formação de indivíduos críticos e capazes de interagir com a diversidade de linguagens surgidas na contemporaneidade. Ainda enfatizamos a importância da cultura digital para a construção da identidade do sujeito e discorremos sobre os aspectos históricos e composicionais do gênero documentário.

Quanto ao Projeto Didático de Gêneros, este foi pensado para uma possível aplicação numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. E, escolhemos apresentá-lo por meio de quadros ilustrativos, a fim de proporcionar uma visão geral das atividades e dos objetivos propostos. Intercalando esse quadros, destacamos o passo a passo de cada módulo, por meio de uma explanação detalhada das ações que poderão ser desenvolvidas, a fim de orientar o percurso do projeto.

Vale ressaltar, ainda, a importância dos elementos visuais da nossa proposta didática, pois disponibilizamos imagens ilustrativas para reforçar o entendimento da linguagem fílmica presente no cinema documental. Além disso, sugerimos links de vídeos que exemplificam os tipos de documentário e os gêneros que a ele se assemelham. Também indicamos textos que representam os gêneros sinopse, e roteiro para que o professor possa ter uma guia na escrita do projeto que antecede as filmagens.

A escolha por trabalhar com o documentário se justifica pelo fato de ser um gênero da esfera midiática e que considera as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem da linguagem permitidas pelas ferramentas digitais. Isso acontece

porque o documentário possui uma linguagem audiovisual caracterizada por elementos multimodais e multissemióticos.

Nessa perspectiva, consideramos relevante para o ensino da língua inserir, no currículo escolar, um gênero que contempla uma multiplicidade de práticas de linguagem, pois possibilita a compreensão responsiva dos diferentes discursos que circulam em sociedade. Além do mais, o documentário é um gênero que oportuniza para o seu produtor uma leitura mais ampla do mundo. Nesse sentido, o aluno poderá enxergar melhor a sua realidade local por meio de uma produção audiovisual para a qual ele precisa fazer pesquisas e elaborar a sua própria narrativa dos fatos.

Reconhecemos, ainda, que a aplicação de uma proposta didática com um gênero que mescla diferentes linguagens e mídias pode contribuir para a formação cidadã dos alunos e prepará-los para agir como produtores e não apenas receptores do conhecimento. Dessa forma, a produção de documentário colaborará para a construção da autonomia e do protagonismo destacados, tanto nos PCNs (1998) quanto na BNCC (2017), como importantes para que o aluno se torne proficiente nas mais diversas situações de uso da língua.

Por fim, é de suma importância destacar que todo o sucesso de uma prática docente é fruto de muito estudo, pesquisa e vontade de agir diante dos problemas encontrados em sala de aula. Nesse sentido, o professor pesquisador é capaz de intervir com consciência em sua prática, buscando soluções para as suas inquietações. Assim, reconhecemos a importância do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para um exercício reflexivo da docência, uma vez que este curso oportuniza o encontro do professor com uma literatura enriquecedora e que muito tem contribuído para práticas pedagógicas conscientes e significativas.

Sem dúvidas, o aprendizado construído durante o Mestrado Profissional em Letras tem ajudado a desconstruir as amarras da ignorância e edificado sonhos na vida de professores, em todo o território brasileiro. Além disso, tem aberto caminhos que conduzem a um conhecimento mais aprofundado da língua, o que torna o professor capaz de lidar com os desafios postos pela educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AMARANTA, César. **O que pode o documentário?** Revista Na ponta do lápis: Olimpíada de Língua Portuguesa. São Paulo. Ano XV. n.33, p. 4-9, julho de 2019.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras – coesão e coerência**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet & Ensino:** novos gêneros, outros desafios. – Rio de Janeiro: Lucena, 2009.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília. Liber Livro Editora, 2007. p. 03-36. (Série Pesquisa, v. 3)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Os gêneros do discurso. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992,

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Beneditto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro:** propostas para uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é linguística aplicada**. Anais do Universidade em Foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, agosto, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em setembro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: **Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Júlio César Araújo (organizador) – Rio de Janeiro: Lucena, 2009.

