



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANDRÉA NINA MONTEIRO

**"O LUGAR ONDE VIVO" EM DOCUMENTÁRIOS: OS MULTILETRAMENTOS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**SANTARÉM
2020**

ANDRÉA NINA MONTEIRO

**"O LUGAR ONDE VIVO" EM DOCUMENTÁRIOS: OS MULTILETRAMENTOS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

**SANTARÉM
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

M775l Monteiro, Andréa Nina
“O lugar onde vivo” em documentários: os multiletramentos no ensino de língua Portuguesa. / Andrea Nina Monteiro – Santarém, 2020.
131 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Gêneros Discursivos. 2. Esfera jornalística. 3. Olimpíada de Língua Portuguesa. 4. Dialogismo. I. Moura, Heliud Maia Moura, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 401.41098115

Bibliotecária - Documentalista: Mary Caroline Santos Ribeiro – CRB/2 566



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 3

Aos quatorze dias do mês de agosto do ano de 2020, às 10:00 horas, por meio de videoconferência RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Profa. Dra. Luciane de Paula (membro externo) e Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Andréa Nina Monteiro, com a dissertação intitulada "O lugar onde vivo" em documentários: os multiletramentos no ensino de língua portuguesa. Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

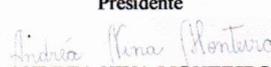
(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

() Reprovada


Dra. LUCIANE DE PAULA, UNESP
Examinadora Externa à Instituição


Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA, UFOPA
Examinadora Interna


Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA

Presidente

ANDREA NINA MONTEIRO
Mestranda

Dedico àquela que reluz aureamente em minha vida, minha querida e brilhante Áurea Nina
Monteiro, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que se manifestou em minha vida em cada instante nessa jornada, seja através de extraordinários acontecimentos – que julgamos ser sorte – seja através de belíssimas ocorrências – que pensamos ser coincidências – seja através de pessoas e de suas participações, significativamente, benéficas – que nomeamos por amizade e por amor.

À minha família, que é morada e repouso de meu coração, a Minha mãe, Áurea Nina Monteiro, ao meu pai José Raimundo de Castro Monteiro (em memória), aos meus irmãos, Márcio José Nina Monteiro (em memória), Márcia Maria Nina Monteiro, Arinaldo Nina Monteiro, Ádria Maria Nina Monteiro, José Raimundo de Castro Monteiro e aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas.

Ao meu estimado orientador, Prof Dr. Heliud Maia Moura, por sua coragem e seu grande coração em aceitar o desafio de minha orientação, além de sua generosidade no compartilhamento de seus conhecimentos tão relevantes para o desenvolvimento deste trabalho e, principalmente, por sua postura humana diante de nossas necessidades que, muitas vezes, se mostraram além do simples campo acadêmico.

A todos os professores do PROFLETRAS – UFOPA – que com competência e generosidade nos proporcionaram momentos de reflexão e de aprendizado sobre língua, linguagens, docência e vida: Ana Maria Vieira, Andrei Santos de Moraes, Ediene Pena Ferreira, Edivaldo Bernado Bernades, Heliud Luis Maia Moura, Luiz Percival Leme Britto, Roberto do Nascimento Paiva, Zair Henrique Santos.

Aos meus colegas da turma PROFLETRAS – UFOPA 2108 – que me mostraram o valor da união em busca de um objetivo comum : Ana Diane, Ana Paula, Adalzinda, Alcilene, Crislucane, Detimar, Eliana, Hamilton, Izaneide, Marlison, Naira, Paula Grandal e, especialmente, à minha querida e generosa Riziomar Oliveira, que muito amparou a mim e a outros colegas que enfrentaram, além das dificuldades peculiares de um curso de mestrado, a distância de sua morada ao polo de estudo, o que se materializava em tantos imprevistos adicionais.

A todos os amigos que comigo estiveram me incentivando e me guardando e, de alguma maneira, participaram comigo nesta luta. Agradeço em especial a estes que marcaram momentos cruciais do mestrado: Osmar Teixeira de Sousa Neto, que sempre me devotou o afeto e o incentivo necessários ao enfrentamento das dificuldades diversas, e à Sigleia Sanna Freitas Chaves por sua imensa generosidade, paciência e dedicação em compartilhar comigo seus

conhecimentos, orientando-me academicamente e fortalecendo-me espiritualmente para a concretização deste trabalho.

Enfim, a todos que fizeram parte, de alguma maneira, da minha vida durante essa jornada.

A vida é ideológica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido ideológico da vida humana, no simpósio universal.

(Bakhtin, [1979]; 2003:326)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo avaliar como a proposta de produção de documentários, com base na Olimpíada de Língua Portuguesa, desenvolvida por meio de uma intervenção com alunos de uma escola pública de Alenquer - Pará, se realiza como instrumento de formação intelectual a partir das aulas de Língua Portuguesa na perspectiva do Multiletramento. Tomo para embasamento teórico Freire (2015) em sua Pedagogia da Autonomia; a perspectiva dialógica da língua de Bakhtin (2011, 2013, 2016); Moura (2016, 2017, 2019 e 2020) - que seguindo a linha bakhtiniana desenvolveu o estudo de atividades didáticas integradas (ADIs) - assim como também, utilizei as contribuições de autores como: Marcuschi (2011, 2008) sobre gêneros textuais discursivos; de Rojo (2011, 2012, 2019), Dionísio(2011) e Kleiman (1995) sobre Letramento e Multiletramentos. A pesquisa é participante de cunho qualitativo, em que a professora /pesquisadora colheu e analisou dados obtidos através da observação das suas aulas, fazendo uso diário de registros escritos, gravações de voz e vídeo, além da aplicação de questionário para a avaliação dos alunos. Os resultados apontam para uma escola ainda em construção de uma filosofia de ensino que visa a integração dos saberes. Também mostra a importância da aproximação de novas tecnologias de comunicação nessa integração para que a formação intelectual também possa se dar de maneira mais integralizada. Contudo, a pesquisa mostra ainda uma dificuldade em se utilizar dessas novas tecnologias, seja em termos técnicos, seja por falta de acesso ou mesmo por uma visão conservadora de que essas são apenas distrações nesse meio.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Esfera jornalística. Olimpíada de Língua Portuguesa. Dialogismo.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate as a proposal for the production of documents, based on the Portuguese Language Olympiad, developed through an intervention with students from a public school in Alenquer - Pará, and to perform as a tool for intellectual training from the Portuguese language classes in the perspective of Multiliteracy. It was taken for theoretical basis Freire (2015) in his Pedagogy of Autonomy; a dialogical perspective of language - Bakhtin (2011, 2013, 2016); Moura (2016, 2017, 2019 e 2020) - which follows a Bakhtinian line of studies of integrated didactic activities (ADIs) - as well as used as contributions by authors such as: Marcuschi (2011, 2008) on discursive textual genres; de Rojo (2011, 2012, 2019), Dionísio (2011) and Kleiman (1995) on Literacy and Multi-tools. A survey is a participant of the qualitative nature, in which the teacher / researcher collects and analyzes the data obtained through the observation of her classes, making daily use of written records, voice and video recordings, in addition to the application of the questionnaire for student evaluation. The results point to a school still under construction of a teaching philosophy that aims to integrate knowledge. It also shows the importance of approaching new communication technologies in this integration so that intellectual training can also provide a more integral way. However, research still shows a difficulty in using these new technologies, either in technical terms, either due to lack of access or even due to a conservative view that these are just distractions in this environment.

Keywords: Discursive Genres. Journalistic sphere. Portuguese Language Olympics. Dialogism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos	42
Figura 2 - Localização do município de Alenquer, Estado do Pará.....	45
Figura 3 - Esquema da organização da intervenção “Documentário: lugar onde vivo” aplicada na E. E. M. Prof. Beatriz do Valle, Alenquer-PA	49
Figura 4 - Imagens da atividade realizada na etapa 20 – “Seleção dos documentário para apresentação na culminância do projeto” da Intervenção na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA.....	56
Figura 5 – Gênero Notícia – texto “O bebê Impresso”, utilizado na etapa 14 da intervenção – gêneros jornalísticos.....	70
Figura 6 - Gênero Notícia – continuação do texto “O bebê Impresso” e atividade, utilizados na etapa 14 da intervenção –gêneros jornalísticos	71
Figura 7 - Gênero Notícia – Atividade, utilizada na etapa 14 da intervenção –gêneros jornalísticos	72
Figura 8 - Produção escrita de – sinopse - realizada por aluno da turma A na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	86
Figura 9 - Produção escrita de – sinopse - realizada por aluno da turma A na etapa 18 da intervenção, após a reescrita na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	86
Figura 10 - Produção escrita - de roteiro - realizada por aluno da turma A na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	87
Figura 11 - Produção escrita - de roteiro - realizada por aluno da Turma B na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	88
Figura 12 - Produção escrita - de argumento - realizada por aluno da Turma A na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	89
Figura 13 - Produção escrita - de argumento - realizada por aluno da Turma B na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Documentários, segundo Bill Nilchols.....	31
Quadro 2 - Caracterização do número de alunos matriculados nas turmas avaliadas na E. E. E. M. Professora Beatriz do Valle (Alenquer, PA)	43
Quadro 3 – Faixa etária dos estudantes que participaram da pesquisa realizada na E. E. E. M. Professora Beatriz do Valle (Alenquer, PA)	43
Quadro 4 - Organização das turmas da E.E.E.M Beatriz do Valle, Alenquer – PA.....	44
Quadro 5 Entrevistas concedida pela Professora e Historiadora Aurea Nina, com o intuito de enriquecer o conhecimento sobre a formação sociocultural de Alenquer e sobre a motivação para a criação da Lei 562/2003 da Semana da Consciência Histórica.	47
Quadro 6 - Descrição das perguntas abordadas no questionário aplicado na etapa 22 da intervenção na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA	62
Quadro 7 - Proposta para produção do gênero Documentário (orientações para os professores) retirado do caderno virtual “Olhar em movimento” do PEF, utilizado para o desenvolvimento das etapas 16, 17, 18 e 19 da intervenção na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle	74
Quadro 8 - Descrição e análise do documentário “pescaria de merda”, retirado do Caderno virtual “Olhar em movimento:” do PEF utilizado como atividade com os alunos para análise de planos e imagens na etapa 16 da intervenção na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle.	76
Quadro 9 - Propostas sugeridas a partir da discussão sobre os temas da pesquisa nas turmas A e B.....	77
Quadro 10 - tipos de fontes de pesquisa utilizadas pelas turmas A e B.	83
Quadro 11- Orientações para a produção escrita da sinopse, argumento e roteiro retirado do caderno virtual “olhar em movimento” do PEF, utilizado na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-Pa.....	85
Quadro 12– Documentários produzidos pelos alunos para cumprir a avaliação.....	90
Quadro 13- Descrição e transcrição do documentário “O Ouro esquecido” produzido por alunos da turma A durante a intervenção sobre o tema “A juta em Alenquer”.	92
Quadro 14 - Descrição e transcrição do documentário “Desmatamento x Agropecuária” produzido por uma equipe da turma B.	94

LISTA DE SIGLA

ADIs	Atividades Didáticas Integradas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
E.E.E.M	Escola Estadual de Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Iterpa	Instituto de Terras do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PEF	Programa Escrevendo o futuro
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SCH	Semana da Consciência Histórica
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	O que se ensina quando se ensina Português na escola?	17
2.2	A OLP e sua proposta de ensino de Português	24
2.2.1	Formação docente na OLP	26
2.2.2	Gêneros discursivos na OLP	27
2.3	Documentário	29
2.3.1	Documentário: um gênero que convoca o olhar para a realidade	29
2.3.2	Documentário na OLP: uma proposta de produção Multimodal em sala de aula.	32
2.3.3	Construção de um documentário	33
2.3.4	As Linguagens no Documentário	34
2.4	Letramento, multiletramento, múltiplas linguagens e textos multimodais	35
2.4.1	Letramento e letramentos	36
2.4.2	Dos multis (multiletramentos, multimodalidades e multissemioses) aos novos letramentos.	37
2.4.3	Multiletramento e currículo	41
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1	Caracterização da turma	43
3.2	Caracterização da instituição de ensino	44
3.3	Caracterização do local de estudo	45
3.4	Lei Municipal nº 562/2003 - Semana da Consciência Histórica.	46
3.5	Planejamento da intervenção “Documentário: o lugar onde vivo”	48
3.6	Análise dos resultados	57
3.6.1	Utilização de diário de bordo	57
3.6.2	Utilização de gravador de voz e outras mídias	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1	A articulação entre a OLP e o Projeto “Semana da Consciência Histórica”	58
4.1.1	Promoção de um projeto com atividades multidisciplinar ou interdisciplinar , integração ente os saberes, entrosamento e comunicação entre os personagens da comunidade escolar, formação holística.	58
4.1.2	Promoção da transversalidade no ensino de língua	59

4.1.3	Eventos deflagradores.....	60
4.1.4	Integração da equipe.....	60
4.2	Avaliação do Questionário.....	62
4.2.1	Promoção da refutação e desenvolvimento da argumentação.....	62
4.2.2	Estímulo à resolução de problemas e reflexões.....	67
4.2.3	Reflexão entre oralidade e escrita.....	68
4.3	Práticas pedagógicas “gêneros jornalísticos”.....	69
4.3.1	Aprofundamento da esfera de produção do gênero documentário.....	69
4.4	Desenvolvimento das oficinas da OLP.....	74
4.4.1	Percebendo a relação entre os gêneros: documentarismo e jornalismo.....	75
4.4.2	Dialogismo diante de questões sociais locais.....	76
4.5	Linguagem Audiovisual- Trabalhando o multiletramento.....	82
4.6	Pré-produção do documentário.....	82
4.6.1	Desenvolvimento do pensamento científico: pesquisa.....	82
4.6.2	Produção escrita com motivação real e contextualizada.....	84
4.7	Produção do documentário.....	90
4.7.1	Educação dialógica e multiletrada.....	91
4.7.2	Condição socioeconômica das turmas e o multiletramento.....	96
4.8	Apresentação dos documentários.....	97
4.9	Questionário 2- avaliação dos alunos.....	98
4.10	Auto Avaliação da Prática Docente.....	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICES.....	112
	ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua, assim como a própria Língua, é elemento histórico, cultural e ideológico, logo é natural que coexistam diversificadas concepções de ensino e que estas se enveredem por caminhos, por vezes, divergentes, por vezes, similares. Dentre as mais difundidas concepções de Ensino de Língua, temos a tão criticada e rechaçada concepção do ensino metalinguístico ou concepção normativa tradicional que focaliza seu objeto pelo ensino da forma e de conceituações. Outra concepção que surgiu, inclusive em oposição à anterior, preconiza que ensino de Língua deva ser uma espécie de aperfeiçoamento dos parâmetros de Língua que o aluno já conheça e tenha familiaridade, a partir das práticas cotidianas, as quais ensaiam quase que um vale tudo no ensino.

Para Bakhtin (2006, p. 96),

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Assim, diante do próprio caráter da língua como instrumento ideológico, pensar um ensino linguístico que alie o caráter formal e o ideológico é uma constante Bakhtiniana, que se mostra sempre atual e coerente. Bakhtin se mantinha num meio termo entre os estudos linguísticos e filosóficos de sua época, criticava o subjetivismo idealista, que concebia a língua como forma monológica, desconsiderando seus aspectos contextuais, bem como seus interlocutores, criticava também o objetivismo abstrato, que dicotomizava a linguagem entre língua e fala, incorrendo, segundo o autor, no mesmo erro, uma vez que concebia a fala como ato individual e a língua como ato social, prescindia a língua como forma abstrata de onde emanaria o sentido do interlocutor. Desse modo, Bakhtin defendia que a língua não poderia estar presa somente a formas, mas que essa deveria ser vista de uma forma integradora para geração de sentido. Assim, considerou a dialética como meio de integrar as duas posições e criar uma visão totalizante da linguagem, em que o uso da língua é histórico, social e dialógico.

Pensar a educação numa perspectiva dialógica não é necessariamente uma novidade, mas mostra-se cada vez mais uma necessidade ou torna-se uma constante pelo próprio fundamento dialógico. Diante de tal cenário sobre o ensino de língua, esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigação de um ensino que conceba a língua e linguagens como instrumento de produção cultural, em que alunos e professores interajam com a comunidade de modo substancial e real, apossando-se de práticas letradas que, ao mesmo tempo que proporcionam a reflexão linguística, também desenvolvem práticas transversais no ensino.

O gênero em estudo nesse trabalho, o documentário, é, ao mesmo tempo, um instrumento para se pensar questões sociais através da língua, como instrumento para se refletir sobre a própria língua e linguagens a partir da consciência ideológica do social. Vale ressaltar que a proposta de trabalho utilizada partiu da perspectiva da OLP (olimpíada de Língua Portuguesa) que lança este novo gênero na edição de 2019, o que parece se alinhar a uma nova perspectiva que está se fazendo presente cada vez mais na educação linguística brasileira que é a teoria dos Multiletramentos. Contudo, para aprofundar ainda mais essa perspectiva dialógica à proposta, procurou-se alinhá-la a algo essencialmente particular à escola e ao município, onde foi desenvolvida a intervenção. O município, Alenquer, localizado no estado do Pará, tem um Projeto de Lei Municipal denominado “Semana da Consciência Histórica” o qual estabelece que as instituições de educação do município realizem, na semana de aniversário da cidade, estudos e atividades que promovam o conhecimento e reconhecimento e valorização da sua história e de sua cultura. Dessa forma, tendo a OLP a temática de fundo para as suas produções “O lugar onde vivo”, pensou-se na união da proposta da OLP ao Projeto, que anualmente é desenvolvido na escola. O que nos traz a possibilidade do ensino de Língua voltado à produção intelectual de nosso alunado, que se vê diante do desafio de pesquisar, de selecionar, de pensar e de construir um produto de cultura a partir do uso da Língua.

Também, nesse sentido, Freire (2015) nos fala que a identidade cultural jamais deve ser desprezada no fazer educativo de perspectiva progressista. E essa exige a “assunção” e o reconhecimento, tanto por parte do professor, ao reconhecer as capacidades e identidades dos alunos, quanto por parte dos educandos, que necessitam de eventos oportunos para se reconhecerem no mundo como sujeitos históricos e sociais e, portanto, sujeitos pensantes e atuantes. Quanto a isso, Freire (2015, p. 42-43) explicita:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

Com essa questão, o autor reforça que a assunção tem a ver não só com o auto reconhecimento do “eu”, mas no contraponto entre o “eu” e o “outro”, necessário para esse “assumir-se” o qual flutua entre o individual e o coletivo. Assim, buscar métodos, formas, experiências para se trabalhar a linguagem como parte integrada à vida, à história, à cultura,

nesse movimento dialógico e dinâmico com que o mundo se apresenta, é uma necessidade constante e, por isso, requer o dinamismo intrínseco ao próprio ato de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, este trabalho se propõe ao estudo da multimodalidade textual e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa, a partir da análise da inserção desta perspectiva na Olimpíada de Língua Portuguesa com aplicação interventiva por meio da produção de documentários. O destaque ao gênero documentário prevê que o ensino não seja mais somente voltado à língua, mas que deva abarcar as diversas linguagens presentes nos textos que circulam socialmente. Mensurando assim ideia de Signo ideológico que, segundo Bakhtin (2006, p. 31),

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Conforme o autor, a ideologia pode se materializar e, apesar da língua ser semiótica e ideológica por excelência, essa materialização pode se dar por outros meios, o que podemos conceber como as outras linguagens de que tanto fazemos uso em nossa comunicação, como gesto, cor, movimento do corpo, tom de voz etc. A hibridização cada vez mais acentuada gera novas relações de sentido.

O Objetivo Geral da pesquisa é avaliar como a proposta de produção de documentários, com base na Olimpíada de Língua Portuguesa, desenvolvida por meio de uma intervenção, com alunos de uma escola pública de Alenquer - Pará, se realiza como instrumento de formação intelectual a partir das aulas de Língua Portuguesa na perspectiva do Multiletramento.

Os objetivos específicos são:

- a. analisar como o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais pode contribuir para o aprendizado contextualizado e de relevância social das turmas em estudo;
- b. investigar benefícios e limites do ensino de gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa das turmas em estudo;
- c. investigar limites e possibilidades do trabalho com gêneros jornalísticos, com enfoque no documentário, nas aulas de Língua Portuguesa para uma formação crítica e reflexiva;
- d. analisar limites e possibilidades da proposta da OLP sobre o documentário para o ensino de Língua Portuguesa em uma escola pública de Alenquer – PA;
- e. investigar limites e benefícios de um projeto integrador de disciplinas para a produção de documentários em uma escola pública de Alenquer.

Diante do exposto, levanto a seguinte questão científica: como o ensino de Língua Portuguesa, a partir de uma abordagem do gênero documentário, pode contribuir para a formação intelectual dos alunos de uma escola pública da cidade de Alenquer- PA?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que se ensina quando se ensina Português na escola?

“O que se ensina ao Ensinar Português?” É uma pergunta que aparentemente deveria ser de fácil resposta para um professor de Língua Portuguesa. Contudo, ao se deparar com essa questão, é inevitável uma consulta interna sobre a nossa prática ao longo dos anos de magistério, ao longo de formações e qualificações na área e até mesmo ao remonte de nossa memória sobre como foram os nossos professores de Língua Portuguesa desde o ensino fundamental ao ensino superior.

Marcuschi (2008, p. 50-51), ao se deparar com tal questão, sobre o que se ensina quando se ensina língua, nos diz:

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade.

Diante dessa perspectiva, acredita-se que o professor que se abre às novas e às variadas perspectivas do ensino de língua, advindas das formações e das qualificações das últimas décadas, tem muito mais dúvidas do que certezas a respeito dessa questão. Enquanto professora de Língua Portuguesa há sete anos, sempre me questiono sobre minha prática pedagógica. É notável a grande mudança de concepção no Ensino de Língua nas últimas décadas e é visível também o grande dilema do professor, perdido no meio do embate teórico, que se estabeleceu entre as várias teorias linguísticas. Ainda assim, convém dizer que há um avanço no ensino de língua. O avanço diz respeito à concepção de Língua enquanto fator dinâmico e socialmente estabelecido, levando-nos ao inquestionável trabalho com o texto. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 51) afirma que

o ensino da língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, a prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Ele levanta uma questão relevante que se apresenta como um dos grandes dilemas, que diz respeito à metodologia para contemplar o avanço, pois de um lado tem-se a concepção de Língua enquanto fator estático, cunhado na Gramática Normativa, mas que apresenta técnicas e metodologias bem estruturadas e estabelecidas e, portanto, bem mais fáceis e práticas para o professor que vive atravancado de alta carga de trabalho e, de outro lado, tem-se o tão almejado e idealizado ensino de Língua contextualizado, que prioriza a formação do aprendiz, enquanto

cidadão, buscando entendimento e reflexão do/com/e a partir do texto, mas que ainda não tem material, técnicas e metodologias bastante disseminadas e consolidadas no ensino, sendo estas, quando desenvolvidas, muitas vezes, olhadas com desconfiança pelos demais sujeitos envolvidos nesse processo, como alunos, pais, diretores, coordenadores pedagógicos e até outros professores com mesma formação.