CATELLI, Rosana Elise. **O Instituto Nacional de Cinema Educativo:** o cinema como meio de comunicação e educação. Portcom, 2005. Disponível em: https://www.portcom.intercom.org.br>pdfs. Acesso em: 04/04/2020.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais:** arte, técnica e linguagem. 60 horas. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 92 p.: il. (Profuncionário. Curso técnico de formação para funcionários da educação)

COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital aspectos sociais e pedagógicos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto/ John W. Creswell: tradução Magda Lopes: consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA-RIN, Silvio. **Espelho Partido**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. Porto: Afrontamentos, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Disponível em: https://www.academia.edu/29636937/Claude_Dubar_A_CRISE_DAS_IDENTIDADES.pdf>. Acesso em julho de 2021.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2), p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em:www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf >. Acesso em junho de 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MACHADO, Arlindo. Novos territórios do documentário. ***Doc On-Line: Revista Digital de Cinema Documentário***, Covilhã, n. 11, p. 5-24, 2011. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002444475.pdf >. Acesso em janeiro de 2020.

MELO, C. O documentário como gênero audiovisual. **Revista Comunicação & Informação**. v. 5, n.1/3, p. 25 – 40, maio/2002. Disponível em: https://www.ufg.br>viwFile>pdf. Acesso em março de 2020.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: **Linguística aplicada**. Regina Celi Mendes Pereira, Maria del Pilar Roca (orgs). _ São Paulo: Contexto, 2009.

MORAN, J. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**: tradução Mônica Saddy Martins – Campinas, SP: Papirus, 2005.

PENAFRIA, Manuela. **O ponto de vista no filme documentário**. Universidade da Beira Interior 2001. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt>pag>penafria-manuela-ponto-vista-doc>pdf>. Acesso em março de 2021

PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PUCCINI, Sérgio. **Introdução ao Roteiro de Documentário**. Doc On-line, n. 06, agosto 2009. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf> Acesso em: 30 de nov. de 2020.

RABIGER, Michael. **Direção de documentário** [recurso eletrônico] / Michael Rabiger; Tradução Edson Furmankiewicz – Rio de Janeiro: Elsever, 2011.

RAMOS, F. P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora SENAC, 2008.

RAMOS, F. P. Breve Panorama do Cinema Novo. **Revista Olhar** – Ano 2 – N. 4 – dezembro/2000. Disponível em: https://www.ufscar.br>~revistaolhar>pdf>olhar4>Fernão_Ramos. Acesso em março de 2020.

RAMOS, F. P. **O que é documentário**. Unicamp, 2017. Disponível em: https://www.bocc.ubi.pt>pag>pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario>pdf. Acesso em março de 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais** - abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ANEXO A - SUGESTÃO 01

ATIVIDADE PARA O MÓDULO 3

Objetivo: Verificar o aprendizado sobre os tipos de documentário.

ATIVIDADE

Questão Única: Após a exibição dos seis documentários, indique a qual modo cada um deles pertence, descrevendo as suas principais características e o que os diferenciam dos demais.

1. Documentário “Recife – comércio de vários sotaques” (2018), do Prof. André Antônio.

2. Abertura de documentário “Justiça” (2004), de Maria Augusta Ramos.

3. Documentário “Babilônia 2000 e 2018 – Alta final” (2018), de Lucas Cordeiro.

4. Documentário “Fraternidade” (2004), de Jorge Furtado.

5. Trailer oficial do documentário “Democracia em vertigem” (2019), de Petra Costa.

6. Documentário poético – I Exercício da Oficina de Audiovisual do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô (2017)

ANEXO B - SUGESTÃO 2

ATIVIDADE PARA O MÓDULO 04

Objetivo: Fixar o aprendizado sobre planos, ângulos e enquadramentos de câmera.

ATIVIDADE

Questão Única: O aluno deverá fazer várias fotografias que representem os tipos de ângulos, planos e enquadramentos de câmera estudados nesse módulo. Ele poderá fotografar a sua escola, sua rua, uma praça, alguns lugares da sua cidade, ou até mesmo a sua própria casa. O resultado dessa atividade deve ser compartilhado com os outros alunos, numa pequena mostra em sala de aula.