O “como ensinar” apresentado, acima, como um dos grandes dilemas ainda não me responde a questão de “o que se ensina?”. Há quem ensine a gramática normativa, aquela do conceito limitado do termo gramática e do termo norma, com regras que partem da prescrição para uso. Também temos quem ensine a leitura e produção de texto, dizendo basear-se na teoria dos gêneros textuais, incluindo-se aí também a oralidade. Podemos citar ainda quem inclua a Literatura em suas aulas. E ainda, podemos citar o ensino das variedades linguísticas, bem como das funções e figuras de linguagem, entre outros conteúdos.

Pensando no trabalho com o texto em sala de aula, Marcuschi (2008, p. 51-52), elenca algumas possibilidades de se trabalhar a língua, com:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização. Indica apenas a potencialidade exploratória no tratamento linguístico com base em textos.

O autor ressalta que essa lista não deve ser tomada de maneira sequencial, nem exaustivamente, e nem deve ser fechada, pois, há ainda uma série de outras questões que podem ser abordadas através de textos, os quais devem ser encarados como produtos potenciais de exploração linguística. Não se afastando da perspectiva de Marcuschi, Geraldi (2012, p. 88) afirma que “o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em: leitura de textos, produção de

textos e análises linguísticas”. Contudo, o autor chama a atenção para os objetivos desse ensino, tão importantes e indissociáveis do que se ensina.

Analisando e refletindo sobre o que se ensina e ainda sobre a preocupação presente sobre o “como ensinar?” Cabe perguntar por que ensinar o que se ensina? Que ideia eu tenho sobre educação? O que se quer formar? E por que se quer formar assim? São perguntas de que esquecemos no dia-a-dia em nossas escolas e que parecem cruciais para saber onde se quer chegar. São questões interdependentes, pois, se eu não sei para que ensino algo, como vou saber qual metodologia irá funcionar? E se eu não sei o que quero formar como vou saber o que aplicar? Em Geraldi (2012, p. 88), na obra que traz como título “o texto em sala de aula”, há o apontamento de que o objetivo do ensino de língua deva ser: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula.

Cabe aqui, chamar a atenção para o professor e sua formação. Para Moura (2020), o professor e sua formação inicial e/ou continuada constituem peças fundamentais no ensino que priorize a formação crítico-reflexiva, constituindo-se como profissional intelectual capaz de direcionar os aprendizes à práticas que aprofundem as questões sociais e dialéticas. A respeito disso, o autor afirma (ibidem, 2020, p. 27)

((o professor)) deve ter sua prática pedagógica centrada na cultura do aluno, sendo este concebido como sujeito sócio-histórico, capaz de pensar reflexivamente a própria realidade. Por essa perspectiva, o professor é um importante agente construtor da cidadania, na medida em que, como leitor proficiente e instigante, conduz os aprendizes a um eficiente processo de desvelamento do universo social em que estão imersos, enuviado por constrições simbólico-ideológicas, devendo tal universo ser compreendido em suas dimensões política, histórica, social e cultural. Assim, o professor é mesmo um agente-educador-letrador, que se coloca como intelectual transformador em relação a práticas alienantes ou alienadoras, tendo a leitura como instrumento de mudança, da qual os cidadãos não podem prescindir, sob pena de ficarem alijados dos benefícios a que têm direito.

Esses apontamentos combatem expressamente o ensino metalinguístico que tem um fim em si mesmo. Assim, conclama-se um ensino de língua que rompa com as fronteiras estritamente linguísticas. Contudo, para que esse ensino funcione, é necessário que se pensem conteúdos, métodos e objetivos que partam ou passem pelo linguístico e que promovam a reflexão linguística. De uma maneira geral, no ensino, é bem verdade que a educação assim caminha: com conteúdos sem métodos de aplicação e métodos sem propósito.

Ao participar da semana pedagógica de uma escola percebi tal descompasso (o qual não é exclusividade de tal escola). A proposta de atividade para início da semana pedagógica era a reelaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), pois estava desatualizado, uma vez que a escola realizava “projetos” que ainda não estavam incluídos burocraticamente no PPP. Assim, a tarefa dos famigerados professores era preparar o texto escrito dos “projetos” (ações), sendo-

lhes repassado um pequeno roteiro das partes do gênero projeto. E, nesse momento, percebeu-se que as ações realizadas não tinham objetivos claros e, ao fazer uma análise das ações, estas não condiziam com o problema que se pretendia resolver e, além disso, o que é pior, os professores não pararam para analisar os problemas da escola de modo a ligá-los com as realizações dos projetos. Assim, notou-se que as metas e os principais problemas da escola, apresentados em reunião anterior, não estavam contemplados em nenhum dos projetos. Contudo, seguiu-se o caminho mais fácil, os projetos e ações ficariam do jeito que estavam sendo realizados de fato, mesmo que os problemas da escola não estivessem sendo visados.

Diante do exposto, voltemos a nossa pergunta: O que se ensina quando se ensina português? Se perguntarmos a um pai de aluno por que ele coloca seu filho na escola, a resposta coringa, entre as suas variações, será: “para ser alguém na vida!!!”; e se você quiser destrinchar o entendimento desse pai sobre “o que é ser alguém na vida”, dentre os pré-requisitos para ser “alguém na vida”, certamente vai estar lá: “falar e escrever corretamente”. Assim, o professor é levado à conclusão de que a sociedade espera que ele ensine a falar e a escrever e que seja de modo correto, na pressuposição de que há um ou mais modos incorretos.

No entanto, em sua formação e em qualificações mais recentes, esse professor aprendeu que a fala é aprendida desde cedo no seio familiar e que “ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem bem a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 54) uma vez que com ela se comunicam perfeitamente. Desse modo, chega à escola realizando a “fala correta”. Posto isso, pensa-se então: a escola deve se ocupar da escrita! Escrever corretamente é a meta. Mas, antes de escrever, existem outros processos que envolvem o texto escrito, que são decodificar e entender a escrita, mas na mente dos professores está, de um modo geral, a ideia de que cabe à escola se ocupar da escrita nas suas faces ler e escrever. Dessa maneira, pressupõe-se que o que se ensina quando se ensina Português é Português, com destaque para a modalidade escrita, dividida nas suas faces ler e escrever.

O problema é como se desenvolve isso no modelo de educação que temos, uma vez que existe uma escola aberta a todas as classes sociais com um modelo de educação, baseado num tempo em que só as elites tinham acesso à escola. Daí, pensar o ensino de Português torna-se tão complexo quanto pensar na própria formação da sociedade brasileira. Pois, se a escola se abriu a novos públicos, mas só se volta àquele que atendia antes dessa abertura, acaba-se por colocar uma barreira invisível entre a escola e aqueles que deveriam dela fazer parte e não apenas frequentadores inglórios.

Diante disso, remeto-me à própria característica da Língua enquanto produto social. Uma vez que, enquanto somente à elite econômica pertencia o direito a frequentar a escola, não havia “problemas” de incompatibilidade entre a variedade linguística e interesses sociais entre alunos e professores ou entre esses e os objetivos da escola (todos falavam a mesma “língua”). No entanto, ao se declarar a “democratização escolar”, em que a escola passa a receber diferentes classes e segmentos sociais, os atritos começam a surgir, refletindo-se primeiro na língua, em que os diferentes dialetos - presentes agora na escola - são totalmente ignorados e/ou ridicularizados, seja na fala dos alunos, seja na fala dos novos professores que também não mais pertencem à elite. Contudo, as exigências da escola ainda são elitizadas. Assim, o ensino da língua passa a ser um ensino de manual de erros ao invés de promover a reflexão sobre a língua.

E nessa busca do ensino de uma língua ideal e de caça “às bruxas” ou caça aos erros, acaba-se por criar um sistema dentro de um sistema ou um ensino de metalinguagem, que deveria culminar numa exploração significativa do texto, mas que nunca chega a um objetivo concreto. Percebe-se isso ao verificar os livros didáticos de Português que possuem metalinguagem do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

O fato é que, mesmo com o advento das teorias linguísticas e com a abertura dos portões escolares às classes trabalhadoras, o ensino de língua, ainda, é tido como instrumento elitizador e separador de classes. E o que se ensina quando se ensina Português não é uníssono entre as práticas, porém é uníssona a concepção de que é por meio da escola e do ensino que se poderá mudar as coisas. Ainda por bases diferentes, uns acreditam que a eloquência e conhecimento de regras gramaticais enaltecem a pessoa perante a sociedade; enquanto outros, que a reflexão através da língua opera como elemento de resistência à opressão social.

Faraco (2009, p. 25), ao interpretar Bakhtin, considera a abordagem da linguística insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas.”. Com essa colocação, Bakhtin não descarta a importância do conhecimento dos elementos linguísticos, contudo, propõe que o estudo da linguagem vai além do estudo de natureza puramente linguística, pois “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre uma ato responsivo” (FARACO, 2009, p. 25), isto é, uma tomada de posição neste contexto.

Bakhtin (2006, p. 36) nos diz:

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior.

Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

A partir desse postulado, compreendemos que a língua é uma questão social e questões sociais requerem o uso da língua. E, por ser a língua uma questão social, ela é essencialmente ideológica. O que nos faz refletir sobre a necessidade de seu ensino visar ao seu melhor aproveitamento na utilização em sociedade. Dessa forma, não há sentido na limitação de seu ensino à aprendizagem de formas deslocadas de situações sociais reais de uso. E, como há uma infinidade de práticas da língua, seu ensino eficiente deve sempre buscar ensinar maiores e mais diversificadas formas de se utilizar a língua. Ou ainda, seria mais coerente falar em ensino de língua e de linguagem (ou de linguagens), no limite do possível, no qual o professor de Português deve ser o condutor nesse processo de definição da relevância e prioridades no ensino. Contudo, para isso, ele precisa de meios para atuar com eficiência, o que só pode vir através de formação e de qualificações que o torne um profissional capaz de pensar nos processos linguísticos e não ser somente um mero estudioso de fatos preestabelecidos e “imutáveis” cabendo-lhe, apenas, o papel de assimilador, renegando o importante requisito de analista e de pesquisador da língua.

Essa concepção me faz refletir sobre as prioridades no ensino de língua estabelecidos por uma professora de escola pública como eu. Talvez, meus alunos tenham maior necessidade de conhecimento sobre a língua que lhe proporcione o discernimento das questões desiguais na sociedade, permitindo-lhes perceber os jogos de manipulação da classe opressora, além de desenvolver a capacidade de se expressar e se posicionar diante de sua própria situação, visto que se perceber e se posicionar no mundo é uma questão de linguagem e questões de linguagem são questões sociais. Desse modo, podem ser aprendidas e ensinadas. Contudo, a escola das massas sociais, criada, justamente, para servir de instrumento de manutenção da dominação das classes trabalhadoras, prioriza e valoriza um ensino tecnicista, em que nem o aluno sabe o porquê aprende aquilo que lhe é estabelecido, nem o professor sabe porque o ensina. E entre esse “não saber o porquê de aprender” e o “porquê de ensinar” é endossado o fracasso da educação brasileira, porque, segundo Almeida (2012, p. 16)

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como um problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, [...]. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

Dessa forma, pensar no ensino de língua no Brasil de hoje requer muito mais do que trabalhar aspectos técnicos de leitura e produção de texto. Porém, sabemos que durante muito tempo se convencionou que o ensino de Língua Portuguesa seria um ensino metalinguístico, apontando para o purismo de uma língua que tem, curiosamente e contraditoriamente, em seus falantes, a característica primordial da diversidade étnica, cultural, geográfica e econômica.

Com o advento e ganho de visibilidade dos estudos linguísticos, o ensino de língua ganhou novas perspectivas, apontando para o texto como elemento primeiro de análise. Contudo, com suas concepções, ainda em construção, com a diversidade de teorias surgidas em seu nome e, ainda, com a vagarosidade de chegada desses conhecimentos para a formação dos professores, a Linguística, muitas vezes, foi mal interpretada, a respeito de que Marcuschi (2008, p. 52) expõe o seguinte argumento “sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas”

Entretanto, ainda, vejo que as novas perspectivas de ensino me trouxeram e me trazem a cada dia uma visão diferente de aula de Português, em comparação às aulas de anos atrás, enquanto eu ocupava a cadeira de aluna na escola e mesmo em comparação a muitas aulas depois de ser eu a professora.

E, nesse aprendizado constante, tento muitas vezes ir de encontro ao que espera, realmente, a sociedade, os pais, a coordenação e alguns colegas professores e, também, ir de encontro ao sistema que impõe dificuldades de estrutura e de material para realizar um trabalho com o texto, visando sua exploração em diversos aspectos e perspectivas como de conhecimentos prévios dos leitores, de modo a colocar em evidência a bagagem cultural trazida pelos alunos, ao mesmo tempo que valoriza a diversidade de interpretações e pontos de vista, pois acredito que essa abertura inicial de exploração do texto também promove o protagonismo do aluno diante de seu próprio aprendizado. Para Faraco (2009, p. 21), essa reflexão que se revela na contraposição entre eu/outro é importante quando se pensa a linguagem, pois “o eu e o outro são, cada um, um universo de valores”.

Vejo, ainda, de acordo com minha experiência em sala de aula, a importância de trazer situações experienciadas pelos alunos, para a partir de então levá-los a outras realidades. E quando se faz isso de maneira compartilhada, por meio da oralidade, há um ganho significativo de experiências e de reconstruções de um texto.

Não descarto o trabalho metalinguístico em sala de aula, mas este deve existir para ser suporte pedagógico para se chegar ao que realmente importa, que é se pensar a língua, e não como um fim em si.

A respeito da oralidade, acredito que esta deva estar presente nas aulas pela exploração de gêneros diversos com essas prática, na reflexão das suas especificidades e como parte integrante do ensino de língua, ainda que o ensino da escrita deva ser bem mais enfático, por requerer conhecimentos bem menos movimentados em outros setores de sua vida.

Nesse sentido, acredito que o ensino de Língua Portuguesa deva ter uma sistematização que requer um estudo metalinguístico, mas que esse se deva em função de um objetivo maior de análise de aspectos linguísticos, relevantes para o entendimento do texto, seja nas práticas escritas, seja nas práticas orais. Mas a escrita deve ocupar um maior espaço nas aulas por ser, justamente, a escola um dos primeiros lugares que promove o contato do aluno com essa modalidade. Contudo, o ensino deve se basear pensando-se nos contatos reais que o aluno tem com a escrita tanto por meio da leitura quanto da produção de texto, além de que esse conhecimento sirva para formar cidadãos e seres humanos conscientes de si e dos processos sociais, desencadeados por meio da Língua. A produção de gêneros orais e escritos deve favorecer o indivíduo a se desempenhar satisfatoriamente nas diversas situações sociointeracionais para que possa se posicionar nas situações que lhe exigem uma resposta.

Seguindo esse embalo de revolução no ensino, não somente do ensino de Língua Portuguesa, mas no ensino brasileiro de modo geral; surgem diversas iniciativas que visam a uma reformulação de diretrizes, habilidades e metas para educação pública no Brasil. Nesse contexto, podemos citar a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014; a formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e mais especificamente em Língua Portuguesa temos Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), sobre a qual discorreremos a seguir.

2.2 A OLP e sua proposta de ensino de Português

A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) é um concurso de Produção Textual, que ocorre a cada dois anos e, atualmente, abrange todas as escolas públicas do país em caráter optativo. Tal ação faz parte do Programa *Escrevendo o Futuro* que atua desde 2002, a partir da iniciativa da Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O programa, composto por várias outras ações que envolvem capacitação de professores, publicação e distribuição de material científico da área a docentes do país, se propõe a trabalhar pela melhoria da leitura e da escrita nas escolas

públicas brasileiras. Para isso se apoia em teorias e metodologias emergentes de uma(s) nova(s) maneira(s) de pensar o ensino de língua. E por isso, a cada ano de sua realização são incorporadas mudanças.

Antes de adentrarmos mais especificamente nessas teorias e metodologias, é necessário e didático que conheçamos um pouco mais sobre o percurso histórico e estrutural do programa Escrevendo o Futuro, para que assim tenhamos uma análise contextualizada do universo teórico envolvido.

Vale ressaltar que, mesmo atuando desde 2002, o programa só se tornou política pública em 2008, quando o Itaú Social firma parceria com o Ministério da Educação e, desse modo, surgiu a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro passando a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Seguindo um dos princípios do PDE (2007, p. 6),

o enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace.

Ignorar a disparidade de oportunidades educacionais entre as regiões brasileiras, de certo, aprofundam-nas ainda mais. Essas desigualdades vêm marcadas tanto pelo investimento de que dispõe cada região- que influenciam em infraestrutura, material didático, formação de professores entre outras coisas - quanto ao tratamento que é dado a cada região em relação à educação, quando se trata de valorizar , através da educação a cultura, a história, os costumes, o que envolve mudança e molde de mentalidade – e, de certa maneira, vêm com as formações e qualificações de que dispõem alunos e professores. Assim, programas educacionais de reparação dessas desigualdades precisam ser fomentados, de maneira a diminuir essas barreiras que acabam por formar diversos “Brasis” dentro de um só.

Em vista dessa equidade, proposta no PDE, a OLP, que antes atendia apenas os 5º e 6º anos do ensino fundamental, passa a abranger os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º e 3º anos do Ensino Médio com um alcance de inscrição para todas as escolas públicas do país. Porém, vale ressaltar que essa ampliação da abrangência do programa não representa, necessariamente, o ajuste ideal para a reparação das desigualdades, mas configura um avanço.

Imbuindo-se de ideais de igualdade social e de democratização do ensino de leitura e de escrita no país, a OLP destaca três objetivos: democratizar os usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar, contribuir para melhorar o ensino de leitura e de escrita, além de contribuir para a formação docente – sobre a qual discorreremos a princípio para em seguida analisarmos as teorias contempladas na OLP.

2.2.1 Formação docente na OLP

Acontecendo nos anos pares, a OLP, nos anos ímpares, dá lugar a ações de aperfeiçoamento dos docentes através da promoção de cursos e distribuição de material científico da área, o que evidencia cada vez mais o caráter que se quer dar ao programa, que visa ao ensino voltado para a prática da pesquisa, tanto para os alunos, quanto para os professores. São programas de aperfeiçoamento, que se dão na modalidade à distância e de maneira facultativa. Necessitam de um bom acesso a internet e, sem dúvida, prescindem de um tempo de dedicação do professor.

Acompanhando o percurso histórico do Programa Escrevendo o Futuro, podemos destacar a criação da Revista *Na Ponta do Lápis*, no ano de 2005, distribuída a todos os professores participantes, e a criação da Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, que serve de suporte para divulgação das teorias, das metodologias e das pesquisas na área para que cheguem aos docentes essas “novas visões” sobre o ensino de Língua.

Em 2006, além de ser mais um ano de OLP, foi acrescentado o concurso voltado aos professores que participam com seus alunos, “Relatos de Prática”, que mais uma vez evidencia o incentivo à prática de pesquisa, partindo do princípio de que a observação e descrição da aplicação de uma metodologia de ensino contemplam a parte primordial para a ciência nesse ramo. Em outras linhas, essa prática, de certa forma, força os professores a observarem atentamente sua própria ação e a reação dos alunos diante dela, e ao registrarem isso, tornam-se facilitadores para reflexões sobre ensino e sobre aprendizagem de língua.

No ano de 2009, sem realização da OLP, a formação para professores estimula o trabalho coletivo e esquematizado por meio da *Maleta do Formador*, com materiais destinados a professores, para a utilização em reuniões pedagógicas, voltados à reflexão sobre o ensino de leitura e de escrita. Em tal ação também se percebe, a partir do princípio de cooperação e de compartilhamento de saberes entre os professores, a tentativa de incentivo à pesquisa, pois a troca de experiências pode promover uma reflexão mais ampla das questões sobre ensino.

Em 2011, podemos chamar a atenção para a formação que diz respeito ao curso à distância "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas". Esta formação objetiva à reflexão docente a respeito do trabalho com sequência didática, de modo que o leve a entender os percursos e possa desenvolvê-las aplicando-as em variados gêneros. Considerando que na edição do ano anterior da OLP foram preparadas sequências didáticas para a utilização pelos professores no auxílio à produção textual dos alunos, percebemos o alinhamento dessas duas ações.

Outras formações foram desenvolvidas ao longo dos anos ímpares que também mantiveram um alinhamento às teorias utilizadas para a aplicação da OLP.

O que podemos notar é que o programa mantém uma sequência em que em um ano atende aos alunos com a promoção da OLP e no outro ano atende aos professores com formações para estes. Contudo, essas práticas, para serem realmente de inclusão, precisam sair desse caráter sazonal e descompromissado, pois, enquanto que para a promoção da OLP há uma divulgação intensa, para os cursos de professores é feito algo muito superficial, no sentido de incentivar os professores a participarem, o que representa uma disparidade, à medida que a qualificação dos professores seria necessária para o bom desempenho dos alunos na OLP. Isso porque parece-nos que são nessas formações que direcionam as atividades e as perspectivas didáticas e teóricas desenvolvidas ou que se queiram desenvolver com os alunos. Uma dessas perspectivas teóricas da OLP diz respeito ao trabalho com os Gêneros discursivos, sobre o qual veremos adiante.

2.2.2 Gêneros discursivos na OLP

A compreensão de que o uso da linguagem está atrelado às práticas sociais, e que a diversidade dessas práticas corrobora a formação de “moldes de linguagem”, necessários à comunicação e à interação social, é encontrada na fundamentação da OLP que lança suas raízes em Bakhtin (1975, p. 11-12, grifo do autor):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua. O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no conjunto de enunciados e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado

particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.

Lançando mão de base bakhtiniana sobre gêneros discursivos, a OLP se debruça sobre forma, sobre função e sobre aspectos sociointeracionais em sua abordagem metodológica. Até 2007, participavam do Programa Escrevendo o Futuro - que até então não tinha a alcunha de “Olimpíada de Língua Portuguesa - escolas, professores e alunos das 4^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, e estes escolhiam qual gênero abordariam: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião. No ano de 2008, o Programa passa a integrar o PDE, e o concurso de Produção Textual é denominado de *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, aumentando sua abrangência à demais séries do ensino Fundamental maior e Ensino Médio. Contudo, somente em 2010, na 2^a edição, a OLP passa a trabalhar com Sequências Didáticas, elaboradas para o desenvolvimento das atividades com cada um dos gêneros citados anteriormente, mas agora estavam determinados para séries específicas.

As sequências Didáticas, elaboradas com base na teoria dos Gêneros Textuais, foram organizadas em oficinas e chegaram às escolas públicas através da Coleção da OLP, contendo uma SD de cada um dos gêneros. Tais SDs assentam-se na Proposta Didática da Escola de Genebra da Suíça, composto por Schneuwly e Dolz que se debruçam sobre o Interacionismo e Sociointeracionismo (ISD), propostos por Bronckart. De acordo com essa proposta, Marcuschi (2011, p. 20) afirma:

[...]O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade, nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por uma instância de atividades humana socialmente organizada. Alguns usos são menos marcados pelas instituições. Em alguns casos, a autoria é maior do que em outros...

Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) desenvolvem a ideia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino e da produção de textos orais e escritos. Para Alves Filho (2011, p. 14), “na escola é possível simular e mesmo levar a cabo formas de participação dos alunos na vida política e cultural através de atividades de leitura e escrita guiadas pelos modos de funcionamento particulares de conjuntos de gêneros”

Isso nos leva à reflexão de que as práticas escolares devem se pautar em ações contextualizadas, trazendo textos reais para o desenvolvimento de práticas reais e não simuladas, ainda que essas práticas estejam sendo motivadas para fins didáticos. A simulação a que o autor se refere diz respeito ao pensar nos problemas reais, pois ainda que a leitura e produção do texto estejam sendo incentivadas para esses fins; a reflexão e o estímulo ao pensamento crítico e criativo devem partir de questões políticas e sociais da realidade para que

o trabalho com a linguagem seja, realmente, coerente e válido à medida que entendemos que o pensamento não pode se materializar a não ser através da linguagem, como afirma Bakhtin.

Em Marcuschi (2002, p. 19) temos que “os gêneros se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, os quais surgem das necessidades e das atividades socioculturais, assim como da relação com inovações tecnológicas”. Assim, nessa perspectiva de que os gêneros são fenômenos históricos, a OLP - buscando acompanhar a dinamicidade comunicativa, cultural e social de nossos tempos - acrescenta em sua estrutura um novo gênero que parece vir em resposta à necessidade da incorporação das novas tecnologias tão evidentes na atualidade nos meios culturais, sociais e comunicativos.

O gênero acrescentado é o documentário, principal objeto de estudo da pesquisa deste trabalho.

2.3 Documentário

2.3.1 Documentário: um gênero que convoca o olhar para a realidade

O gênero documentário é multimodal e multissemiótico, abrange uma variedade de subtipos e utiliza uma variedade de linguagens e de recursos em sua composição. Assim como sua produção pode agregar outros gêneros, definir esse gênero não é simples, pois sua origem remete ao surgimento e ao desenvolvimento das novas tecnologias, como a produção de vídeos, o que lhe ocasionou uma diversificada maneira de ocorrência, multiplicadas pelos seus contextos de desenvolvimento da tecnologia, até mesmo pelo seu contexto de produção.

As origens do gênero documentário remontam uma ligação entre duas esferas da sociedade, que são cinema e jornalismo. Sob um prisma funcional e analítico essas duas esferas apresentam-se adversas, uma vez que o cinema se volta à ficção, enquanto o jornalismo focaliza a realidade. Daí cabe ressaltar o nascimento dessa característica no documentário. Para isso, nos remetemos a Lucena (2012, p. 8):

Documentar com uma câmera é o primeiro ato cinematográfico, presente nos registros iniciais dessa arte, feitos pelos irmãos Lumière. A linguagem cinematográfica nasceu com aspecto documental, com aplicação dos princípios da câmera fotográfica a imagem em movimento. As primeiras “vistas animadas”, projetadas em 1895 pelos irmãos Lumière no Café Paris, eram cenas do cotidiano, cenas que os pioneiros gravaram com uma revolucionária câmera que registrava em 24 quadros por segundo o que acontecia a sua frente. A câmera era pesada, não permitia nenhum movimento. Assim, os irmãos empresários e cineastas abriram a sessão com o filme *A saída da fábrica*, nada mais do que o registro de um grupo de funcionários deixando as instalações do prédio onde funcionava a empresa da família.

O que se pretende chamar a atenção é que a ligação entre cinema e documentário está mais na tecnologia e na linguagem utilizadas do que numa finalidade ou estrutura, uma vez que

a utilização dessa tecnologia e dessa linguagem mais adiante teve de ser definida. Isso se deu devido ao surgimento de um novo filme que teve um caráter ficcional, diferente desse primeiro, descrito acima, em que se buscou apenas um registro da realidade. Assim, passou-se a definir essas duas esferas, cinema de ficção e cinema documental, cujo “documentário passa a ser considerado como produção audiovisual que registra fatos, personagens, situações que tenham como suporte o mundo real (ou histórico) e como protagonistas os próprios “sujeitos” da ação” (LUCENA, 2012, p. 15). Além disso, vale ressaltar que diferente de um filme de ficção, o documentário, não está necessariamente preso a um script, visto que está sujeito a imprevistos e a especificidades da vida real. Também devemos atentar às finalidades, pois, enquanto a ficção busca, geralmente, o entretenimento, o documentário visa informar ou levar o telespectador a aderir determinado posicionamento da vida real. Assim, o documentário está mais aberto a mensagem construída ao longo da produção sem se preocupar com um grande final ou final feliz ao qual o cinema de ficção objetiva.

Olhando por esse prisma, o documentário parece estar mais atrelado à esfera do jornalismo, o qual tem o compromisso com os fatos reais, com a verdade e com o registro da informação. Contudo, “é preciso salientar que o documentarista, antes e na atualidade, narra a realidade que ele constrói, com suas inserções subjetivas” (LUCENA, 2012, p. 18), ou seja, enquanto o jornalismo deve ser ater a realidade dos fatos, o documentário narra a “verdade” sob determinado ponto de vista de uma realidade. Melo (2019) reforça:

O documentarista não precisa camuflar a sua própria subjetividade ao narrar um fato. Ele pode opinar, tomar partido, se expor, deixando claro qual o ponto de vista que defende. Esse privilégio não é concedido ao repórter, pois ao se posicionar ele pode ser considerado parcial, tendencioso, em última instância, alguém que manipula a notícia.

Notamos, assim, que o documentário adquiriu um tom mais argumentativo do que somente expositivo, cabendo ao documentarista mostrar o mundo de acordo com sua verdade, sem se preocupar em mostrar imparcialidade.

É evidente que, como qualquer gênero, o documentário apresenta variações ocasionadas por transformações sócio históricas e tecnológicas. Estas modificações podem ser vistas em conceitos, procedimentos e/ou linguagens. Dessa forma é importante salientar que existem diversas maneiras de conceber um documentário. O caderno do professor da OLP, a partir dos estudos de Bill Nichols, aponta seis gêneros de documentários: expositivo, poético, participativo, observacional, reflexivo e performativo. Cada um deles opera com base em convenções que lhe são específicas, de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - Tipos de Documentários, segundo Bill Nichols

<p>Documentário Expositivo: A maioria das pessoas reconhece o modo expositivo como “o gênero Documentário”, ou seja, como uma espécie de “forma universal” do gênero. Isso se explica muito provavelmente por ser esse modo uma das primeiras formas de representação documental, surgida ainda na década de 1920 e classificada como “documentário clássico”.</p>
<p>Documentário Poético: nos documentários poéticos, as imagens costumam ser usadas de modo bem expressivo, prevalecendo sobre o discurso verbal. São documentários que buscam enfatizar ao máximo sua dimensão plástica, visual, de maneira que as imagens consigam provocar mais sensações, afetos e impressões do que necessariamente transmitir um argumento ou construir uma narrativa clara sobre o mundo histórico.</p>
<p>Documentário Participativo: O documentário participativo está relacionado ao chamado “cinema-verdade francês”, o qual defende a ideia de que os filmes se mostrem como “realidades filmicas”, e não retratos objetivos da realidade. A realidade filmica é resultante do encontro entre o cineasta e os atores sociais que ele filma, especialmente na forma de entrevistas e/ou possíveis intervenções que o documentarista venha a fazer/propor aos participantes do filme. Assim, o documentário participativo, por vezes, embaralha as fronteiras entre ficção e realidade.</p>
<p>Documentário observacional: Antes da revolução tecnológica dos anos 1950-1960, as câmeras eram pesadas e não havia a possibilidade de captar diretamente o som. Restava aos documentaristas usar sonoplastia, dublar depoimentos ou usar voz over. Quando as câmeras se tornaram mais leves e passaram a poder captar o som ambiente surgiram novas formas de representação do mundo. Uma delas foi o chamado “cinema direto”, nascido nos Estados Unidos. É com o cinema direto americano que passa a existir o modo de representação do mundo do tipo observacional, que lança um olhar demorado para o seu objeto, procurando suas reações naturais. O modo observacional renuncia a qualquer forma de controle sobre os eventos que registra – o filme seria, assim, o “espelho vivo” da realidade</p>
<p>Documentário Reflexivo: O documentário reflexivo está mais preocupado com o próprio processo de representação do mundo exterior do que com aquilo que quer dar a conhecer ao público. Os filmes dessa categoria olham para si mesmos, para os seus artifícios de construção. Assim, é comum o realizador, a equipe de filmagem e os equipamentos aparecerem em cena para acentuar para o público que o que aparece na tela é uma construção, fruto de preparação, de trabalho, e não a coisa em si. O objetivo maior do modo reflexivo é acabar com a crença cega do espectador na verdade da imagem, fazer com que ele duvide daquilo que vê.</p>
<p>Documentário Performativo: Os documentários performativos caracterizam-se por uma abordagem essencialmente subjetiva, trazendo o próprio documentarista para o centro do filme. O diretor torna-se personagem, narrador e protagonista da história. Nesses filmes, é comum o discurso em primeira pessoa, a narração voz em off pessoalizada, a autorreflexão, a utilização de imagens de arquivo, a ironia e o humor e a encenação como forma de reinventar a si mesmo.</p>

Fonte: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-2-documentario

De acordo com o Quadro 1, pode-se observar que mediante as transformações que ocasionaram essa diversificada classificação do documentário, a característica que se mantém é a representação do real através da utilização da filmagem.

2.3.2 Documentário na OLP: uma proposta de produção Multimodal em sala de aula

Parece que, atendendo às exigências do ensino de língua da nova era, a OLP 2019 propõe a aplicação do gênero documentário em seu concurso de produção de texto. Tal proposta consiste na produção de um projeto que se constitui de três textos escritos – sinopse, roteiro e argumento - mais o documentário em vídeo, com duração máxima de cinco minutos. O público ao qual foi destinada a proposta são alunos de primeiro e segundo anos do Ensino Médio das escolas públicas do país, sendo que cada projeto deveria ser realizado em trio. Vale ressaltar que a OLP lançou o material para o desenvolvimento de tal gênero. Além de vídeos documentários, artigos com experiências do trabalho com o documentário e conferências que abordavam a temática, o PEF lançou também o caderno do Professor “Olhar em movimento, cenas de tantos lugares”; principal material que traz conteúdos e propostas para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Fugindo um pouco da proposta condicionada da OLP no tratamento aos gêneros presentes em edições anteriores, os quais propunham uma abordagem através de SDso, gênero Documentário foi apresentado com bastante conceituações sobre esse e com propostas de atividades que não se enquadram numa SD.

Como é a partir dessa proposta de trabalho com esse gênero que se pensou e aplicou a intervenção descrita e analisada para a realização desta dissertação, faz-se necessário um olhar mais profundo e analítico sobre tal gênero e suas implicações no trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, convém ressaltar a importância da abordagem em gêneros para o ensino de língua, reforçando, inicialmente, com as palavras de Alves Filho (2011, p. 21):

Entender que os gêneros possuem dinamismo é importante para perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas. Por isso é proveitoso pensar nos gêneros como ferramentas semióticas (dotados de significados) que fazem parte das nossas vidas e, portanto, podem ser utilizados adaptativamente para várias finalidades.

A citação nos chama a atenção ao dinamismo dos gêneros, que faz com que eles possam mudar ao longo dos tempos para responder, de modo apropriado, às necessidades comunicativas e às práticas dos seres humanos. Como vimos, no Quadro 1, várias mudanças ocasionaram transformações no gênero documentário, o que nos faz refletir que a própria abordagem didática imprime novas mudanças nesse gênero.

De tal modo, pensar no gênero documentário para a aplicação em sala de aula, atrelado a um concurso nacional de produções de vídeos, enquanto esfera didática da língua, traz uma perspectiva diferente que prevê adaptações. As motivações para a produção, o contexto para a produção, os recursos técnicos e tecnológicos disponíveis, os possíveis telespectadores, assim como os próprios sujeitos produtores serão diferentes, visto que se tratam de alunos e não

documentaristas profissionais. De todo modo, mesmo prevendo a maleabilidade dos gêneros aos contextos, é necessário que o trabalho em sala de aula se dê com situações autênticas que promovam reflexão sobre problemas reais. O que implica trabalhar o gênero em todas as suas dimensões que são forma, conteúdo, estilo e funcionalidade, ainda que sob a advertência do dinamismo dos gêneros.

2.3.3 Construção de um documentário

Sobre a forma e o estilo vimos anteriormente que esse gênero se desenvolveu de algumas maneiras, descritas por Bill Nichols em seis tipos de documentários. Quanto ao conteúdo, evidenciando a realidade e buscando uma reflexão a respeito dessa, os documentários podem desenvolver temáticas biográficas, históricas, culturais e sociais sob determinada visão de quem os produz. O que diz muito sobre a função(ões) do documentário, que pode ser levar a uma reflexão sobre a realidade, expor uma situação para levantar um ponto de vista, buscar a adesão do público sobre determinada situação ou, como nos diz Melo (2019) “a finalidade comunicativa do documentário é descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva.” Sob essa ótica, o documentário em sala de aula, como proposta de produção antecipa um trabalho inter e transdisciplinar, pois requer uma busca do linguístico através de levantamento de conhecimentos diversos da realidade ou vice-versa.

Para o trabalho com esse gênero é necessário o conhecimento e reconhecimento de alguns passos para sua construção. Podemos elencar as atividades que dizem respeito às tradicionais etapas de elaboração de um documentário, como ideia, sinopse, pesquisa, escolha dos dispositivos (entrevista, filmagem direta da ação dos personagens, material de arquivo, encenação etc.), escrita do argumento, filmagem, edição.

O primeiro passo é pensar a ideia sobre o que se vai trabalhar. Wainer (2010) a partir de seus estudos sobre processos de criação de documentários, elenca três motivações para a criação: documentário como intervenção política, que almejam intervir no mundo histórico; documentário para revelar a humanidade, visa compreender e transmitir valores humanitários; documentário como libertação de seu autor, em que os temas são diversos que buscam revelar a necessidade de revelar o interior do produtor. A partir da definição do tema e da motivação, deve-se passar a pesquisa, a qual irá guiar o processo de produção do roteiro. Para Verzola (2002), o roteiro, que é a descrição das cenas, é um elemento de grande relevância para a construção do documentário, ele vai guiar o trabalho, embora não de maneira fechada, pois este deve estar sempre aberto às sugestões da realidade. Para Renner (2018), “O roteiro do

documentário é bem diferente do roteiro de ficção, é mais solto, ele acontece sendo”. Também, aliado ao roteiro estão o argumento, que é onde se estabelece os personagens principais, a ação dramática, tempo e lugar dessa ação e os principais eventos que desencadearão a história, e a sinopse é uma breve apresentação da história e dos personagens. As etapas seguintes também são pensadas com a elaboração do roteiro, pois nesse devem estar elencados e pensados os dispositivos que serão utilizados (entrevista, filmagem direta da ação dos personagens, material de arquivo, encenação etc.), filmagem e edição.

Tudo isso envolve um fator bastante relevante para o trabalho com a linguagem, à medida que esse gênero ou “macro gênero”, (já que parece abarcar uma série de gêneros para a sua criação) envolve a utilização de diversas linguagens.

2.3.4 As Linguagens no Documentário

O documentário em sala de aula nos dá a possibilidade de trabalhar com múltiplas linguagens, pois nascido da criação tecnológica, que deu movimento a imagem, este se aprofundou em significar de várias formas. Melo (2019), quando fala sobre o documentário e seu aspecto multimodal, nos diz:

uma imagem é ao mesmo tempo o mundo e uma alternativa de mundo, ou seja, uma imagem é construção, um recorte da realidade. Qualquer acontecimento quando registrado por uma lente sofre uma alteração, pois, o ato de filmar implica escolhas diversas, como a definição da distância, do ângulo e do enquadramento a partir do qual se posicionará a câmera. Todas essas questões, além de resultarem em efeitos estéticos particulares, estão sempre atravessadas por questões éticas

A relação entre documentário e imagem é muito importante, pois essa, assim como a parte verbal, também será construída pelo olhar do documentarista que, ao escolher o que mostrar, como mostrar ou mesmo o que não mostrar, está construindo teias de significados propositais que revelam tanto o caráter estético quanto a interação semântica com o telespectador. Essas linguagens multimodais que atravessam e constituem o documentário vêm em recursos audiovisuais, sendo que “quaisquer expressões visuais ou auditivas podem ser aplicadas (ou transpostas) na tela (monitor), com maior ou menor eficácia ou credibilidade, conforme argumenta Wainer (2010, p. 71). Dentre esses principais recursos podemos citar: voz over, caracteres, falas, falas de especialistas, personagens, povo fala, falas espontâneas, imagem da câmera, imagem de arquivo, sintetização de imagens, trilha sonora (canções ou músicas instrumentais), som ambiente e ruídos, performer, reencenação. Cada um desses recursos pode constituir a base do trabalho ou aparecer de forma esporádica ou serem utilizados em alternância. Contudo, vale lembrar que constituem valores tanto estéticos quanto semânticos, o

que nos provoca a realização de um trabalho com esse gênero em sala de aula, explorando todas as possibilidades de interpretação e à interpretação das várias linguagens presentes. Visto o ensino por esse ângulo, “a escola precisa deixar de lado práticas tradicionais de leitura, voltadas apenas para os elementos verbais” (ROJO, 2012).

E para abarcar teoricamente esse novo gênero, apoiou-se nas bases do Letramento, Multiletramentos, Multimodalidade, Novos Letramentos e multissemioses, sobre o que tratará o tópico seguinte.

2.4 Letramento, multiletramento, múltiplas linguagens e textos multimodais

Em Sobral (2009, p. 24) temos que:

A filosofia do ato ético.., de Bakhtin é em termos gerais uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico e , portanto, sujeito a mudanças , não apenas em termos de seu aspecto material mas das maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente , isto é, de o representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas.

Vimos nas últimas décadas uma verdadeira revolução em termos culturais, sociais e interacionais no mundo, impulsionada pelo surgimento e pelo avanço cada vez mais constante e veloz das novas tecnologias digitais. E como vimos no capítulo anterior e reiteramos pela citação da filosofia do ato ético logo acima, as transformações histórico-sociais movimentam as maneiras de se relacionar e se comunicar na sociedade e, conseqüentemente, movimentam a língua.

Bakhtin ao falar da Filosofia do ato ético, em seu tempo, logicamente não se referia diretamente às novas tecnologias da sociedade atual, mas de uma maneira global e pressuposta à sua teoria não há como negar que as mudanças relacionadas à maneira de se comunicar foram e são afetadas enfaticamente pelos usos das novas tecnologias e, ainda, que essas moldaram e moldam a cultura e, conseqüentemente, a sociedade do mundo globalizado. No que concerne à comunicação e à interação, podemos notar um enriquecimento semiótico nas formas da realização destas. Considerando esse enriquecimento, eclodem gêneros discursivos que, indubitavelmente, requerem a articulação entre várias semioses para que seja alcançada, de maneira satisfatória, a potencialidade significativa dos textos.

Na contramão desse raciocínio, verificamos uma escola que se ocupa de um ensino de língua, ainda, predominantemente estático, mecanicista e centralizado metodologicamente na semiose das letras unicamente. Contudo, estudos vêm se impondo cada vez mais no sentido de trazer a importância desses aspectos preconizados há muito tempo, por autores como Bakhtin, por exemplo. Ademais, para dar voz e vez a essa nova tendência no Ensino de Língua, podemos

trazer como termos atuais: Letramento, Letramentos, Multiletramentos, Multimodalidade, Multissemioses, Novos letramentos entre outras variações destes.

2.4.1 Letramento e letramentos

Alguns estudiosos e pesquisadores brasileiros vêm firmando trabalhos nesse campo como Angela Dionísio, Roxane Rojo, além de outros. Vale ressaltar que esses estudos passaram a ter impulso na década de 1990 com o Grupo Nova Londres, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos que se reuniram, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos (ROJO, 2019).

Cabe aqui explicitar, através das palavras de Rojo (2019, p. 14), a referência que se tem, nesse trabalho, do termo letramento:

Letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Surge, então, um novo sentido para o adjetivo “letrado”, que significava apenas “que, ou o que é versado em letras ou literaturas; literato”, e que, agora, passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita.

A ideia do termo “letramento” passou por uma ressignificação, deixando de ser atribuída tão somente à capacidade e habilidade de relacionar letras a sons e significados isolados na realização da leitura de um texto – o que se chama, na atualidade, de leitura funcional ou de decodificação - sendo, assim, incorporado à sua compreensão a condição de ler e de produzir textos considerando seus valores sócio históricos e culturais constitutivos.

Para Kleiman (1995, p. 31), os letramentos “têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”. No entanto, Rojo (2009, p. 11), estende esse conceito, quando passa a se referir à linguagem, e Kleiman se refere à língua:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Esse embate entre língua e linguagem não deve desviar a atenção ao verdadeiro caracterizador do letramento, que concebe língua e linguagem como elementos sociais e ideológicos, entendendo que as formas de pensar o mundo se tornam reflexivas pela língua, ainda que operem por outras linguagens (não-verbais), pois a comunicação humana se pauta nas relações sociais que em si são ideológicas, logo, qualquer linguagem pode ser representada no pensamento por meio da palavra, ou seja, as linguagens não estão restritas ao verbal, mas a

prescindem para a reflexão das ideologias. Assim, o Letramento não pode e não deve ser encarado como um fenômeno estritamente linguístico, mas deve representar a forma de agir e de entender o mundo social que nos é dado através das diversas linguagens.