ANEXO C - SUGESTÃO 3

ATIVIDADE PARA O MÓDULO 05

Objetivo: Planejar uma entrevista com um funcionário da escola.

ATIVIDADE

Questão Única: Inicialmente, o professor deve pensar, juntamente com os alunos, nas perguntas que poderão ser feitas ao funcionário. É importante pensar também no foco temático da entrevista.

- Sugestões de perguntas para o entrevistado Joaquim Barbosa de Souza (nome fictício) sobre o seu trabalho na escola.

1. Qual a sua função aqui na escola?
2. Quais as dificuldades vivenciadas no seu trabalho?
3. Você se sente valorizado pelo trabalho que faz?
4. Qual importância do seu trabalho para a escola?
5. Como você se sente feliz com o seu trabalho ou tem algo que gostaria que mudasse?

Observação: É importante preparar os alunos para a escuta do outro, trabalhando as questões éticas que precisam ser respeitadas numa entrevista. Além do mais, os alunos podem filmar a entrevista para exercitarem o olhar sobre o audiovisual.

ANEXO D - SUGESTÃO 4

ATIVIDADE PARA O MÓDULO 05

Objetivo: Realizar a escrita de um argumento para o documentário.

ATIVIDADE

Questão Única: O professor pode exibir o documentário “O jardineiro das eternas saudades”, produzido por alunos do Ensino Médio para a OLP, ano 2019, e apresentar a sua sinopse. Em seguida, é importante convidar os alunos a escreverem um argumento, partindo da sinopse lida. Abaixo, há algumas orientações para a escrita desse gênero.

O ARGUMENTO DEVE CONTER OS SEGUINTES CRITÉRIOS:

1. O quê – Delimitação do tema.
2. Quem – Indicação das personagens.
3. Quando – Demarcação do tempo histórico do evento.
4. Onde – Especificações das locações.
5. Como – Definição das estratégias de abordagem.
6. Por quê? – Justificativa para a realização do documentário.

ANEXO E - SUGESTÃO 5

ATIVIDADE PARA O MÓDULO 06

Objetivo: Orientar a pesquisa sobre o tema escolhido para o documentário.

ATIVIDADE

Questão Única: Anote as informações pertinentes ao tema escolhido pelo grupo.

1. Tema:
2. O que já sabemos sobre esse tema:
3. O que será importante saber mais:
4. Pessoas que podem dar informações relevantes sobre o assunto:
5. Que pesquisas posso fazer na internet:

ANEXO F - SUGESTÃO 6

ATIVIDADE PARA O MÓDULO 06

Objetivo: Orientar a escrita do projeto para o documentário.

ATIVIDADE

Questão Única: Cada grupo deverá escrever seu projeto, contendo uma sinopse, um argumento e um roteiro simplificado para a produção das imagens que farão parte do documentário.

Observação: Para orientar a escrita do projeto, o professor pode tomar como referência o modelo proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa, presente no "Caderno virtual: Olhar em movimento". Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Para Menores de 18 anos)

Esclarecimentos

Estamos solicitando a autorização para que o menor pelo qual o(a) senhor(a) é responsável participe da pesquisa _____ que tem como pesquisador responsável _____. Esta pesquisa pretende ressignificar a escrita a partir da produção de documentários em sala de aula, objetivando a formação identitária do aluno.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é que a produção de documentário trará a possibilidade de desenvolvimento da escrita por meio do domínio dos recursos tecnológicos, pois o aluno será estimulado a usar o seu celular como ferramenta para fazer pesquisas na internet, construir textos, filmar, editar e, por fim, terá a chance de expor o seu trabalho para a comunidade onde reside.

Caso autorize a participação do menor pelo qual é responsável, fique ciente de que ele participará de atividades comuns à rotina de sala de aula como: responder à questionários, assistir a aulas expositivas e práticas sobre o uso do celular para filmar e fotografar de maneira correta e segura, escrever roteiros para a produção de documentário, aprender como se comportar de forma ética numa situação de entrevista e também gravar e editar imagens em vídeo.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa o menor será fotografado para o acervo fotográfico da pesquisa. No entanto esses registros fotográficos só serão utilizados mediante assinatura de um termo de autorização de imagem. Além do mais, o professor tomará o cuidado de fotografar os participantes evitando mostrar seus rostos para não haver identificações. Todas essas atividades serão acompanhadas pelo professor responsável pela pesquisa a fim de garantir um ambiente seguro para seus participantes.