Dionísio (2011, p. 138) afirma que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas formas de linguagens”. Guiando-nos nesta linha de que as fontes, contextos, culturas e linguagens e os eventos sociais realizados pela linguagem são múltiplos, é importante salientar que “o conceito de ‘letramento’ passa ao plural: deixamos de falar ‘letramento’ e passamos a falar em ‘letramentos’” (ROJO, 2019, p. 18, grifo da autora).

Considerando as perspectivas acima, sobre Letramento e Letramentos, ligamo-nos à palavra ou letra não só na sua forma, som ou sentido isolado. Mas se passa a entender a letra como maneira de concretização do pensamento que estabelece complexas conexões envolvendo a interpretação de variadas linguagens e nuances relacionadas a contextos, sujeitos e historicidade em que se dá a comunicação humana. Dessa forma, o sujeito letrado, não necessariamente é um sujeito alfabetizado, ou pode-se, ainda, se ter um sujeito alfabetizado que não seja letrado em determinados usos sociais linguísticos. Pois, antes de representar o acesso ao sistema linguístico da escrita, o sujeito letra-se pela escuta, oralidade e observação das representações que a linguagem desempenha nas relações sociais. É, claro que algumas formas de letramento prescindem ao acesso à escrita. Contudo, há inúmeras e incontáveis formas de letramento que dão acesso à vida prática que, antes de exigir o acesso à escrita, exigem o contato e a observação do fenômeno social desencadeado.

E, nesse jogo linguístico e práticas sociais, vamos constituindo e reconstituindo a linguagem e formas de comunicação humana que se movimentam historicamente, além disso, não podemos deixar de considerar, em tempos atuais, as novas tecnologias que têm modificado e moldado diversificadas formas de interagir, fazendo os teóricos abrirem o leque de estudo sobre Multiletramento, Multimodalidade, multissemióses e Novos Letramentos.

2.4.2 Dos multis (multiletramentos, multimodalidades e multissemióses) aos novos letramentos

Para nos falar sobre as novas formas de Letramentos, Citelli (2014, p. 19) nos traz a seguinte colocação:

A Mobilidade espacial e temporal característica de nossa época ganha sentido particular no campo das comunicações, não apenas por envolver recursos técnicos que armazenam e distribuem dados, mas também por repercutir, sob diferentes níveis e formas, nos modos contemporâneos de ver e sentir. isto é, estamos diante do que os

teóricos costumam chamar de Era da Informação que possui alcance transterritorial, capacidade de redução do tempo de tráfego das ocorrências, permanência e imateriabilidade. Tais circunstâncias geram novos processos de apreensão, convivência e circulação dos eventos disponibilizados pelos recursos comunicacionais.

Toda essa mudança de cenário das relações humanas, advinda da ascensão das novas tecnologias de comunicação e de informação, provoca, conseqüentemente, inúmeras mudanças do próprio ser humano enquanto sujeito dialógico. A mobilidade espacial e temporal que o autor menciona pode exemplificar o fato do sujeito moderno poder estar em mais lugares ao mesmo tempo - não necessariamente, de modo físico, mas sob aspectos comunicativos – constituindo-se como um sujeito “multi”, com poder de comunicar mais ou comunicar a mais pessoas, gerando, assim, também uma relação mais dinâmica com o próprio tempo, porque representa uma economia desse no que tange ao que se dispersaria na mobilidade de um lugar a outro. Fazendo uma comparação bem enfática, basta pensar na diferença entre uma mensagem de texto enviada via internet e uma carta enviada pelos Correios. Também há de se chamar a atenção para o fato de poder comunicar a pessoas mais distantes, o que representa, não só uma distância física, mas uma distância cultural e ideológica, representando, assim, um entrelaçamento maior entre culturas ou gerando com mais frequência conflitos entre essas.

Dessa forma, podemos dizer que o autor traz para a discussão as questões que envolvem algumas bases dos Novos Letramentos que se fazem “Multis”, que, por ora, nos reportamos a Multiletramentos, Multimodalidades e Multissemioses, sobre os quais nos aprofundaremos. Sobre o termo Multiletramentos, Rojo (2019, p. 20) nos diz:

Multiletramentos é,(...), 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, gestos, linguagem verbal oral e escrita etc).

Logo acima, falamos da multiplicidade das culturas e das múltiplas formas de contato que os novos letramentos ocasionam. Nesse sentido, Rojo vem nos explicitar, além das já citadas, mais uma das características múltiplas que abarcam os Multiletramentos, que diz respeito, justamente, às linguagens, citando, como exemplo, a música, o gesto, a linguagem oral e escrita. Assim, compreendemos que, enquanto os Letramentos (Letramentos múltiplos) demarcam as diversas formas de interagir na sociedade pela linguagem (ou linguagens), os Multiletramentos dizem respeito à multiplicidade de culturas e de linguagens que se entrelaçam por ocasião do processo de Letramento. Sendo o termo Multiletramentos utilizado em uma

perspectiva mais abrangente e de caráter pedagógico que engloba as Multimodalidades e Multisseioses.

Para Dionísio (2011, p. 139), textos falados e escritos constituem sempre a multimodalidade. E para defender seu posicionamento em relação a isso ela define os seguintes pressupostos:

- i) as ações sociais são multimodais; ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais; iii) O grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; iv) há novas formas de interação entre leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre discurso e as inovações tecnológicas.

Para a autora, é importante frisar esse primeiro pressuposto para poder entender o segundo. De onde se parte do seguinte raciocínio: se ações sociais são permeadas de linguagens, de culturas e de modos de relacionar essas linguagens e culturas, os textos, sejam eles orais sejam escritos, não estão alheios a isso, não estão alheios à multimodalidade. Reforçando a ideia de que não necessariamente textos da esfera multimidiática seriam multimodais - ainda que estes possam estar mais sujeitos a uma grande variedade de linguagens e de entrelaçamentos culturais – “porque , quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2011 p. 139), tudo constituindo significação na interação.

Diante do exposto, vale ressaltar a importância de se implementar o trabalho pedagógico com essas práticas multimodais, reforçando que, assim como no Letramento, elas pedem um posicionamento, cujos sujeitos devem analisar, posicionarem-se reflexivamente, atentando para o fato de que precisa saber interpretar as demais linguagens além da verbal, bem como saber relacioná-las entre si e os contextos de produção e de reprodução. Isso nos leva ao terceiro pressuposto, citado pela autora, o qual vem ressaltar a importância da sistematização de uma análise visual nos textos, levando em conta níveis de informação visual, a conter dependendo do gênero, pois “pode-se falar na existência de contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai de menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo” (DIONÍSIO, 2011, p. 142). Esse conhecimento, por parte do leitor, lhe permite uma identificação mais imediata do gênero. Convém reforçar que essa identificação, principalmente, dos gêneros da esfera multimidiática, pela facilidade de que dispõem em utilizar diversas linguagens, além da verbal, acabam, muitas vezes, utilizando-as em excesso e até desnecessariamente. Assim, reconhecer a validade, a intencionalidade, as estratégias e os excessos dessas também são requisitos para a formação de um leitor crítico da atualidade. Essa

questão é levantada no quarto pressuposto colocado por Dionísio (2011), o qual fala da íntima relação das novas tecnologias e a multimodalidade textual, destacando a grande variedade de recursos de que dispõe a comunicação, além da agilidade na propagação de informação. Sendo esses aspectos característicos dos Novos Letramentos.

Sobre esses Novos Letramentos, Rojo (2012, p. 23) nos aponta algumas características: eles são interativos, mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Interatividade e colaboração são características fundamentais desses Novos Letramentos, pois sua própria natureza pressupõe usuários que não sejam apenas receptores/espectadores de informações. Visto que “são interativos em vários níveis (na interface, nas ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc)”, consoante (ROJO, 2012, p. 23); ainda, eles se tornaram mais democráticos do que as mídias anteriores – como impressos, analógicos, cinema, rádio e TVs pré-digitais – buscando, pela própria constituição e funcionamento, a bilateralidade nas produções, o que caracteriza sua colaboratividade nas recepções e produções.

Assim, esse princípio de interatividade e colaboração acabam por fraturar e transgredir “as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não];” sendo que o controle de informações se torna quase impossível. Todos passam a ser receptores e produtores, gerando uma infinidade de textos híbridos, fronteiriços e mestiços.

Tendo ciência de que os textos, falados ou escritos, sempre foram multimodais, e, por tempos, foi, simplesmente, ignorado pela escola por sua cultura altamente grafocêntrica, nos vemos hoje sem mais poder – e nem querer, visto tamanho despropósito em meio ao mundo – conter a avalanche multiletrada, trazida pelas novas tecnologias que se instalaram e se impõem cada vez mais em todas as atividades sociais humanas neste mundo tecnológico. Diante dessa perspectiva, é prudente e emergente se pensar em uma Pedagogia que abarque os Letramentos, Multiletramentos e Novos Letramentos. Quanto a isso, podemos perceber a incorporação dessa nova tendência, ainda que a passos lentos e, por vezes, incompreendidos nos novos currículos da educação brasileira. Dessa forma, veremos adiante de que modo podemos notar essas implementações.

2.4.3 Multiletramento e currículo

Há muito tempo, estudiosos da Língua vêm chamando a atenção para a necessidade de um ensino de Língua que dialogue com a realidade e mostre coerência entre o que é ensinado na escola e o que se utiliza ou se precisa utilizar na vida fora dela. Para isso vem se firmando a ideia da reelaboração dos currículos que orientam a educação brasileira, de modo que se possam amarrar nos parâmetros essa convergência. Muitos desses documentos estão há algum tempo sendo implementados com essa perspectiva, como os PCNs, PDE e o mais novo documento que integra a Educação Brasileira em nível nacional que é a BNCC (BRASIL, 1998, p. 20), onde encontramos:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”

Tomar essa posição de que a língua é interindividual, histórica e cultural é assumir que ela está em constante mudança de paradigmas, assim como a própria sociedade. Desse modo, as instituições de ensino não podem se abster desse caráter histórico e cultural. Para além do aspecto técnico da tecnologia presente na sociedade, esses documentos oficiais concebem um ensino que se aproprie dessas ferramentas e linguagens para a construção de um cidadão que não fique à margem desse novo molde de sociedade, sendo este, além de espectador crítico, também produtor e analista nessas/dessas interações. Assim, a BNCC reforça:

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 um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2015, p. 68).

O questionamento levantado, ao final da citação anterior vem, justamente, chamar a atenção, não querendo impingir a ideia de que não se deva dar margem a essa onda tecnológica na escola, uma vez que os agentes sociais têm esse conhecimento fora dela, mas fazê-los para

refletir as possibilidades de práticas, de maneira responsiva, potencializando sua participação tanto na recepção quanto na produção de textos. Nisso, a BNCC (BRASIL, 2015, p. 67) não abstém a importância do texto, mas o reconhece em uma nova proposta:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Para o Ensino Médio, espera-se que o aluno assuma o protagonismo diante do conhecimento, especialmente na área de linguagens e suas tecnologias. E para que isso ocorra é importante proporcionar subsídios que o torne um sujeito para além de receptor de resposta, mas que saiba refletir sobre as diversificadas respostas possíveis de acordo com seus contextos. Diante disso, tomemos a Figura 01 que esboça o mapa dos multiletramentos de DECS & UniSA (2006 *apud* ROJO 2012, p. 29 (adaptado)) para entender essa relação proposta na BNCC, observemos:

Figura 1 -- Mapa dos multiletramentos



Fonte: DECS & UniSA, 2006 *apud* Rojo 2012 p. 29 (adaptado)

De acordo com a Figura 1 e o que propõe a BNCC, podemos perceber que a escola precisa se apropriar do conhecimento do “usuário funcional” – se o aluno assim o for – para aguçar o “criador de sentidos” e o “analista crítico” para que tenha possibilidades de atuar na sociedade como “transformador” consciente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da turma

Como pesquisa social, esta irá investigar qualitativamente uma ação de intervenção realizada em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Beatriz do Valle, localizada no município de Alenquer, Estado do Pará. A pesquisa ocorreu no intervalo de tempo do primeiro semestre do ano letivo de 2019. Neste trabalho, as turmas foram identificadas por “A” e “B”, abrangendo um total de 63 alunos (Quadro 2), com faixa etária entre 14 a 20 anos de idade (Quadro 3).

Quadro 2 - Caracterização do número de alunos matriculados nas turmas avaliadas na E. E. E. M. Professora Beatriz do Valle (Alenquer, PA)

Turma	Gênero feminino	Gênero masculino	Total
	Número de estudantes		
A	16	17	33
B	19	11	30

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Quadro 3 – Faixa etária dos estudantes que participaram da pesquisa realizada na E. E. E. M. Professora Beatriz do Valle (Alenquer, PA)

Idade	Turma A	Turma B
14 anos	02	01
15 anos	15	04
16 anos	10	11
17 anos	04	05
18 anos	02	05
19 anos	00	01
20 anos	00	03

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

A maior parte dos alunos, de ambas as turmas, era aluno da escola desde o primeiro ano e haviam sido alunos da professora/ pesquisadora no ano anterior. Desse modo, estava bastante familiarizada com a escola e com a professora. E a professora já reconhecia o perfil de cada uma dessas turmas. A turma “A” apresentou um perfil mais ativo nas atividades tanto de sala de aula quanto nas atividades extraclasse, gerando maior rendimento nas produções e, conseqüentemente, nas notas bimestrais Enquanto a turma “B” apresentou uma certa passividade na realização de atividades extraclasse e, na sala de aula, havia um menor número de alunos que interagiam na discussão de conteúdos e das resoluções de atividades.

Outro fator a se considerar, devido o teor desta pesquisa, é quanto ao acesso dos alunos à tecnologia de que dependeriam para realizar gravações, no caso em questão, o acesso ao celular. Na turma “A”, apenas 04 alunos relataram não possuir o aparelho, enquanto na turma “B”, 12 alunos disseram não possuir. Também é importante destacar que a turma “A” possui, em sua maioria, alunos que apenas estudam. Já na turma “B”, a maior parte dos alunos possui alguma atividade laboral realizada em turno oposto ao que estuda.

3.2 Caracterização da instituição de ensino

A Escola Estadual de Ensino Médio “Profa Beatriz do Valle”, inaugurada em 20 de março de 2006, é uma escola, relativamente nova, localizada na zona urbana do município de Alenquer, PA, em um bairro periférico. Contudo, por ter boa fama em sua organização e com sua avaliação em linha crescente a cada ano de avaliação do IDEB, passou a receber alunos de vários bairros da cidade, principalmente, no turno da manhã, provenientes de bairros centrais da cidade. Os bairros que compõe o entorno da escola apresentam pouco saneamento básico, um sistema de iluminação deficitário e infraestrutura precária. Também em seu entorno estão localizados os dois residenciais de casas populares construídos pelo programa PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) sob a nomenclatura de “Minha casa, minha vida”

A estrutura da escola é composta por 7 salas de aulas, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, uma sala de professores, um laboratório de informática, um laboratório de Ciências, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, um almoxarifado, uma biblioteca, um auditório, pátio coberto, área verde e banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola disponibiliza também aparelhos de televisão, projetores multimídia, computadores e impressora. No ano de 2019, a escola registrou a matrícula de 560 alunos, organizados em turmas conforme o Quadro 4:

Quadro 4 - Organização das turmas da E.E.E.M Beatriz do Valle, Alenquer – PA

Série – Ensino Médio	Turno	Nº de turmas	Nº d/e alunos por turma
1º ano	manhã, tarde, noite	6	38
2º ano	manhã, tarde, noite	5	40
3º ano	manhã, tarde, noite	4	33

Fonte: <https://www.escol.as/27845-profa-beatriz-do-valle>

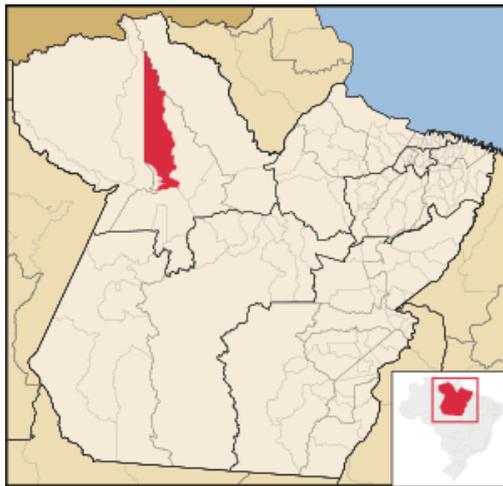
O quadro docente da escola desenvolve projetos interdisciplinares ao longo do ano letivo desde a criação da instituição de ensino. Anualmente são desenvolvidos os seguintes projetos de ensino: Sarau literário, Olimpíada de Geometria Espacial, Feira de Geografia e

Ciências, Simulado para todas as disciplinas, Semana da Consciência Histórica, Semana da Consciência Negra, Jogos internos e Natal Solidário.

3.3 Caracterização do local de estudo

Alenquer é uma cidade do interior da Amazônia, com população estimada de 56.789 habitantes (IBGE, 2020). Sua extensão é de 23.645,452 km (IBGE 2020) constituindo-se de grandes áreas de floresta e de abundante presença de rios, lagos, cachoeiras, furos e igarapés. A Figura 02 apresenta o mapa da localização do município de Alenquer, Estado do Pará.

Figura 2 - Localização do município de Alenquer, Estado do Pará



Fonte: IBGE, 2020

Com enorme extensão territorial, que lhe relega a posição de 48ª no ranking das cidades brasileiras em extensão, não tem essa mesma perspectiva quando se trata de sua economia e seu desenvolvimento, possuindo o PIB per capita de R\$ 11.027,84 (IBGE 2020) e o IDH de 0,564 (IBGE, 2010). Sua economia é, preponderantemente, agropecuária, com destaque para a produção bovina.

Com uma história que remonta ao século XVII, seu processo de formação, fundação e desenvolvimento conta com uma vasta e diversificada narrativa que muito nos diz sobre o Brasil e nos ajuda a entender as contradições, peculiaridades, cultura e sociedade. Formada a partir das missões que vieram para a Amazônia com o objetivo de catequizar os indígenas que aqui se encontravam; em 13 de junho de 1694, os frades Capuchos de Nossa Senhora da Piedade chegavam na outrora Aldeia de Curuá Manema– território alenquerense. Sendo elevada à categoria de cidade somente dois séculos depois, em 10 de junho de 1881 (MONTEIRO, 2002). Nesses dois séculos predominou a escravidão dos nativos, somente mais tarde foram incorporados africanos escravizados que compõe mais uma vertente de sua formação histórica.

Sua diversificada composição social proporcionou uma rica manifestação de costumes e práticas culturais que contemplou, com mais afinco, portugueses, indígenas e africanos e promoveu uma grande miscelânea cultural. Como símbolos de resistência negra, indígena e o sincretismo evidente, temos o Quilombo Pacoval, Marambiré, Sairé, dança de Pastorinha, cordão de pássaro, boi bumbá, folclore, blocos carnavalescos, times de futebol etc.

Em sua origem, a própria separação entre bairros mostra a tentativa de separação entre as culturas que se debatiam, cruzavam-se e entrecruzavam-se. O bairro Centro, é caracterizado pela habitação de colonos, sendo mais abastados economicamente. Os Bairros da Luanda, São Cristóvão e Liberdade, bairros periféricos, são formados pela população ribeirinha – afro-brasileiros e indígenas - em geral uma população mais carente economicamente. Os bairros surgidos, posteriormente e mais recentemente, como Planalto, Independência, Nova Esperança, Bela Vista remetem a uma população de filhos de trabalhadores rurais das regiões de colônia, que vêm para a cidade em busca de estudo para seus filhos. Ressaltando que esses bairros são os que ficam no entorno da escola onde se deu a intervenção deste trabalho. (No Quadro 5 há o link para acesso à entrevista concedida pela Professora/Historiadora Aurea Nina Monteiro, a qual fala um pouco sobre a formação sociocultural do município de Alenquer)

Sobre a educação no município, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2018, o município apresentava o total de 126 escolas de Ensino Fundamental (IBGE, 2020) e 3 escolas de Ensino Médio. Neste mesmo ano, o município registrou 12.722 matrículas no Ensino Fundamental e 2.796 matrículas no Ensino Médio (IBGE, 2018), sendo o quadro de docentes cerca de 658 lotados no Ensino Fundamental e 87 no Ensino Médio (IBGE, 2018).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da rede pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 4,0 e dos anos finais do Ensino Fundamental é de 3,6 (IBGE, 2020). A taxa de escolarização da população entre 6 a 14 de idade é de 95,6%, aproximadamente (IBGE, 2020).

3.4 Lei Municipal nº 562/2003 - Semana da Consciência Histórica.

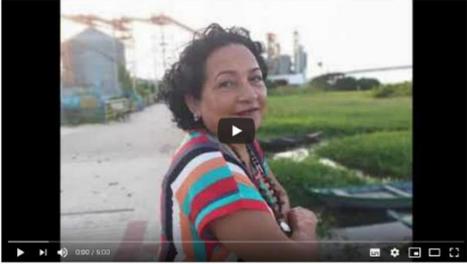
A Semana da Consciência Histórica é uma lei instituída no município de Alenquer desde 30 de dezembro de 2003, a partir do projeto da, à época, vereadora Áurea Nina Monteiro. A Lei de nº 562/2003 institui a realização de uma semana de eventos coordenada pela prefeitura municipal de Alenquer, objetivando a valorização e resgate da história e cultura do município. Seu período de realização é no início de mês de junho, mais precisamente na semana que

antecede a data de aniversário de elevação à categoria de cidade, 10 de junho. O projeto prevê em sua realização: grupos de estudos, pesquisas, gincanas, palestras com sociólogos e historiadores, oficinas, exposições de objetos antigos, visita aos prédios históricos e pontos turísticos, teatros, concursos de poesias, músicas, danças e outras manifestações que tenham por objetivo resgatar, socializar e valorizar a História do município de Alenquer- Pa. As maiores promotoras desse projeto são as instituições de ensino do município, públicas ou particulares, que todos os anos montam programações diversificadas para promover os estudos e as atividades e, inclusive, muitas construíram seus próprios projetos com base na lei, estando inclusos nos seus PPPs (Projeto Político Pedagógico).

Vale ressaltar que o período de realização desse projeto também é marcado por uma das mais grandes manifestações culturais e religiosas do município que é o período da trezena da Festa de Santo Antônio, Padroeiro da Cidade, de 01 a 13 de junho, o que torna a cidade um pouco mais movimentada, com maior fluxo de turistas, assim como representa o período que conterrâneos, que moram distante, revisitam o lugar.

A Professora Áurea Nina Monteiro, autora da Lei Municipal nº 562/2003 - Semana da Consciência Histórica concedeu uma entrevista relatando a motivação e a contextualização da criação da lei que você pode acompanhar pelo link disponível no Quadro 5.

Quadro 5 - Entrevistas concedida pela Professora e Historiadora Aurea Nina, com o intuito de enriquecer o conhecimento sobre a formação sociocultural de Alenquer e sobre a motivação para a criação da Lei 562/2003 da Semana da Consciência Histórica.

Vídeo	Descrição	Link para acesso
 <p data-bbox="248 1608 606 1621">Contextualização da Lei Municipal 562/2003 - Entrevista com a Profa. Aurea Nina</p>	Contextualização da Lei Municipal 562/2003	<a data-bbox="1254 1451 1442 1505" href="https://youtu.be/NoKnUadOQE">https://youtu.be/NoKnUadOQE
 <p data-bbox="248 1899 580 1912">Formação do município de Alenquer/PA - Entrevista com a Profa. Aurea Nina</p>	Formação do município de Alenquer/PA	<a data-bbox="1254 1742 1442 1796" href="https://youtu.be/nnD7sSTK1mI">https://youtu.be/nnD7sSTK1mI

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

3.5 Planejamento da intervenção “Documentário: o lugar onde vivo”

A intervenção “Documentários: o lugar onde vivo” baseou-se na aplicação de uma série de atividades contextualizadas que perpassaram pelo uso de vários gêneros textuais através da leitura, oralidade, análise, produção e reflexão linguística, culminando na elaboração de 14 documentários em vídeo, em conjunto com a sinopse, argumento e roteiro de cada um. Para o ensino de Língua Portuguesa, nesta pesquisa, optou-se por se trabalhar na perspectiva do ensino de gêneros textuais, em que se explorou gêneros do setor jornalístico focalizando os temas propostos no Projeto.

Teve o objetivo de desenvolver atividades de leitura, de escrita, de oralidade, de produção textual e de reflexão linguística que contribuam para o desenvolvimento de um projeto de produção de documentários audiovisuais, através do desenvolvimento parcial das oficinas da OLP na produção de Documentários.

E como objetivos específicos buscou:

- a. desenvolver a argumentação através de atividades orais como a discussão em grupo.
- b. desenvolver a escrita chamando a atenção para o tipo textual predominante, bem como a função social que desempenham os textos que acompanham o projeto do documentário, como a sinopse, roteiro e argumento.
- c. desenvolvimento de habilidades orais, de pesquisa e conhecimentos técnicos, estilísticos e funcionais dos gêneros jornalísticos, como a reportagem, entrevista, editorial, notícia, mesa-redonda e a crítica, através da realização de um seminário.
- d. trabalhar gêneros da esfera jornalística de modo a conhecer o contexto e a esfera de circulação do gênero documentário.
- e. promover o estudo e análise de diferentes linguagens em vídeos documentários de modo a desenvolver a prática de leitura multimodal.
- f. promover o conhecimento da história e da cultura do município de Alenquer pelos alunos da escola E.E.E.M.Prof Beatriz do Valle.
- g. Produzir documentários atentando para a utilização das várias linguagens envolvidas, assim como visando um produto de cultura relevante para o conhecimento da história e da cultura local.

Na Figura 3 está um esquema representando o fluxo de desenvolvimento das etapas de construção da intervenção.

Figura 3 - Esquema da organização da intervenção “Documentário: lugar onde vivo” aplicada na E. E. M. Prof. Beatriz do Valle, Alenquer-PA



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Abaixo estão descritas cada uma das etapas desenvolvidas para a construção da intervenção avaliada nesta pesquisa:

1– Inscrição no “Programa Escrevendo o Futuro”: Para a participação na Olimpíada de Língua Portuguesa, realizei minha inscrição por meio da plataforma digital do Programa Escrevendo o futuro “<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>”. Para a realização desta, foram necessários, além de meus dados pessoais, dados da escola onde se realizariam as oficinas, além dos dados pessoais e funcionais do gestor, os quais foram solicitados previamente.

2 – Validação do Projeto – Secretaria de Educação do Estado do Pará: para a validação da fase 1, a unidade municipal/ estadual, da qual a escola faz parte, teria também que aderir a participação no Programa, cuja responsabilidade é do gestor da unidade – Secretário Municipal de Educação/ Secretário Estadual de Educação. A própria plataforma do programa oferece um mapa para consulta do professor sobre a adesão ou não da unidade. A escola, da qual faço parte, pertence à Rede Estadual de ensino do Pará que, em poucos dias, após a abertura das inscrições do programa, confirmou a minha participação.

3 – Validação do Projeto – Diretoria da Escola: após a adesão da unidade municipal/estadual, fez-se necessária a inscrição também da escola no programa para que minha inscrição fosse, então, validada. Este processo é de responsabilidade do gestor escolar, o qual foi acionado através de meu pedido.

4- Acesso ao material do PEF: a inscrição dá acesso ao material das oficinas – cadernos das sequências didáticas de cada uma das categorias – ainda que o professor tenha se inscrito apenas em uma das categorias. Também dá acesso à vídeos informativos e didáticos, assim como vídeo- conferências de discussão de temáticas e conteúdos referentes às oficinas. Vale ressaltar que o material relativo à produção do documentário não estava ainda disponível no lançamento da 6ª edição da olimpíada, como os materiais das demais categorias. Após dez dias, o material foi disponibilizado na plataforma.

5- Avaliação do material fornecido -PEF: com o acesso ao material, iniciei o processo de avaliação deste. Procurei estudar os conteúdos e suas possibilidades de aplicação considerando o contexto, material e tempo disponíveis.

6- Seleção dos tópicos para implantação da intervenção: com a análise e estudo do material da olimpíada, dei início ao processo de seleção dos tópicos a serem trabalhados na intervenção. Assim como, julguei necessário expandir para além desse material oferecido, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

7- Levantamento da bibliografia da intervenção: fez-se necessário fundamentar as ações de intervenção. Neste intuito, revi materiais e aulas utilizadas em algumas disciplinas desenvolvidas no Profletras, assim como busquei material sugerido em orientação que abordassem o ensino de Língua a partir dos multiletramentos e da teoria de gêneros na perspectiva dialógica de Bakhtin.

8- Planejamento da Intervenção: munida de fundamentação teórica, fiz o planejamento da intervenção que se apoiou no material desenvolvido pela CENPEC para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que não foram utilizados inteiramente e nem somente os passos especificados pela OLP, mas foram aproveitados alguns materiais e algumas metodologias, sendo acrescentadas a estas, outras atividades e materiais, julgados necessários para a investigação da intervenção segundo os objetivos da pesquisa e com diferentes fundamentações teóricas.

9- Apresentação da proposta para a Escola Beatriz do Valle: consistiu em apresentar a proposta de trabalho à direção, corpo técnico e corpo docente da escola, com intuito de promover maior circulação de saberes. Aconteceram, oficialmente, três encontros: o primeiro foi antes de iniciar o ano letivo em reunião do planejamento pedagógico da escola, solicitada

pela coordenação pedagógica para discussão dos projetos que seriam executados no decorrer do ano letivo, momento em que foi apresentada a proposta, assim como a solicitação de sugestões para o trabalho de modo a integrar outras disciplinas. A partir desse encontro, marcou-se outro para semana posterior, pois surgiu a ideia de se aliar a atividade de produção de documentários ao projeto vigente na escola “Semana da Consciência Histórica”, projeto de lei municipal que estabelece o estudo e investigação sobre a história, cultura e especificidades do município de Alenquer, os quais devem culminar com a apresentação de produtos culturais na semana de aniversário da cidade. Desse modo, acatada a sugestão, solicitou-se um novo encontro com os professores de outras disciplinas como: Biologia, Sociologia, Química para montar uma estratégia de trabalho, envolvendo os conhecimentos de todas as áreas para o desenvolvimento de atividades do projeto. Nessa reunião foram definidas as temáticas, estratégias e monitorias de turmas para desenvolvimento do trabalho, sendo estabelecido, também, que as turmas de primeiro e segundo anos cuja pesquisadora é professora, desenvolveriam documentários para apresentação na culminância do projeto. Desse modo, ficando a cargo de cada professor monitor de turma o auxílio, desenvolvimento e norte da pesquisa para a produção do documentário, sendo adequada a pesquisa de acordo com a disciplina ministrada pelo professor e cabendo à professora de Língua Portuguesa a função de orientar a respeito da seleção de informações, bem como do enquadramento dessa pesquisa aos gêneros solicitados na intervenção. De acordo com as discussões do grupo de professores, as pesquisas realizadas partiriam do tema “Cultura, Meio ambiente e Transformações sociais no âmbito alenquerense.” A partir desse tema, foram especificados subtemas para serem explorados e estudados: Folclore alenquerense; lendas e mitos ximangos; Casarões antigos do Centro da Cidade; Lixão da cidade; Monocultura do Açaí na região do Macupixi; Plantação de soja; Extração de argila no bairro da Luanda; Desmatamento no município de Alenquer; Exploração da juta em Alenquer e lixão desativado do Uruxi. Vale ressaltar que as turmas escolhidas por mim para o desenvolvimento desta pesquisa trabalharam as temáticas: Desmatamento no município de Alenquer e Exploração da juta em Alenquer. O último encontro com os professores se deu às vésperas da culminância do projeto para definir questões de organização do evento, bem como para saber sobre o andamento das atividades.

10- Inclusão da atividade no calendário escolar – este processo se fez concomitantemente a fase 9 e consistiu na inclusão desta atividade ao calendário de atividades anuais da escola.

11- Aplicação do questionário 1 para as classes: no primeiro dia de aula, em cada uma das turmas, houve a aplicação de um questionário cujo intuito era tanto de conhecer a concepção dos alunos sobre língua, estudo da língua, professor de língua e suas aspirações com aprendizagem nessa disciplina e do ensino de um modo geral, como também para esse servir de subsídio para a próxima atividade. O questionário, composto de vinte e quatro questões foi respondido por escrito pelos alunos. Estes levaram, em média, o tempo de três aulas para respondê-lo.

12- Análise do Questionário: em posse dos questionários respondidos, pude fazer um mapeamento das respostas mais recorrentes e suas variações, e levantar alguns questionamentos que serviriam à próxima atividade com os alunos. Diante disto, preparei, basicamente, dois tipos de intervenção para a próxima etapa.

13- Aplicação da atividade pedagógica para as turmas “refutação”: após essa análise a respeito dos questionários, pôde-se discutir os resultados coletados com os alunos, para que os mesmos pudessem refutar as respostas mais recorrentes e enfáticas. A discussão em grupo serviu para complementar as impressões da análise do questionário e ainda para realizar de maneira mais aprofundada a análise dos papéis sociais dos alunos, importantes numa pesquisa social. Diante das falas dos alunos, fiz uma série de intervenções, buscando a refutação dos posicionamentos. A dinâmica se deu em retornar com algumas perguntas – aquelas, julgadas mais propícias para pensar aspectos sociais, envolvendo a detecção de causas, consequências e soluções, aprofundando, assim, a discussão a respeito das respostas. A partir disso, a discussão pautou-se em fazê-los se sentirem seres participantes e agente nas situações problemas. Para a discussão dessa questão, os alunos foram instigados a partir dos seguintes raciocínios: a) pensem nas causas desses problemas; b) em quais desses problemas a causa e as soluções envolvem diretamente vocês e quais estão fora do alcance de vocês; c) pensem nas possíveis soluções; d) pensem nos problemas apontados, vocês acham que, na verdade, não são problemas ou que não têm como serem discutidos por não ser passível de solução (ou que você não consiga ver uma solução). Para esta atividade, foi utilizado o tempo de três horas aula, contando com o suporte didático de um projetor para mostrar as respostas de modo que todos pudessem acompanhar e participar.

14- Práticas pedagógicas “gêneros jornalísticos”: iniciei o trabalho com gêneros do setor jornalístico. No primeiro momento, explorou-se o gênero notícia, em que levei para os alunos um texto do gênero notícia e uma atividade escrita de exploração das características formais, linguísticas e discursivas deste. A atividade foi realizada em dupla e em uma aula subsequente,

realizei com os alunos a análise, fazendo algumas considerações orais a respeito de cada questão da atividade. Tal atividade se apresentou como um padrão para exploração dos outros gêneros do setor jornalístico que seriam abordados. Para a resolução da atividade, fui ressaltando e explicando cada pergunta e chamando a atenção para o tipo de informação e para importância de se reconhecer esses tipos ao estudar um texto. Na etapa seguinte, dividi os alunos em cinco grupos e entreguei a cada grupo o material de pesquisa e atividade a respeito de um determinado gênero textual. Os gêneros a serem estudados continuariam a pertencer à esfera jornalística, tais como: reportagem, crítica, editorial, entrevista e mesa-redonda. Expliquei que cada equipe ficaria responsável por estudar e apresentar oralmente à turma as características do gênero, assim como teriam que produzir o texto correspondente ao gênero estudado e seguindo o tema de pesquisa, proposto para a turma, para o desenvolvimento do projeto da Consciência Histórica de Alenquer, com exceção do gênero crítica, o qual teria de ser produzido a partir da análise do evento no qual culminariam as atividades da semana da Consciência histórica. Solicitei a reunião com cada equipe, ainda em sala de aula, para começarem a ler o material e a seguir deuse a reunião com cada equipe. Seguindo de equipe em equipe, falava das características que deveriam ser abordadas no seminário que apresentariam. Nesse momento, ainda de primeira leitura do material, os alunos fizeram perguntas sobre as questões levantadas na atividade, assim como também me explicavam o que haviam entendido. Contudo, sempre apresentavam preocupação e dúvida quanto ao que e como apresentariam o seminário. Mesmo eu tendo-lhes fornecido material a respeito do gênero, sobre o qual explicariam e produziriam, foi solicitada a pesquisa a respeito tanto do gênero em si quanto do tema a ser explorado para a produção. Os temas, para o trabalho de pesquisa, foram definidos de acordo com a temática do projeto da Consciência Histórica, ficando para a turma “A” A exploração da Juta em Alenquer” e para a turma “B” “O desmatamento em Alenquer”. Tal pesquisa deveria se dar no decorrer da semana em horário diferente do horário de aula. E a cada aula deveriam informar-me sobre o andamento.

15- Avaliação de um seminário apresentado pelas turmas: as equipes divididas para o estudo de cada um dos gêneros jornalísticos apresentariam, através do seminário, o estudo e a pesquisa, assim como uma produção desse gênero levando em conta a temática proposta para a turma. Para a realização da pesquisa, para a apresentação do seminário e da produção do gênero, foi lhes dado o intervalo de duas semanas ou mais (a depender do dia da aula, implicando questões de feriado ou outras atividades que impeçam a aula).

16- Análise Conceitual do documentário: Concomitantemente à preparação para o seminário, deu-se início ao estudo conceitual do gênero documentário. Esse estudo foi realizado durante as aulas de Língua Portuguesa, todas as semanas. Durante esse período destinado à pesquisa e produção, utilizei as aulas para iniciar o estudo sobre o gênero documentário, utilizando parte do material da OLP do caderno Documentário. Assim realizou-se o estudo por bloco. O primeiro “Situando o gênero documentário” serviu para conceituar e caracterizar o gênero documentário, trazendo ainda uma classificação dos vários modos de existência desse gênero. O referido bloco se apresenta com a divisão em duas oficinas: Oficina 1 “E esse tal de documentário, o que é mesmo?” e a oficina 2 “O documentário e seus vários modos de existência”. Para o trabalho com os alunos, estudei antes o material e o transpusei para o PowerPoint para que assim facilitasse a apresentação em sala de aula. Reproduzi para os alunos o documentário “Pescaria de Merda”, para que pudessem fazer uma análise conjunta, este documentário traz uma crítica à sociedade em relação ao lixo produzido por ela e suas consequências pelo mal tratamento que dá a este. A proposta do caderno para esse primeiro contato com o gênero documentário era mostrar como imagens e sons podem ser usados para causar efeitos de sentido interessantes. O próprio material da OLP, disposto no caderno do professor, dá a análise e a descrição para o docente

Ainda nesta etapa, desenvolveu-se a “oficina 2” do bloco 1: “O documentário e seus modos de existência”. Nesta oficina, adentramos nas classificações definidas pelo material sobre o documentário conforme Bill Nichols, um estudioso sobre documentário. A intenção é mostrar que o documentário não é um gênero estático e que pode atender a variados estilos de representação da realidade; porque trata da realidade, revela que também sofreu e sofre variações ao longo dos tempos. Foram apresentadas as conceituações de cada tipo, assim como suas características técnicas, formais e temáticas. E assim, a cada tipo de documentário era apresentado um vídeo que exemplificava cada um deles e serviam de objeto de análise da professora e dos alunos. Os tipos de documentários foram: expositivo, observacional, participativo, reflexivo, performativo, poético. E os documentários que assistiram foram: *Aranhas*, exibido pelo Animal Planet (direção e ano desconhecidos); *Ilha das Flores* (Jorge Furtado, Brasil, 1989, 13min); *Justiça* (Maria Augusta Ramos, Brasil, 2004, 100min); *Senhoras* (Allan Ribeiro, Brasil, 2001, 17min); *Fraternidade* (Jorge Furtado, Brasil, 2004, 3min) *Babás* (Consuelo Lins, Brasil, 2010, 20min); *Olhos de ressaca* (Petra Costa, Brasil, 2009, 20min). Alguns desses, por serem muito extensos, não foram exibidos integralmente, mas somente o necessário para perceber as características esboçadas de cada tipo. Assim esse primeiro bloco

tinha como objetivos : a) apontar relações entre documentário, cinema e jornalismo; b) discutir o status da verdade e do real no documentário; c) mostrar a dificuldade de se definir o que é documentário; d) Indicar a existência de vários tipos de documentário; d) apontar as principais características de cada tipo.

17 - Estudo da linguagem audiovisual: nesta etapa desenvolvi, durante as aulas, as oficinas do bloco 2 do caderno da OLP a “Linguagem audiovisual”. Essas oficinas consistem em repassar, através de conceituações e algumas atividades, como trabalhar com as imagens e sons: montagem, enquadramento, movimentos de câmera e sons no cinema. A oficina teve como objetivos: a) apresentar as unidades básicas da linguagem audiovisual; b) mostrar quais as formas usadas para enquadrar uma imagem; c) indicar os movimentos de câmera corriqueiros no audiovisual; d) discorrer sobre a importância da montagem na construção de sentido; e) pontar a importância do som para um filme.

18- Produção da sinopse, do argumento e do roteiro pelos alunos: nesta etapa foram desenvolvidas as oficinas do bloco 3: “Pré-produção de Documentário”. Este bloco visou orientar a produção do Projeto que deve acompanhar o documentário, evidenciando e orientando a produção escrita deste que se compõe de sinopse, argumento e roteiro. Os trios, que haviam sido definidos para a produção do documentário, foram chamados para me apresentar os dados coletados sobre a temática, assim como foram convidados a pensar na proposta do projeto que apresentariam. A conversa se deu com cada grupo. Alguns já haviam definido a ideia do vídeo, outros ainda não tinham, de maneira clara, o que fariam. Assim, agi de maneira a direcioná-los em uma proposta de acordo com os dados obtidos. Além de pensar na proposta, também foram convidados a escrevê-la. Dessa forma, em aula subsequente, apresentei-lhes as características dos três textos que teriam que produzir em seus projetos de documentários. O próprio material da OLP traz de maneira bem descritiva os tipos de informações e sequências textuais necessárias para a produção desses textos. Como em aula anterior haviam pensado em possibilidades para o desenvolvimento do projeto e também coletado informações, assim como discutido essas informações, deram início à primeira produção dos textos que compunha o projeto (argumento, sinopse e roteiro). Porque estavam dispostos em trio, a maioria decidiu que cada trio produziria um dos textos.

19- Produção do documentário: esta etapa se voltou à produção audiovisual do documentário e se deu em horário diferente do horário de aula, uma vez que os alunos precisavam se deslocar para realizar as gravações. Envolveu o processo de pesquisa de campo sobre a temática, bem como a investigação e a seleção de pessoas para serem entrevistadas. Dependendo da temática

e do enfoque, os alunos se deslocaram para interior do município, em áreas mais afastadas para realização dessa etapa.

20 - Seleção do documentário para apresentação na culminância do projeto: como foram divididos em trios para a produção de documentários - de acordo com o regimento da OLP - e devido à grande quantidade de alunos, a quantidade de vídeos produzida ficaria extensa demais em relação ao tempo delimitado para cada turma na Culminância do Projeto Semana da Consciência Histórica. Dessa forma, na data determinada para a entrega dos vídeos documentários, foi marcada uma aula para a seleção de três dos vídeos de cada turma para exibição para toda comunidade escolar no referido projeto (Figura 4). Para essa seleção foram solicitados três professores de diferentes disciplinas que julgariam os vídeos de acordo a qualidade técnica, criatividade, informatividade e adequação às características do gênero documentário. Para isso, cada equipe teria que entregar os textos produzidos (sinopse, argumento e roteiro) para os professores que participariam da escolha, antes de assistirem aos vídeos, para que pudessem ler antes de assistir aos documentários. Após a escolha, os professores fizeram as considerações a respeito dos trabalhos, pontuando aspectos positivos e negativos e anunciaram os três vídeos que seriam apresentados a toda comunidade escolar na Semana da Consciência Histórica.

Figura 4 - Imagens da atividade realizada na etapa 20 – “Seleção dos documentários para apresentação na culminância do projeto” da Intervenção na E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

21- Apresentação dos documentários: para a culminância desse projeto, a comunidade escolar teve que se deslocar para o auditório da Igreja Católica Santo Antônio, devido não haver sala que comportasse o quantitativo de alunos e professores referentes aos três turnos da escola. Tal projeto englobou a apresentação de pesquisas através da exibição dos documentários, de palestras e de seminários. Também houve apresentações culturais como danças, músicas e teatro, além da apreciação culinária. O início foi as 8 horas da manhã e seguiu com sua

programação até às 14 horas. De início, houve uma breve cerimônia de apresentação do Projeto e Temática desenvolvida. Os documentários foram apresentados de acordo com a ordem de apresentação determinada na programação. Para a exibição dos documentários foram utilizados um projetor, um aparelho de som, de modo que todos os presentes – entre alunos dos três turnos da escola, funcionários e convidados – pudessem acompanhar tanto visualmente quanto sonoramente.

22- Aplicação do questionário 2: em aula posterior à culminância do Projeto e exibição dos vídeos, foi aplicado um questionário avaliativo para os alunos sobre as aulas que resultaram na produção de documentários.

3.6 Análise dos resultados

3.6.1 Utilização de diário de bordo

Sendo a pesquisadora também professora das turmas em estudo, fez-se necessária a adoção de um relatório de pesquisa para registro das atividades, nuances e acontecimentos relevantes, que subsidiaram as considerações e as reflexões da professora/pesquisadora durante todo o processo a cada dia de aula nas turmas onde desenvolveu-se a intervenção.