Para que você compreenda melhor quais as atividades que o menor pelo qual é responsável terá que realizar, mostraremos a metodologia da pesquisa que será apresentada em forma de módulos. Primeiro módulo: questionário com perguntas abertas com o objetivo saber qual a relação dos alunos com a escrita escolar e as tecnologias digitais. Segundo módulo: atividades mais conceituais da pesquisa com

aulas expositivas sobre o conceito, a história e a tipologia do gênero documentário. Terceiro módulo: aulas sobre fotografia e filmagem com foco nos planos, ângulos e movimentos de câmera. Quarto módulo: estudo sobre pesquisa, roteiro, entrevista e comportamento ético durante uma entrevista. Quinto módulo: oficinas sobre captação e edição de imagens. Sexto módulo: destinado à escrita do roteiro do documentário e do planejamento das entrevistas. Sétimo módulo: acontecerão as filmagens que farão parte do documentário. Oitavo módulo: edição das imagens captadas no módulo anterior e produção final do documentário. Nono módulo: Exposição dos documentários para a comunidade escolar.

Durante a realização das entrevistas e filmagens poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos como algum constrangimento de não ser bem recebido no local de locação das filmagens. Segundo a Resolução 510/2016, em todo projeto de pesquisa existem riscos. Porém eles poderão ser minimizados se o menor estiver bem informado sobre como se comportar durante uma entrevista ou em um local de gravação, sabendo como se vestir para a situação de comunicação, como respeitar a opinião dos entrevistados e evitar fazer perguntas que deixem o entrevistado desconfortável. Além do mais os riscos podem ser minimizados com a mediação do professor pesquisador que estará presente nesses momentos da pesquisa e buscará, por meio do diálogo, um ambiente confortável para os participantes realizarem suas entrevistas. O entrevistado também deverá assinar um termo autorizando o uso de sua imagem nos documentários produzidos pelo menor.

Para minimizar os riscos no caso de danos ao celular do menor, o professor pesquisador deixará o seu próprio celular à disposição e recomendará o uso desse aparelho para as filmagens. E para evitar comprometimento dos dados dessa pesquisa o professor armazenará as imagens e os vídeos produzidos num computador confiável e num pen drive de uso exclusivo da pesquisa.

Apesar dos riscos próprios de toda atividade externa esta pesquisa trará benefícios para a vida do menor, pois ele irá adquirir um conhecimento que lhe será útil tanto nas atividades escolares quanto na vida pessoal. Com a escrita de um roteiro verá a importância de um planejamento para o sucesso nas ações diárias. Com a entrevista ele entenderá que existem questões éticas que devem ser respeitadas quando se expõe a vida das pessoas. Com a produção de um documentário aprenderá a usar as novas ferramentas tecnológicas para produzir conhecimento, utilizando uma

linguagem que faz parte do seu cotidiano, além de poder mostrar a história do lugar onde vive.

Em caso de complicações ou danos à saúde que o menor possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao professor pesquisador garantir a assistência gratuita que será prestada por mim, professora pesquisadora, pela direção escolar e pela coordenação pedagógica da escola.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas o professor da pesquisa, residente na Rua _____, telefone _____.

Você tem o direito de não autorizar ou retirar o seu consentimento a participar ou retirar seu consentimento da participação do menor, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo no que diz respeito à avaliação do desempenho escolar do aluno.

Os dados que o menor irá fornecer para a pesquisa serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Se houver algum gasto pela participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para o responsável pelo menor.

Se o menor sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, o menor será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 / (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Da escrita para a tela: a produção de documentário como uma prática de ressignificação da escrita no contexto escolar, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Local _____ Data: __/__/__

Assinatura do participante da pesquisa

Impressão datiloscópica do participante

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Da escrita para a tela: a produção de documentário como uma pratica de ressignificação da escrita, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Local _____ Data: __/__/__

Assinatura do pesquisador responsável