3.6.2 Utilização de gravador de voz e outras mídias

Registros em áudios gravados também foram feitos para melhor captar as falas em seus contextos e assim eu pude fazer uma análise mais aprofundada. Além de gravações, foram feitos registros através de filmagens e fotos de vários momentos das atividades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A articulação entre a OLP e o Projeto “Semana da Consciência Histórica”

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, pensei inicialmente na aplicação da OLP e sua análise, contudo, observando o contexto das atividades, adequação e enquadramento ao calendário escolar, que estava em discussão, por que esse início se deu na semana de planejamento pedagógico, observei que estas oficinas podiam ser desenvolvidas, pensando na participação na olimpíada, mas poderíamos nos valer dessas atividades para o desenvolvimento do Projeto recorrente na escola e no município, a Semana da Consciência Histórica.

4.1.1 Promoção de um projeto com atividades multidisciplinar ou interdisciplinar, integração entre os saberes, entrosamento e comunicação entre os personagens da comunidade escolar, formação holística

No âmbito do Programa Escrevendo o Futuro, o projeto passou pela etapa de validação pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, pois esta ação é prerrogativa necessária para autorização da escola a participar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Em seguida, o projeto também passou pela aprovação da Diretoria da Escola Beatriz do Valle, com o objetivo de autorizar a professora a participar com suas turmas na olimpíada de Língua Portuguesa. Além disso, esse processo fez-se importante no sentido de atribuir também à escola a responsabilidade pelo andamento das atividades. Após a fase de validação do projeto, iniciei a construção e organização das atividades com o corpo docente da escola Beatriz do Valle. A equipe formada era composta por professores de diferentes áreas do conhecimento, com isso foi possível perceber benefícios e limites que um projeto multidisciplinar pode proporcionar. Ao se buscar essa conjunção de saberes em uma prática, verificamos um engajamento maior dos docentes que passam a assumir o papel de liderança. E além disso, passam a contribuir não só materialmente, mas também fisicamente e cognitivamente, dando sugestões e fazendo ajustes em pontos que poderiam ser inalcançáveis quando se tem um trabalho isolado e solitário em uma determinada área.

Os projetos multidisciplinares apresentam pontos positivos no processo ensino-aprendizagem escolar, pois, apesar de a escola ter um sistema que historicamente vem promovendo a desagregação do conhecimento, como se a vida estivesse sujeita a problemas de caráter segmentado, teremos que dar vazão a uma nova escola que entenda a necessidade dessa fragmentação por seu caráter didático, mas que ultrapasse essa fase, através de uma prática fomentadora do conhecimento holístico, visto que os sujeitos da comunidade escolar são, antes

de tudo, sujeitos sociais com problemas e situações diversas reais e, portanto, necessitam da compreensão integral.

No primeiro encontro, explanaram-se ideias que ficaram de ser pensadas e organizadas para discussão no próximo encontro, quando se definiram as atividades e datas de aplicação, assim como a data de culminância do projeto “Semana da Consciência Histórica”. Discutiu-se também o tema geral, assim como os subtemas, que foram sugeridos e analisados com os professores das diversas disciplinas.

A ação de construção dos rumos de um projeto coletivo pode fomentar também a unidade de uma “filosofia” ou a identidade de uma comunidade escolar, levando em conta que esse conjunto é composto por unidades diferentes, não só em conhecimentos formais, mas é formado por histórias, percursos e ideologias diversas. Nesse sentido, estimular a interdisciplinaridade é um exercício de vivência em sociedade, que deve afastar o egocentrismo, alavancando o sentimento de pertencimento a um grupo.

4.1.2 Promoção da transversalidade no ensino de língua

Seguindo esse fio da reflexão histórica e cultural na Produção de documentários nos atemos a mais um resultado a partir dessa articulação entre OLP e Semana da Consciência Histórica que foi a transversalidade no ensino de língua. A adoção de uma perspectiva transversal no ensino de Língua é hoje uma constante nos documentos e parâmetros curriculares nacionais. Como apontado em (BRASIL, 1998, p. 30),

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano”.

Assim, entendemos que a transversalidade pressupõe a potencialidade do ensino de Língua Portuguesa em tomar parte de uma gama de conteúdos que, não necessariamente, fundam uma disciplina, mas que permeiam o fazer pedagógico, exigindo sistematização, abrangência, integração e continuidade. A OLP, trazendo a temática de fundo “O lugar onde vivo” mais os fundamentos de exploração da história e cultura da cidade, trazida pelo projeto da SCH, gerou a possibilidade de serem trabalhados temas importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos e que se constituem conhecimentos abarcados por várias disciplinas

Pensando no desenvolvimento do trabalho com a linguagem, tomamos o tema e subtemas como possibilidades de um trabalho de exercício da cidadania, em que se ofereceu uso autêntico da palavra, além de podermos explorar, conforme elenca Ferreira (2013, p. 2),

A possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas; b) a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; c) a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; d) os domínios lexicais articulados às diversas temáticas. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa poderá favorecer o trabalho com as práticas linguísticas (exposição oral, leitura, produção textual, análise linguística) em situações reais de uso.

E assim, foi desenvolvido o trabalho, o qual será detalhado sobre esses pontos nas seções seguintes. Vale ressaltar que as turmas escolhidas por mim para o desenvolvimento desta pesquisa trabalharam as temáticas: Desmatamento no município de Alenquer e Exploração da juta em Alenquer.

4.1.3 Eventos deflagradores

Para uma proposta concreta de produção é necessário um evento deflagrador. Alves Filho (2011, p. 40) nos diz que “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem”. Diante disso, apresentei, a princípio, a própria participação na OLP, contudo, repensando os princípios bakhtinianos, não me pareceu um evento deflagrador real, mas simulado, onde os estímulos para a produção surgiriam do espírito de competição e não de um vento real surgido do contexto do próprio gênero. Desse modo, mesmo mantendo a ideia de participação na OLP, eu conduzi os alunos a um novo evento para deflagrar as produções, que embora partissem de uma atividade escolar, possuía um propósito social de conhecimento e de valorização da história local. Levando em conta que a Semana do Consciência Histórica é um projeto municipal, em que todas as escolas, de todos os níveis de ensino, desenvolvem há anos na cidade, todos os alunos conhecem os fundamentos e objetivos desse projeto. Nesse sentido, conhecer e refletir sobre a história e cultura local se tornou um evento para a produção de documentários bem interessante e dialógico.

4.1.4 Integração da equipe

Com o desenvolvimento do projeto percebeu-se que a integração entre a equipe docente da instituição de ensino foi em alguns momentos deficitária na condução do projeto multidisciplinar. Para Paulo Freire (2015, p. 36), ensinar exige risco e aceitação do novo. Nesse

sentido, verificou-se que, nas reuniões e conversas informais entre os professores para o desenvolvimento das atividades do projeto, houve o engajamento desses na idealização das atividades. Contudo, ao se deparar com os aspectos práticos com que a escola ainda lida, como o controle e atribuição de notas por disciplina, foi importante perceber as dificuldades, ainda existentes, na integração dos saberes na escola, à medida em que tais dificuldades se manifestavam também nos professores, os quais, por vezes, não conseguiam estabelecer essa conexão, demonstrando um apego exacerbado ao conteúdo isolado da disciplina, ou ainda, no controle imediato das atividades realizadas pelos alunos.

O que se compreende a respeito é um certo medo e/ou recusa do novo pelos professores. Contudo, como também explicita Freire (2015, p. 36), “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Assim, o que podemos refletir a respeito é que há naturalidade na lentidão dos processos de mudança e que, de certa forma, os professores não estão exatamente equivocados em resistir a alguns processos.

Para a pesquisa sobre as temáticas, procurei manter o diálogo com os demais professores no sentido de verificar se estes mantiveram o que havia sido estabelecido em reunião no início do ano, que seria auxiliar, em suas aulas, as pesquisas de acordo com o alcance de suas disciplinas. E nisto pude analisar o quão difícil ainda se faz um trabalho integrador pois, mesmo trabalhando o mesmo tema e tendo como foco a mesma culminância que seria o projeto “A Semana da Consciência Histórica”, cada professor coordenador de cada turma utilizou a sua organização particular e foco, e à medida em que a organização divergia entre eles, os próprios alunos entendiam como trabalhos diferentes e separados, revelando o tão enraizado ensino conteudista e disciplinar.

Na situação em questão, essa necessidade de controle provocou uma sobrecarga de trabalhos aos alunos que estavam desenvolvendo as atividades do projeto, pois cada professor, visando ao conteúdo específico de sua disciplina, acrescentava atividades não planejadas no projeto, o que, de certo modo, impossibilitava o aluno à percepção do caráter integral que deveria ter a educação, além de demandar menos tempo e esforços para empenho em determinada atividade.

De acordo com isso, pode-se dizer que há ainda uma barreira que divide os saberes na escola, muitas vezes trazidas pelo sentimento de posse e pelo controle que cada docente demonstra. Esse limite é estimulado pela própria estrutura educacional, ainda que não seja intransponível. Desse modo, pode-se dizer também que esse limite é também cultural, pois está

enraizado na cultura escolar. No entanto, vale ressaltar que o entrosamento entre os professores, a consciência da importância, a aspiração e o engajamento na interdisciplinaridade é o processo de construção de uma educação voltada para a integralização necessária à vida prática. E para que isso ocorra deve-se buscar a sistematização, a organização e a comunicação entre os personagens da comunidade escolar, deixando bem claro o papel e a importância de cada um na construção de um projeto.

4.2 Avaliação do Questionário

4.2.1 Promoção da refutação e desenvolvimento da argumentação

A atividade com o questionário 1 foi importante em dois aspectos: o primeiro permitiu à professora pesquisadora analisar pontos que envolvem diretamente a sua prática, pois se trata de um esboço ideológico dos alunos, da escola, do professor, das metodologias e dos objetivos da educação. E outro aspecto permitiu o desenvolvimento da etapa seguinte de refutação, sendo estimulado o exercício da reflexão e argumentação.

No Quadro 6, pode-se acompanhar as perguntas abordadas na atividade de refutação e as principais respostas dos alunos retiradas do questionário 1.

Quadro 6 - Descrição das perguntas abordadas no questionário aplicado na etapa 22 da intervenção na E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA

Pergunta do questionário	Principais respostas dos alunos
(Questão 1) Por que você vem para a escola?	Para ter um futuro Para ter um futuro melhor Para conhecer pessoas Para ajudar meus pais Para aprender o que não sabe Para ser reconhecido Para ter um ótimo emprego Para cursar uma faculdade Para estudar e aprender assuntos repassados
(Questão 2) Por que seus pais ou responsáveis querem que você venha para a escola?	Para ter um futuro (oportunidade) que eles não tiveram.
(Questão 3) Pra quê você acha que serve escola?	Ensinar (uma grande parte não define o quê) Para estudar e não se envolver no crime Para conseguir um emprego melhor
(Questão 4) O que é bom na sua escola? e por quê?	Os professores A merenda

<p>(Questão 5) O que não é bom na sua escola e por quê? E o que poderia ser feito para melhorar?</p>	<p>Falta limpeza Merenda O comportamento dos alunos (barulho, conversa) Falta de funcionários Falta de materiais básicos (prato, colheres e copos) Falta de higiene nos banheiros Falta de organização Estrutura (sala de biologia) Falta de aula prática em ambientes como laboratórios, biblioteca, sala de informática. Lâmpadas quebradas Quadra de esportes (estrutura e A divisão do tempo por cada turma) Tempo de aula é muito extenso A sétima aula A distância (fica longe do centro) Falta de livro didático</p>
<p>(Questão 6) Pra você como é um bom aluno?</p>	<p>Esforçado Respeita o professor Sabe se posicionar Respeita os colegas Tira notas altas Estuda para o simulado e ENEM Dedicado aos estudos Humilde Presta atenção às aulas e ao professor Participativo Comportado Faz as tarefas</p>
<p>(Questão 7) Você tem alguma meta (objetivo) em relação aos estudos para esse ano? se tem o que você pretende fazer para alcançá-la?</p>	<p>Passar de ano Tirar nota boa no ENEM Tirar notas boas Ficar entre os melhores no simulado Tirar notas a partir de 6.0 Tirar notas altas 80, 90, 100 Não reprovar em nenhuma disciplina Ser selecionado para um estágio Passar em um concurso</p>
<p>(Questão 8) O que você acha das aulas de língua portuguesa e por que você acha isso?</p>	<p>Muito importante para sabermos o que estamos falando e ouvindo. São legais mas se tornam chatas quando não entendo. Interessantes Difícil se não prestar atenção Básica porque nos traz o entendimento das coisas.</p>

(Questão 9) Pra quê você acha que servem ou podem servir as aulas de língua portuguesa na sua vida?	Pra ser um escritor de poemas Para não falar errado Pra se comunicar e expressar Pra abrir a nossa imaginação Para conseguir uma vaga na universidade Para diferenciar as palavras e seus significados Para melhorar a produção de texto Para trazerem novos conhecimentos Ajudar no seu futuro trabalho Para ter um bom diálogo com as pessoas no dia-a-dia Para escrever direito Para entender melhor a Língua Portuguesa Aprender o português melhor Para conseguir algo melhor no futuro Para tudo: pra falar em público, escrever melhor, se comunicar, passar no ENEM. Para interpretar as coisas
(Questão 24) Que pedidos, mensagem, conselho você quer deixar para sua professora de português neste ano que se inicia? (obs. não pode pedir nota)	Paciência Atenção Ensinar a fazer redação Continue sendo alegre/ legal/ sorridente Compreensão “Acredite no nosso potencial. Não pegue leve” Não ser muito brava, chata e rígida “me ajude a entender” Que tenha um bom conteúdo Traga muitos textos e redação para todos que têm dificuldade possam aprender

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Sobre os resultados dessa etapa de aplicação, a princípio, foi notável o descontentamento dos alunos em ter que responder ao questionário no primeiro dia de aula. Houve questionamentos e comentários como:

- 1.-Já uma prova? Nem começou o ano ainda!
- 2.-Professora, como a senhora já vai passar trabalho, se ainda nem passou o assunto?
- 3.-Credo professora, a senhora já começou pegando pesado!
- 4.-Professora, o primeiro dia é só pra gente conversar!
- 5.-Professora, no primeiro dia, a senhora tem que fazer uma dinâmica(brincadeira)!!!

Os descontentamentos expressos nas falas nos dão alguns pressupostos a respeito da ideia de aulas e de metodologias que os alunos têm ou que desejam. Na concepção dos alunos, a escrita não deve aparecer na primeira etapa das aulas – pelo menos, não a escrita que demande produção - pois há o entendimento que essa atividade demanda um esforço que deve ser precedido pela exploração de algum conteúdo e que o mais adequado seria a escrita mecânica de transcrição ou a exploração oral, ou ainda, que o primeiro dia de aula aborde apenas o campo da ludicidade.

Diante dos questionamentos e comentários, a professora reforçou a sua fala explicando aos alunos a importância de responderem com seriedade e responsabilidade, colocando o objetivo deste, dizendo ainda que poderiam responder sem a pressão de se buscar uma resposta

correta ou que agradasse ao professor, uma vez que o objetivo seria de traçar o perfil da turma, portanto, as perguntas seriam de cunho subjetivo e que não seriam usadas para represália, caso julgassem que as respostas desagradassem ao professor.

Após as explicações da professora, os alunos, aparentemente, se contentaram e tomaram os questionários, que foram respondidos no tempo médio de duas aulas. Durante esse tempo, a maioria deles, se mostrou bastante concentrada e pensativa desenvolvendo as respostas. Porém, outros se mostraram bastante enfadados, transparecendo a expressão de que não viam sentido na realização daquela atividade. Outros, ainda, alegavam não saber o que responder em algumas perguntas. Quanto a isso a professora os orientava a responder a ideia que tinham a respeito, que não era necessário fazer pesquisa ou ser uma resposta padrão. Quase todos responderam a todas as perguntas, ainda que muitos tenham respondido de forma resumida e genérica. As perguntas com maior recorrência de alegação de não saber o que responder foram: as questões 9, 10 e 21 (9. Pra quê você acha que servem ou podem servir as aulas de Língua Portuguesa? / 10. O que você acha que deveria ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa e porquê? / O que você acha que é gramática? E pra quê ela serve?). Também foi observado um certo incômodo nos alunos para responder à questão de 12 (12. Descreva como foi uma aula de Português que você tenha gostado e por quê?) Como se trata de turmas de segundo ano, a maioria dos alunos ali, já havia sido aluno da professora pesquisadora no ano anterior. Assim, alguns disseram que não lembravam de nenhuma; outros disseram ter sido há muito tempo, indicando ter sido no Ensino Fundamental. Diante disso, a professora os orientou a pensarem em aulas, independente de quem teria sido o professor, ou em qual série teria sido. O importante seria analisar o conceito e metodologia que lhes parecesse interessante e proveitosa.

Em outro dia de aula, na discussão do questionário, cujo objetivo era treinar reflexão e argumentação a partir de questões sociais, os alunos se sentiram bem à vontade para se expressarem, utilizando situações pessoais e familiares para exemplificar e moldar seus pensamentos a respeito, o que ora prendia a atenção da turma, mostrando, assim, interesse e reflexão, ora causava alvoroço diante das constatações a que chegavam.

Diante das respostas mais recorrentes apresentadas a eles, puderam se posicionar, reforçar ou explicar suas intenções ao responder determinada pergunta no questionário. Sobre a primeira e a segunda perguntas (1. Por que você vem para a escola? / Por que seus pais ou responsáveis querem que você venha para a escola?) e suas respectivas respostas, os alunos foram instigados pela professora a definir, isto é, explicar a ideia de “futuro” ou fazer um paralelo entre “futuro melhor/futuro pior, a que a maioria se remeteu, e sobre a ideia a que quase

todos concordavam. Foi interessante perceber, através de suas falas e exemplificações, que há uma esperança velada na educação, enquanto fator de progressão econômica, uma vez que a ideia de futuro esteja associada à ascensão social, ligada ao trabalho (profissão) que irão exercer, e que esse “futuro melhor” esteja associado à profissões que lidem com o intelecto, enquanto profissões braçais são oposto disso.

Vejamos algumas interações nessa atividade (nomes fictícios):

Professora: o que é um futuro? **Ou um futuro melhor? E porque é a escola que vai proporcionar isso?**

Miguel: futuro é ter condições de ter as coisas... poder se sustentar

Carlos : bom... é ir pra faculdade... se formar.... arranjar um emprego bom

Alessandro: eu acho que é conseguir um emprego que pague bem como médico, advogado, engenheiro....

Marcos : eu acho que é poder avançar nos estudos pra dar uma boa vida pra família... eu acho

Professora: quando se fala em FUTURO MELHOR se pressupõe que haja um futuro PIOR.... - me expliquem, exemplifiquem, esclareçam: o que é o melhor e o que é o pior... ou ruim?

Alessandro: professora... pior é ir pra juquira (trabalhar na roça)... pegar sol, carregar as coisas.... e o melhor é trabalhar no ar (ar refrigerado), sentado, só mandando... de boa.

Carlos: eu também acho que o pior é esses trabalhos aí... de peão... que ganha pouco e se acaba trabalhando. E o melhor é ter muito dinheiro / não muito mas que dê pra viver bem... numa casa boa... com carro... com conforto

Professora: Mas por que que é a escola... o estudo que vai garantir isso a vocês?

Miguel : porque se a gente vim pra escola, a gente vai ter a oportunidade de continuar o estudo e ir pra uma faculdade...

Diante das falas dos alunos, a professora faz uma série de intervenções que buscam a refutação dos posicionamentos:

Professora: Então:... recapitulando... o que vocês disseram a respeito de porque vocês vêm para a escola... podemos chegar as seguintes conclusões... ter um futuro melhor... em que um futuro melhor seja ter um emprego que ganhe bastante dinheiro e que não seja um trabalho braçal:: e:: sim algo que envolva mais o uso do intelecto... de maneira que.. você precise estudar para continuar a estudar (ir a universidade)... pois é por meio do acesso a universidade... que você conseguirá o emprego ? Lo::go, se pode concluir que::... vocês vêm a escola com o objetivo final de ganhar dinheiro?

Nesse instante, houve uma certa movimentação na turma, como se tivessem percebido algo além, de modo que se sentiram provocados e com necessidade de maiores explicações sobre seus pensamentos. Muitos, mesmo com um sorriso tímido, confirmavam que concordavam com tal raciocínio. Outros, se sentiram desafiados a provar que o raciocínio não podia ser tão incisivo assim:

Marcos : pode ser que o dinheiro seja um dos motivos...mas... não é só ele... - eu penso em constituir uma família... casar... ter filho... eu preciso ter condição de cuidar do meu filho... ensinar... ter condição de mandar pra escola

Camila : eu acho que é muito importante a gente buscar.. um trabalho pensando não só no dinheiro... mas pensando em algo a/ de que a gente goste de fazer...mas... é claro que é importante pensar no dinheiro também... né...

Percebi que, apesar de alguns poucos tentarem contestar a incisividade da fala da professora, a maioria reagiu afirmativamente, ainda que surpresos de certa forma. Isso nos confirma que a Educação tem sido tomada não como algo inerente ao ser humano, mas como atividade mecanicista que nos remete ao “ensino Bancário” do qual Freire (2011) aborda e, contrariando esse pensamento, deve-se exercer criticamente a capacidade de aprender.

4.2.2 Estímulo à resolução de problemas e reflexões

Nas perguntas que envolveram detecção de problemas, a professora os instigou a refletir sobre causas, consequências e soluções, aprofundando a visão das situações problemas. A partir disso, a discussão se pautou em fazê-los se sentirem seres participantes e agentes nas situações problemas. A questão 5 (o que não é bom na sua escola e por quê? E o que poderia ser feito para melhorar?) foi a mais discutida em sala de aula. Foi lhes mostrado os principais problemas apontados por eles nesta questão. E foram escolhidas algumas soluções levantadas por eles conforme mostra o Quadro 6, as quais foram lidas em voz alta, para a turma, pela professora.

Analisando as respostas da questão 5, pude notar que as insatisfações dos alunos em relação à escola poderiam ser separadas em tipos, como: a) em relação à estrutura da escola – que diz respeito a falta ou a degradação de espaços pedagógicos que foram citados, desde a sala de aula à quadra, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências etc.- b) quanto ao comportamento dos próprios alunos que atrapalham as aulas; c) Também pode-se falar de insatisfação dos alunos quanto a serviços oferecidos na escola. No entanto, outras respostas foram muito específicas, particulares ou mesmo poderiam ser consideradas como fora de alcance dos alunos ou da escola. Há também as respostas que fugiam da questão através de generalizações ou preferiam não opinar.

Uma das questões mais evidentes, neste ponto, tanto nos questionários quanto nas discussões foi a falta de limpeza na escola. Dessa forma, a discussão a respeito se iniciou com a professora lendo algumas das respostas para logo em seguida levar os alunos a pensarem nas causas desse problema. Surgindo algumas falas como (nomes fictícios):

Pâmela: a gente chega na sala e tá tudo sujo ...que os alunos da noite deixam ...é maior nojeira ...até casca de banana a gente já achou

Carlos: professora... a senhora precisava ver um dia aí...tinha lixo espalhado pra tudo quanto é lado...que a professora((omissão do nome)) não quis ficar aqui pra dar aula

Mírian: os banheiros também ...fedem demais...ninguém aguenta

Cláudia: e lá atrás ((parte externa do prédio)) que parece um lixeiro

Professora : É:::...você têm razão... – a falta de limpeza é uma problema visível - mas gostaria que vocês pensassem nas causas desse problema... por que a escola tá suja?

Carlos: porque as serventes não limpam

Alessandro: porque os alunos do turno ((outro turno)) são muito porcos

Professora : vocês já observaram a quantidade de de servente que a nossa escola possui ? e a quantidade de salas e espaços que há para limpar ? assim como a quantidade de alunos que há na escola?

Glenda:: tem só uma no nosso turno ...e ela tem que fazer a merenda

Marcos : o governo tem que contratar mais

Professora: mas nós ainda estamos verificando as causas...quero saber das causas

Tereza: a falta de mais gente pra limpar a escola ...tinha que ter pelo menos umas 3 servente.

Professora : mas é só essa a causa escola estar suja?

Julian: Não:: os alunos também não colabora ...ficam jogando as coisa no chão e não juntam

Nádia: se os alunos sujassem menos, a escola era menos suja .., né:::

Professora: quais seriam as possíveis soluções para esse problema?

Os diálogos foram bastante participativos e, para a discussão dessa questão, os alunos foram instigados a partir dos seguintes raciocínios: a) pensem nas causas desses problemas; b) em quais desses problemas a causa e as soluções envolvem diretamente vocês e quais estão fora do alcance de vocês; c) pensem nas possíveis soluções; d) pensem quais problemas apontados, vocês acham que, na verdade, não são problemas ou que não têm como serem discutidos por não ser passível de solução (ou que você não consiga ver uma solução).

Conduzindo a discussão nesse sentido, percebi que os alunos se sentiam, realmente, estimulados a pensar, pois passaram a se ver como parte integrante do assunto que discutiam. Fazendo, vez ou outra, uma autocrítica sobre suas ações ou falta delas. Outras questões do questionário foram discutidas e os alunos se mostravam bem menos intimidados a falar, opinar e refazer posições que esboçavam anteriormente. Tal atividade de discussão, além de servir como meio de reflexão e de refutação de questões de inerência social, uma vez que desenvolve o raciocínio e a argumentação.

4.2.3 Reflexão entre oralidade e escrita

Esta atividade também se fez relevante, nesse contexto, por fazer um paralelo entre um gênero escrito – o questionário – e um gênero oral – a roda de conversa- em que puderam tratar sobre as mesmas questões e temáticas, mas em modalidades diferentes.

Esse paralelo deve ser tomado para mostrar aos alunos as peculiaridade e diferenças entre gêneros orais e escritos de modo que entendam que um e outro não são apenas, representação um do outro, ou seja, que cada um possui suas características próprias, sejam formais, de estilo, função social e modo de realização.

De acordo com isso, as atividades desenvolvidas nesta primeira etapa de intervenção – o questionário e a discussão – devem servir de paralelo para mostrar a diferença de percurso no ato de pensar ao se utilizar de cada um. Assim como fazer os alunos perceberem como as

informações e os conhecimentos podem fluir de maneira diferente em diferentes modalidades e diferentes gêneros.

4.3 Práticas pedagógicas “gêneros jornalísticos”

4.3.1 Aprofundamento da esfera de produção do gênero documentário

A escolha pelo trabalho com os gêneros jornalísticos deu-se em função de sua proximidade contextual ao gênero principal da intervenção, o documentário. E ainda por esses serem gêneros tão presentes no cotidiano, tornando-se importantes instrumentos para a reflexão, política, histórica, social e cultural através da linguagem, pois “os jornais são veículos de comunicação para o exercício de várias atividades, sendo as duas mais importantes a divulgação e a expressão de opinião” (ALVES FILHO, 2011, p. 89). A partir dessa visão, trabalhar gêneros jornalísticos em sala de aula prevê atividades práticas procedimentais, mas, antes, requer o contato através da leitura e da reflexão sobre linguagem, estilo, função, interlocutores, ou seja, o aluno precisa tomar consciência do estilo, forma, estrutura e função dos gêneros.

Como primeira atividade desenvolvida nessa etapa foi a utilização de um exercício de análise e de exploração de uma notícia, os alunos tiveram sua iniciação à perspectiva de estudo e de exploração do que se pretendia com os demais gêneros jornalísticos que seriam estudados. A Figura 5 traz o material utilizado nesse momento:

Figura 5 – Gênero Notícia – texto “O bebê Impresso”, utilizado na etapa 14 da intervenção –gêneros jornalísticos

cotidiana das pessoas a partir do século XIX

A notícia

TRABALHANDO O GÊNERO

Leia esta notícia:

Bebê impresso

DÉBORA MISMETTI
 Editora-assistente de "Saúde"

Os nove meses de gestação não precisam mais terminar para ter o bebê nas mãos. Um exame que entra neste mês no mercado no país oferece a possibilidade de imprimir o feto em três dimensões. O resultado é uma réplica do bebê em tamanho real, feita de um material similar ao gesso ou de um tipo de resina – e, a depender da escolha dos pais, até de prata.

Até agora, afirma o ginecologista Heron Werner Jr., o método estava sendo usado só para pesquisas com foco em malformações, como tumores cervicais, lesões externas, fenda no lábio e problemas nos membros e na

coluna. Casos como esses ainda devem ser as principais indicações do exame, que está em testes há mais de cinco anos.

Um dos objetivos, segundo o especialista em medicina fetal, é entender melhor os problemas do feto. “A ideia é transformar isso numa interface amigável para a equipe. É mais fácil discutir o caso mostrando um modelo físico e não só vê-lo na tela.”

Algumas malformações podem requerer cirurgias logo após o nascimento, que podem ser mais bem planejadas com o modelo impresso, diz Werner. Outra vantagem é facilitar a comunicação do problema aos pais.

198

Fonte: Cereja (2013, p. 198)

Figura 6 - Gênero Notícia – continuação do texto “O bebê Impresso” e atividade, utilizados na etapa 14 da intervenção – gêneros jornalísticos



LockStar/Contrasto/PhotoAlto/Getty Images

Ultrassonografia 3D.

Mas, assim como aconteceu com a ultrassonografia 3D e a apelidada de 4D (em que é possível ver uma imagem tridimensional do feto se mexendo em tempo real), a nova tecnologia também deve servir para os pais guardarem uma lembrança do período de gestação do filho.

Da impressão em 3D, leva-se uma réplica que pode virar até pingente de prata. “Não é esse o objetivo inicial, mas acaba pegando carona. A cópia é muito fiel.”

[...]

(Folha de S. Paulo, 8/4/2012.)

interface: ponto de integração com um usuário.

malformação: má-formação; deformidade ou anomalia congênita.

1. A notícia, assim como a entrevista, a reportagem e o editorial, é um gênero jornalístico.
 - a) Qual é o objetivo de uma notícia?
 - b) A que tipo de público uma notícia se dirige?
2. Entre os gêneros jornalísticos, há aqueles que priorizam a informação e os que priorizam o comentário. Os textos que priorizam a informação se ocupam de divulgar um fato novo, um acontecimento; os textos que priorizam o comentário se ocupam de expressar uma opinião, um julgamento.
 - a) De que a notícia se ocupa: de informação ou de comentário?
 - b) A notícia em estudo confirma sua resposta à questão anterior?
3. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: **lead** (lê-se “lide”) e **corpo**. O **lead** consiste normalmente no primeiro parágrafo da notícia e é a parte que apresenta um resumo, feito em poucas linhas, no qual são fornecidas respostas às questões fundamentais do jornalismo: **o que** (fatos), **quem** (personagens/pessoas), **quando** (tempo), **onde** (lugar), **como** e **por quê**. Na notícia em estudo, identifique no primeiro e no segundo parágrafos:
 - a) o fato principal;
 - b) as pessoas envolvidas;
 - c) quando ocorreu o fato;
 - d) o lugar onde ocorreu o fato;
 - e) por que o fato aconteceu.

Fonte: Fonte: Cereja (2013, p. 199)

Figura 7 - Gênero Notícia – Atividade, utilizada na etapa 14 da intervenção – gêneros jornalísticos

4. O corpo da notícia é a parte que apresenta o detalhamento do *lead*, fornecendo ao leitor novas informações em ordem cronológica ou de importância. Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?

5. Para ampliar o enfoque sobre o fato relatado, os jornalistas costumam entrevistar pessoas envolvidas com ele. Depois, ao redigir a notícia, é comum citarem o discurso de algumas pessoas. Na notícia em estudo:

- Identifique uma dessas citações e dê o nome da pessoa citada.
- Como o leitor pode identificar esses discursos?
- Que tipo de discurso foi empregado nos textos citados: o discurso direto ou o indireto?
- Qual é o papel do discurso citado nas notícias e nos textos jornalísticos em geral?

6. Observe a linguagem empregada no texto.

- Que características ela apresenta?
 - impessoal, clara, objetiva, direta, acessível a qualquer leitor
 - pessoal, indireta, emprega palavras de uso não corrente na língua
 - coloquial e com o uso de gírias

7. Observe o título da notícia em estudo.

- Ele anuncia o assunto que será desenvolvido no texto?
- Ele é objetivo ou subjetivo?
- As palavras empregadas nele são de uso comum, fáceis de serem compreendidas pela maioria dos leitores?
- Em que tempo e modo encontra-se o verbo empregado no título?

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da notícia? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Fonte: Cereja (2013, p. 200)

Desenvolvi essa atividade, inicialmente, através de uma discussão com os alunos, a partir da qual falei do contexto dos gêneros jornalísticos, explicitando as duas dimensões desses gêneros, que segundo Filho (2011) são os informativos e opinativos. Depois realizei a leitura e interpretação do texto, buscando a participação dos alunos para que eu pudesse analisar o nível de compreensão que estes alcançaram em relação àquele. Em seguida, dei início à exploração da atividade que visando analisar as características do gênero notícia, que consistiu na leitura e na explicação do tipo de características que podemos abordar no estudo e na reflexão de um gênero. Sempre buscando a participação dos alunos através de perguntas e de questionamentos.

Como podemos observar nas Figuras 5, 6 e 7, as questões 1 e 2 abordam características discursivas, assim, pudemos discutir e analisar sobre finalidade, interlocutores, diferença entre informação e opinião. As questões 3 e 4 abordaram características estruturais. E as questões de 5 a 7 analisaram características linguísticas. E a questão 8 faz uma abordagem geral das questões anteriores, buscando a análise das características do gênero, como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Os alunos participaram da discussão, puderam olhar o texto pelo viés de análise dos gêneros. E a partir desse olhar tomaram nota para a próxima atividade de exploração dos demais gêneros jornalísticos elencados para estudo (reportagem, entrevista, editorial, crítica e mesa-redonda).

Nessa etapa de exploração dos “gêneros Jornalísticos”, os alunos trabalharam em grupos para o estudo de cinco gêneros do setor jornalístico, com a proposta didática de apresentação de seminário para cada equipe encarregada do estudo de um dos gêneros. Na atividade de apresentação do seminário ocorreram alguns contra tempos. Diante do excesso de atividade, que os alunos alegaram ter, porque se aproximava o final de semestre – e diante das dificuldades relatadas para a obtenção de dados da temática (que durante o período de preparação do seminário haviam sido solicitadas), a professora, visando priorizar a produção de documentários, dispensou a produção do gênero que cada equipe apresentaria de acordo com a temática. Dessa forma, os seminários se dariam, somente, de modo a analisar as características formais, estruturais, linguísticas e funcionais de cada gênero.

Assim, a atividade do seminário teve que ser repensada de acordo com os entraves da vida prática. Alguns não conseguiram desenvolvê-la, apresentando dificuldades em se expressar no seminário, ou mesmo na seleção de informações pra sua apresentação; outros desenvolveram de maneira bastante precária, com apenas a leitura do material que lhes foi repassado, o que revela a falta de pesquisa e também a não adequação ao gênero seminário. Contudo, a atividade serviu para mostrar, mesmo precariamente, o contexto jornalístico, no qual o gênero documentário está inserido. Abordando a concepção de que o ensino, a partir de gêneros, se funde na ideia de que dominar o contexto de determinados gêneros promove os processos de aprendizagem e apropriação de gêneros desconhecidos, quando solicitados. Em vista disso, Alves Filho (2011, p. 58) nos diz:

Em tese, quanto mais gêneros diversos uma pessoa efetivamente domina, mais chances ela tem de aprender novos gêneros pelo fato de dispor de mais conjuntos de gêneros e poder usá-los em novas situações. Pesquisas têm se mostrado que, quando as pessoas se deparam com situações com precisam produzir gêneros desconhecidos, elas se apoiam no seu repertório de gêneros.

De acordo com o postulado, e analisando a situação na intervenção deste trabalho, de fato, a possibilidade do contato e da análise desses gêneros jornalísticos, previamente, ao trabalho com o documentário, proporcionou momentos de reflexões sobre as próprias características do documentário nas atividades, em que pôde-se fazer comparações de base linguística, discursiva e estruturais.

Vale ressaltar que o estudo do gênero entrevista, abordado nesta etapa, fez-se relevante também mediante ao fato de ser este um gênero pressuposto no gênero documentário. Assim, como a análise da reportagem foi interessante ao se mostrar as similaridades e diferenças, uma vez que é um gênero que suscitava bastante confusão na concepção dos alunos em relação ao

documentário. Assim como nas análises dos demais gêneros foram levantadas questões comparativas, sempre atentando ao contexto da esfera jornalística.

Percebeu-se que, para a maioria dos alunos, as atividades solicitadas apresentaram-se estafantes, pois representavam atividades variadas e sobre as quais não tinham familiaridade como: a) aprender a identificar características de gêneros textuais; b) aprender a pesquisar, onde e como procurar informações, assim como aprender a filtrar informações; c) expor o necessário e o que é importante, assim como também seguir adequadamente as características do gênero seminário. Entretanto, levar aos alunos essa perspectiva da pesquisa foi importante e lhes trouxe responsabilidade e um novo olhar para as informações.

4.4 Desenvolvimento das oficinas da OLP

O desenvolvimento do gênero documentário seguiu o material fornecido pelo “Programa Escrevendo o Futuro”, porém a professora pesquisadora realizou ajustes no conteúdo para adaptar à dinâmica das turmas. As aulas foram ministradas no período de três meses, sendo organizadas em 4 blocos, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Proposta para produção do gênero Documentário (orientações para os professores) retirado do caderno virtual “Olhar em movimento” do PEF, utilizado para o desenvolvimento das etapas 16, 17, 18 e 19 da intervenção na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle

Bloco 1: Situando o gênero documentário	
Oficina 1: E esse tal de documentário, o que é mesmo?	Etapa 1: Fronteiras entre Documentário e jornalismo Etapa 2: Fronteiras entre documentário e cinema de ficção
Oficina 2: O documentário e seus vários modos de existência	Etapa 1: O documentário expositivo Etapa 2: O documentário observacional Etapa 3: O documentário participativo Etapa 4: O documentário reflexivo Etapa 5: O documentário performativo Etapa 6: O documentário poético
Bloco 2: A linguagem audiovisual	
Oficina 1: Para início de conversa	Etapa 1: Unidades básicas da linguagem audiovisual
Oficina 2: Enquadramento	Etapa 1: O que define o enquadramento
Oficina 3: Movimentos de câmera	Etapa 1: Câmera fixa, câmera em movimento, movimento da lente
Oficina 4: Montagem	Etapa 1: Técnicas de colocar imagens em sequência
Oficina 5: O som no cinema	Etapa 1: A importância do som no cinema Etapa 2: Sons diegéticos e extradiegéticos Etapa 3: Os elementos sonoros, os diálogos, o silêncio, a trilha musical e os ruídos Etapa 4: A equipe de som Etapa 5: A edição e mixagem de som
Bloco 3: Pré-produção de documentário	
Oficina 1: Produção e filmagem	Etapa 1: Uma ideia que caiba em 5 minutos Etapa 2: A importância da pesquisa
Oficina 2: O processo de escrita	Etapa 1: Sinopse Etapa 2: Argumento Etapa 3: Roteiro Etapa 4: Projeto
Bloco 4: Produção e pós-produção	
Oficina 1: Produção	Etapa 1: Preparativos para filmagem
Oficina 2: Filmagem	Etapa 1: Dicas para uso de celulares nas gravações Etapa 2: Filmagem em situação de entrevista Etapa 3: Ações reencenadas para a câmera

	Etapa 4: Filmagem em regime de urgência
Oficina 3: Edição e pós-produção	Etapa 1: Decupagem e roteiro técnico Etapa 2: Edição de imagens Etapa 3: Edição de áudio Etapa 4: Narração e intertítulos
Oficina 4: Exercitando o olhar	Etapa 1: Aprimoramento Etapa 2: Exposição ao público Etapa 3: grade de avaliação

Fonte: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/

O quadro esboça as atividades sobre o documentário dispostas em blocos e oficinas, que estão divididas, basicamente em estudo conceitual, estudo técnico, pré-produção, produção e pós produção do documentário.

4.4.1 Percebendo a relação entre os gêneros: documentarismo e jornalismo

O primeiro bloco é mais conceitual, assim as aulas foram mais expositivas. Contudo, iniciou-se esse trabalho pela sondagem sobre o conhecimento dos alunos a respeito do documentário com objetivo de saber qual contato eles haviam tido e as suas expectativas em relação ao gênero.

De acordo com suas explicações, percebeu-se que suas perspectivas apontavam para a associação do gênero ao setor jornalístico e científico. Em suas falas revelavam que o contato que tiveram com tal gênero se dava, geralmente, por finalidade didática e, enquanto expectadores, encaravam-no como material científico e, portanto, o conteúdo do gênero seria, geralmente, inquestionável

Como o trabalho pressupõe uma abordagem da teoria dos gêneros, vale ressaltar aqui o que Alves Filho (2011, p. 78) nos diz a respeito:

o trabalho com gêneros em sala de aula precisa, antes de tudo, ser realizado não a partir de e com textos únicos, isolados e descontextualizados, mas com grupos de textos que possuem características funcionais e retóricas comuns ou parecidas e que podem nos ajudar a compreender como os grupos sociais interagem através da linguagem e satisfazem suas necessidades comunicativas. Em vez de analisar textos isoladamente, como se fossem únicos, busca-se compreender as relações existentes entre grupos de textos.

De acordo com o pressuposto acima, percebemos a relevância do trabalho com os gêneros jornalísticos, porque os alunos perceberam as ligações entre os textos que circulam na sociedade, evidenciando contextos para poder adentrar no gênero final da intervenção, o documentário.

A partir desse paradigma, abriu-se a discussão, prevista no material da OLP, sobre “As fronteiras entre documentário e jornalismo” e, nesse momento, pude falar sobre a questão da verdade, mostrando aos alunos que os gêneros são mutáveis e adaptáveis às épocas e contextos históricos, assim, o gênero documentário sofreu e sofre alteração, tanto de forma quanto de

conteúdo e de abordagem. Desse modo, foi importante esclarecer a questão da “verdade”, pois diferente dos gêneros jornalísticos, que têm, geralmente, o compromisso com a verdade, o gênero documentário é mais argumentativo, portanto, não necessariamente tem compromisso com a verdade, mas deve ressaltar um ponto de vista que deve ser defendido a respeito de um dada realidade. Como os alunos haviam estudado e discutido, em etapas anteriores, sobre alguns gêneros jornalísticos, eles discutiram e puderam fazer vários links entre os temas e levantar algumas discussões pertinentes ao paralelo entre documentário e gêneros jornalísticos.

4.4.2 Dialogismo diante de questões sociais locais

Seguindo a discussão sobre o documentário e o desenvolvimento da argumentação necessária para a produção deste, foi trazida para esta a questão da transformação social inerente a essa argumentação. Para isso, foi utilizada a mídia “Pescaria de merda”. No Quadro 8, está o texto intitulado “Pescaria de Merda”, sugerido no caderno do professor como atividade para ser desenvolvida em sala de aula com os estudantes.

Quadro 8 - Descrição e análise do documentário “pescaria de merda”, retirado do Caderno virtual “Olhar em movimento:” do PEF utilizado como atividade com os alunos para análise de planos e imagens na etapa 16 da intervenção na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle.

PESCARIA DE MERDA
<p>O curta-metragem <i>Pescaria de Merda</i> faz uma denúncia de cunho ambiental sobre o lixo descartado no Rio Pinheiros, na cidade de São Paulo. Ele inicia com a tela escura e o som de chuva. Da tela preta surge uma luz no canto superior esquerdo. No momento que troveja conseguimos perceber que a luz vem de um poste de rua. Visualizamos a luz do poste através de um vidro molhado. Lê-se o título <i>Pescaria de Merda</i> enquanto luzes desfocadas e em movimento são mostradas em segundo plano. Misturado ao som da chuva, o barulho de cidade. Uma câmera em movimento focaliza o que parece ser uma galeria pluvial. Uma voz diz algo, pouco compreensível. Na sequência, alternam-se imagens em primeiro plano da água da chuva escorrendo por calçadas e bueiros e, em plano médio, imagens desfocadas de lixo nas calçadas. Ao barulho da chuva se mistura um emaranhado de sons que remetem à atmosfera caótica da cidade. Num trecho seguinte, São Paulo é filmada em plano geral e um recurso de linguagem aplicado às imagens provoca a sensação de aceleração do tempo, o chamado “<i>time-lapse</i>”. Amanhece. A imagem de alguns prédios aparece refletida numa superfície opaca de rio. A câmera capta o sobrevoo de uma garça com a cidade ao fundo. Ouve-se a ave grasnir. A montagem alterna imagens de uma garça, de um cavalo e de uma vaca com a da cidade. Num determinado momento um grupo vestido de amarelo é avistado em plano geral caminhando num viaduto enquanto os carros passam. Depois, a câmera já está próxima do grupo, filmando-os num travelling frontal. Carros na pista abaixo do viaduto são filmados num ângulo estranho. O grupo de amarelo anda na contramão dos carros. Uma câmera subjetiva mostra os pés de um dos integrantes do grupo. Na sequência, planos distintos se alternam: a cidade filmada ao longe, o grupo que caminha, porcos comendo num descampado. O grupo é filmado ora por uma câmera mais afastada, ora por uma mais próxima. Mais uma vez uma câmera subjetiva mostra os pés de um dos integrantes caminhando. O grupo chega às margens do rio. De início, vemos a vegetação tomando a superfície da água; depois, garrafas e outros objetos aparecem boiando. As imagens mostram esses objetos/lixo e as pessoas do grupo se organizando para pescar. Enquanto os objetos/lixo são mostrados em primeiro plano, as pessoas do grupo são avistadas em plano médio. O grupo começa a pescar. Algumas cenas da pescaria. Um integrante do grupo bebe um copo de água. Essa cena não é gratuita. Evidencia o contraste entre a transparência da água do copo e a opacidade da água do rio. Em meio ao lixo, uma pessoa consegue pescar o que talvez um dia tenha sido a embalagem de algum produto. A imagem de uma flor aparece na tela, mas logo se vai. Voltamos ao rio poluído, e mais uma vez alguém pesca um objeto/lixo. Uma montagem paralela cria conexão entre o movimento de uma retroescavadeira que recolhe o lixo e o da vara de pescar que também fiska lixo. A câmera filma de perto uma tubulação despejando água no rio. Imagens do rio espumante. A câmera faz um movimento livre, meio descoordenado, e mostra o céu cortado por fios 16 elétricos. Deixamos as margens do rio. Imagens de mãos com luvas amarelas aparecem lavando uma série de objetos, que inferimos terem sido tirados do rio. Essas imagens aparecem sobrepostas a outra, menos definida, mas que aparenta ser de espuma no chão. Agora vemos imagens do entardecer e do anoitecer na cidade. As placas de rua que indicam ser a esquina da Avenida Paulista com a Rua da Consolação são filmadas em contra-plongée. Em seguida, do outro lado da rua, por trás do fluxo de carros, avistamos objetos pendurados acompanhados por uma faixa, cujos dizeres, no início, temos dificuldade de ler. Mas com algum esforço, conseguimos decifrar: “Achados e perdidos”. O fato de filmar os objetos e a faixa de longe reforça a dispersão do olhar do espectador,</p>

sensação similar ao descaso que os transeuntes demonstram em relação aos objetos expostos. Só quando uma senhora para e olha para os objetos é que conseguimos ler as palavras: “Achados e perdidos, objetos pescados no rio Pinheiros”. A câmera passeia por outros dizeres: “Alguns destes objetos lhe pertence?”. A pergunta interpela o espectador, sugerindo que ele, assim como os transeuntes, é também responsável pelo estado degradado do rio. Nesse momento, matamos a charada do filme. A pescaria ganha novo sentido: ela existiu para que esse momento da exposição dos objetos/lixo fosse possível. A câmera mostra vários objetos inusitados: cabeça de uma boneca Mônica, bola, restos de embalagens, pedaço de vassoura, sapato... Uma câmera fixa permanece filmando um amontoado de objetos/lixo enquanto a cidade se move ao fundo. Por sob essas imagens surgem os créditos. Depois corta para novas imagens dos realizadores, filmados um a um, com suas vestes amarelas e varas de pescar na mão. Percebe-se que na intenção de tornar a denúncia mais efetiva os realizadores, além de filmarem o estado degradante do rio, resolveram fazer e filmar uma performance que pudesse sensibilizar os transeuntes e o espectador. A esse recurso de criar uma situação para que um filme tenha possibilidade de existir damos o nome de “dispositivo”. Do ponto de vista da linguagem, é importante observar que os realizadores preferem enquadrar o lixo em primeiro plano e a **ação** do grupo em plano médio. Mas, quando precisam situar o ambiente, mudam para o plano geral. Acentuam a caminhada que realizam usando uma câmera subjetiva, que mostra os pés de alguém andando. Reforçam contrastes e similaridades através da montagem alternada. Para completar, misturam o som ambiente com uma trilha sonora que acentua a ideia de caos urbano. Assim, sem entrevista e sem narração em voz off, recursos que com certeza seriam usados por uma reportagem de TV, eles conseguem fazer a denúncia de maneira muito eficiente. A partir disso discutiu-se as relações do documentário com o cinema de ficção.

Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario (2019, p. 16-17). Acesso em 13 abr. 2019.

Sem utilizar essa linguagem mais técnica, os alunos foram convidados a analisar o documentário, explicando os efeitos de sentido, causados pelas imagens e pelos sons, já que o documentário não apresentava uma narração verbal. Após esse momento de análise do documentário, as discussões foram direcionadas para as questões sociais locais, momento em que a interação foi aprofundada e os alunos esboçaram ideias passíveis de produção de documentários de acordo com o tema estabelecido para cada turma. A discussão resultou nas seguintes propostas, como mostra o Quadro 9, as quais poderiam ser aprofundadas e/ou modificadas de acordo com os dados encontrados em suas pesquisas, desde que mantivessem a temática:

Quadro 9 - Propostas sugeridas a partir da discussão sobre os temas da pesquisa nas turmas A e B.

Turma A – tema: A Juta em Alenquer	Turma B – tema: O desmatamento em Alenquer
<ul style="list-style-type: none"> • O que é juta? • Para que serve? • Características sobre o plantio seu impacto na economia de Alenquer e região • Como foi descoberta? • Como e quando e por quem foi implantada em Alenquer e região? • Benefícios e malefícios ao meio ambiente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questões que ocasionam o desmatamento em Alenquer • A pecuária e o desmatamento em Alenquer • A plantação de soja em Alenquer e desmatamento. • Por que em 2017 Alenquer foi considerada a cidade que mais desmata no Pará.

<ul style="list-style-type: none"> • Modificações sociais ocasionadas em Alenquer e região com sua plantação e produção. • História pessoal de alguém relacionada à juta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como o desmatamento está afetando a vida do alenquerense. • A madeireira no Quilombo do Pacoval em Alenquer • O desmatamento e a mudança do clima em Alenquer. • O desmatamento e a vida na floresta
---	---

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

A partir desses tópicos sugeridos e discutidos por eles sob minha mediação, pude notar maior interesse dos alunos que, até o momento, haviam esboçado descontentamento em relação às temáticas estabelecidas pelos professores. O que mostra o quão importante é a participação dos alunos nas decisões sobre os rumos dos trabalhos desenvolvidos por eles. Nessa discussão, alguns falaram sobre reportagens que haviam lido ou assistido ou sobre as aulas de algum outro professor, ou mesmo de experiências pessoais que tiveram contato com os temas. De todo modo, puderam mostrar e compartilhar alguma informação adquirida a respeito da temática e os que não se manifestaram puderam acompanhar alguma informação trazida por seus colegas e não somente pelo livro ou pela professora.

Outra discussão levantada foi a questão do “ator social/personagem” que ressaltava mais uma vez o olhar para o social e não para o pessoal, porque objetivava mostrar às pessoas participantes do documentário não a sua personalidade, mas enquanto personagens sociais. Essa análise pôde ser feita a partir da observação do documentário “*Santos - ofício alfaiate* (DANNYEL LEITE, Brasil, 2014, 8min36min)”. Veja um breve comentário no caderno do professor (2019, p. 19) para auxiliar o professor na análise:

Esse curta faz parte da Série Ofícios, que fala de profissões em extinção. Diferente da entrevista jornalística tradicional, que investiria predominantemente em perguntas sobre o ofício em si, as quais poderiam ser respondidas por qualquer alfaiate, o minidocumentário se interessa pela vida particular de seu Manoel dos Santos. Observe que, embora aborde aspectos mais previsíveis de uma matéria que busca elucidar o ofício de alfaiate, por exemplo, saber quando e de que forma o sr. Manoel ingressou nessa profissão, o curta adentra terrenos inusitados, como sua relação com a morte. Perceba como o próprio tempo de condução da conversa é lento, pausado, em consonância com a temática da série que aborda profissões em vias de extinção. A fala final do sr. Manoel, no entanto, se contrapõe a todo esse cenário de desaparecimento. Assim como seu ofício sobrevive num mundo de roupas padronizadas e industrializadas, ele também resiste. É “teimoso”. Diz não querer morrer e pede à equipe de filmagem que não se esqueça dele. Nesse momento seu rosto ocupa a tela inteira. Toda a atenção está sendo dirigida à sua pessoa. Leve os alunos a notarem que a própria forma de captação das imagens em **primeiro plano e plano detalhe** (agulha, carretel de linha) traduz a delicadeza do mundo do sr. Manoel. Tudo isso contribui para dar ao filme um tom poético.

Nesse momento, conduzi a análise à observação do cenário, história, personagem, tipo de enquadramento na intenção de levá-los à percepção da intenção poética e singular do documentário. Os alunos, inicialmente, fizeram análises bem simplistas que foram sendo aprofundadas ao longo das discussões, foram percebendo elementos nas imagens, de modo a dar alguma significação, fazendo a reflexão de que nada ali era por acaso e fazendo analogias com histórias pessoais de família. A respeito desse momento de discussão, pode-se dizer que rendeu frutos no trabalho, pois alguns documentários utilizaram entrevistas com “personagens” locais envolvidos nas temáticas. Abaixo, podemos verificar a transcrição de duas entrevistas, realizadas por equipes para a produção do trabalho com o documentário. Vejamos a transcrição feita a partir do material cedido pelas equipes. Os entrevistados serão identificados por D. Maria e Seu João, nomes fictícios. D. Maria e Seu João foram, no passado, trabalhadores do processo de plantação, colheita e preparação da juta, quando esta era uma das principais fontes da economia Alenquerense

ENTREVISTA COM D. MARIA

Tiago: oi pessoal...estamos aqui com d.Maria Sousa ((nome fictício))e eu vim fazer algumas perguntas pra ela sobre juta...a primeira pergunta é::: o que é a juta e pra quê que ela serve?

Maria : a juta ela é uma MALva...que é extraída a fibra ...e::: ela serve pa::ra a fabricação de teCIDos - que eles investe nas sacaria também - investiam nas sacarias ...((silêncio ...pensativa))

Tiago: é:::vai pode falar...((a entrevistada faz sinal, apontando para o papel que o entrevistador possuía nas mãos, indicando para ele prosseguir com as perguntas e o entrevistador deixando o papel sobre a mesa continua a falar demonstrando improviso)) é::: pra quê ser/ como é o plantio dela ...o plantio e::: depois que já tá boa de colher... ((fazendo gestos com a mão sobre a mesa)) como funciona?

Maria: o plantio é no período de fevereiro...é::: com três meses ((mostrando três dedos))...ela já tá pronta pra colheita - **MAS** nesse período de crescimento vo/a pessoa vai ter que ter todo o cuidado de limpar pra que ela fique todo tempo no limpo...pra ela se desenvolver mais **n/** no sentido da grosSUra ...((nela)) ela crescer::: ser uma juta bem alta...pra que na produção você tenha sucesso

Tiago: ah..e::: na época em que vocês trabalhavam com a juta...gerou bastante renda pra família de vocês?

Maria: gerou:::...uma renda média - mas que como nesse período agora da festa de santo Antônio - era um período de que::: as pessoas já tinham colhido a sua juta...tavam coLHENdo também ainda...e::: todo mundo vinha com MUIto dinheiro pra cidade

Tiago: é::: be// vinham com bastante dinheiro pra gastar na festividade

Maria: pra gastar na festividade ((balançando a cabeça afirmativamente))...lógico..comprar roupas boas..sapatos e (tudo)

Tiago: é::: quando e por quem..é::: -a senhora pode até não saber quando foi mas POR quem foi implantada a empresa de juta aqui em Alenquer?

Maria: foi pelo::: senhor ((omissão do nome)) pai do seu ((omissão do nome)) depois do falecimento do pai ..seu ((omissão do nome)) assumiu a responsabilidade de ser o representante aqui de Alenquer - **que comprava a juta aqui em Alenquer** - **MAS** não era só Ele...tinha muitos compradores de Santarém ..como tinha um japonês de Santarém ..que ele mandava um **BARco** grande...vim comprar essa juta.. lá na nossa comunidade

Aluno entrevistador: **Aí:: nos dias de hoje..(digo) nos dias de hoje..depois da morte do filho do seu::**

Maria: do::pai: do seu ((omissão do nome))((corrigindo a fala do entrevistador)) veio o seu ((omissão do nome)) e hoje já é o filho ..o ((omissão do nome))

Tiago: ah:: tá..é:: assim..a gente queria também saber se a:/a produção de juta...ela traz mais benefícios ou malefícios pro meio ambiente?

Maria: **BEM..**ela pode trazido uns malefí-cios na época..devido o desmatamento..**MAS HOje::**((balançando a cabeça em sinal de negação)) – **tá tudo praticamente desmatado..acho que não vai trazer tanto malefício...só quando seca a água que aqueles..os pauzinho da juta..depois que seca ..eles colocam pra queimar pra fazer os adubos**

Tiago: então:: nos dias de hoje..ela traz mais benefícios do que malefícios

Maria: mais benefícios..com certeza ((corte))ainda vem depois que a juta tá seca..já colocam no varal pra secar..que ela já secou todinha...af::vão fazer os fardos da juta...a fabricação dos fardos – os fardos eles não vão ser pequenos...são fardos **GRAN**des...que enrolam as cabeças pra fazer elas – os fardos todos bem delicados...e:: aí que **VEM** – quando eles venham comprar essas juta...é pesada..é pesada numa balança grande...af que vai calcular...porque ela é vendida por quilo

ENTREVISTA COM SEU JOÃO

Eric: olá..estamos aqui com o seu João da Silva((nome fictício))...e viemos até aqui a casa dele para fazer entrevista sobre a juta...estamos com três perguntas básicas ...que ele vai nos responder ...seu João ...o que é a juta e pra quê ela serve?

JOÃO: a juta é uma malva...e ela ser::ve para fazer sacos...e também para outros benefícios ...que ela é capaz de servir

Eric: e:: onde a juta pode ser plantada?

JOÃO: ela pode ser plantada na várzea...ou na colônia...em qualquer um desses lugares - ela pode ser plantada

Eric: ela pode ser plantada...vamos dizer assim...é:::/ o solo...assim ...tem que ser a temperatura úmida?

JOÃO: úmida ((enfático))

Eric: tá bom.. é::: - na época em que você trabalhou com a juta- o desenvolvimento que vocês tiveram foi bom? ...foi alto? ...deu um sustento bom pra vocês?

JOÃO: o desenvolvimento...vou dizer...médio

Eric: médio

JOÃO: a gente ..vendia para os compradores - **que aparecia muitos compradores pra comprar**

Eric: e vocês faziam por encomenda?

JOÃO: Não::: não era por encomenda...mas primeiro a gente vendia para as pessoas que financiavam a mercadoria pra gente trabalhar no roçado...e depois de pagar a conta a gente podia vender pra quem quisesse

Eric: ah tá::

((corte na fala do aluno))

JOÃO: ela ((a juta)) depois de cortar você vai ter que colocar na água

[[voz da esposa]] no rio

[certo ((seu João fazendo sinal de concordância com a cabeça))... no rio...e tem que afogar ela...afogar que eu digo é:: colocar o peso em cima ((fazendo gesto com as mãos sobre a mesa como se tivesse colocando algo)) dos feixes pá ela afundar...quando afunda ela...em trinta dias ela tá no ponto de lavar...af depois que lavar...vai fazer os fardo dela pra vender.

Rita (esposa de João): MAS quando já tá seco

JOÃO: já.. quando já tá seco ((enfático))

Eric: seu João...e como é a plantação de juta?

JOÃO: a juta ...primeiramente...faz o roçado ...af depois do roçado pronto...bem limpinho...af a gente planta ela ...é uma distância de uma chave ((fazendo gesto com as mãos para indicar a distância)) distância de um pé pro outro de um metro de largura...af depois dela plantada...você com quinze dias começa a beneficiar ela ...fazer a limpeza...até inteirar noventa dias...com noventa dias aí já vai colher

Ao realizar as entrevistas, os alunos que planejaram suas perguntas para conhecer um pouco sobre a juta, sem dúvida alguma, passaram a conhecer um pouco mais sobre aspectos da própria história da cidade, dos costumes e da sociedade, pois, em alguns momentos, não há como dissociar a história da juta de alguns aspectos sociais da cidade. Como, por exemplo, ao falar sobre a renda gerada para a sua família, através da juta, D. Maria fala da importância dessa para as Festividades de Santo, uma das maiores manifestações religiosas e culturais da cidade, mas fala a partir de um ponto de vista bastante pessoal e, ao mesmo tempo, representa a cultura de um povo.

A aula também abordou “As fronteiras entre documentário e cinema de ficção”, importante para os alunos perceberem o caráter de encenação dentro do documentário não como algo fantasioso, mas representativo da realidade. E com isso as questões foram direcionadas para a identificação da intencionalidade, do argumento e da tese que deve ter no documentário. Esses elementos foram melhor identificados pelos alunos na próxima etapa quando foram tratados os vários tipos de documentários, além de serem utilizados vários documentários para exemplificação.

Sobre a aplicação das oficinas do primeiro bloco, pude observar que devido à expectativa dos alunos pelo trabalho com o documentário, que havia sido divulgado e explicado que se tratava de uma olimpíada, eles se mostraram bem atentos, contudo, a partir de um certo tempo de aula, eles se cansaram e começaram a ficar dispersos, uma vez que aula consistiu na apresentação de uma grande quantidade de conceituações. A atenção, entretanto, foi retomada com apresentação de vídeos documentários que consistiam em ilustrar as técnicas descritas. Nesse momento de apresentação dos vídeos para os alunos, pedi-lhes a atenção para que detectassem as características abordadas. Assim, após a exibição dos documentários, eles comentavam o que notaram a respeito das características e as técnicas de som, imagem e os efeitos de sentido obtidos. Essa exibição foi relevante para que os alunos tomassem contato com o gênero documentário. Nesse momento, além de perceberem as variadas formas de conceber um documentário e suas intencionalidades e contexto histórico de surgimento e/ou utilização - expositivo, observacional, participativo, reflexivo, performativo, poético - eles começaram a perceber o valor da imagem e do áudio nos documentários. Eles passaram a entender que a disposição desses é tão importante quanto a história narrada, ou mesmo que participam dando sentido, acrescentando sentido ou mesmo sendo usados com ironia. Analisaram, também, os títulos e a importância desses para a obra.

4.5 Linguagem Audiovisual- Trabalhando o multiletramento

Nas aulas que abordaram o bloco 2, “A linguagem audiovisual”, os alunos tiveram contato com uma descrição detalhada de conceitos e de exemplificações muito técnicas da área de comunicação, o que, de certa forma, fugia ao alcance da professora. A didática deu-se na leitura dos conceitos com consecutiva apresentação de um vídeo que o exemplificava. Alguns alunos mostraram estar mais familiarizados, não necessariamente, com o nome que o material apresentava, mas com as técnicas descritas. E estes faziam questão de contribuir com mais exemplificações. Contudo, a maioria parecia não ter domínio, ainda assim, mostravam-se interessados e faziam analogias dessas técnicas associando-as a outros gêneros com os quais eles têm contato constante no meio digital.

Para a análise do bloco da linguagem audiovisual é importante ressaltar que sua importância não se deu apenas no sentido de apropriação dos aspectos tecnológicos de captação e edição de que demanda esse setor, mas também da percepção dos vários modos de utilização dessas técnicas para a produção de sentidos específicos, ou seja, o objetivo principal era notar que determinada técnica não era utilizada de maneira despreziosa naquele contexto. Assim, a apropriação dessas técnicas serviria para a detecção de sentidos, tanto na produção quanto na recepção desse gênero e de outros que se utilizam delas.

4.6 Pré-produção do documentário

A etapa que antecede à produção do documentário foi de extrema importância para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Esta etapa promoveu o avanço em três aspectos a destacar: Científico, linguístico e tecnológico.

4.6.1 Desenvolvimento do pensamento científico: pesquisa

No aspecto científico, podemos destacar a utilização da pesquisa. O pesquisador Sérgio Puccini (2009) afirma que nessa etapa almeja-se descobrir tudo aquilo que for importante, atraente e interessante sobre o tema. Assim, os alunos foram orientados a buscar essas informações nas mais diversas fontes como: internet, bibliotecas, museu e instituições públicas e privadas, sempre levando em conta a confiabilidade das fontes para que o trabalho não perdesse seu valor científico diante de possíveis informações duvidosas. Durante a busca por essas informações, não pude estar presente, mas solicitei que a cada aula as equipes me apresentassem o material coletado ou relatassem sobre o andamento da pesquisa. Poucas

equipes cumpriram essa exigência, alegando que ainda iriam fazer ou que estava muito difícil encontrar informações. Contudo, as que apresentavam ou relatavam a respeito obtiveram informações e montaram seus arquivos de pesquisa, a partir das seguintes fontes esboçadas no Quadro 10.

Quadro 10 - tipos de fontes de pesquisa utilizadas pelas turmas A e B.

Turma A: A Juta em Alenquer	Turma B: O desmatamento em Alenquer
Internet: reportagens (vídeo e texto verbal, fotos), teses ou trabalhos acadêmicos	Internet: Reportagens (vídeos e texto verbal), notícias, estatística
Texto em papel – livros, teses ou trabalhos acadêmicos- encontrados em: acervo pessoal e museu	Texto em papel – estatísticas, livros, arquivos – encontrados em órgãos públicos de controle ou monitoramento de meio ambiente
Visita a locais onde se planta ou plantava juta	Visita a locais afetados pelo desmatamento
Entrevista com trabalhadores e produtores de juta	Entrevista com: secretário municipal do meio ambiente, ou com biólogos, ou com professores, ou com comunitários de áreas afetadas pelo desmatamento
Filmagens e fotos produzidas pelos próprios alunos	Filmagens e fotos produzidas pelos próprios alunos

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Nesse ponto, vale ressaltar que a abordagem e a relação com essa atividade se deram de maneira diferenciada entre as turmas A e B. A turma A apresentou com maior frequência esse relatório de pesquisa, a partir do qual se pôde notar que a utilização de entrevista se deu em número maior em comparação com a turma B, e ocuparam maior enfoque nos documentários; também, esses alunos relataram com maior frequência a falta de material disponível na internet, o que nos leva a pressupor que isso ocasionou uma busca em fontes diversificadas e diferentes do que eles estão acostumados, porque, na atualidade, a internet se mostra como meio exclusivo de pesquisa para trabalhos escolares.

Na turma B, houve bem menos apresentação das pesquisas solicitadas, contudo, muitas equipes procuravam-me para relatar as visitas e entrevistas que fizeram para coletar o material, demonstrando que não se detiveram unicamente à internet como fonte de pesquisa. Contudo, a concretização dos documentários demonstrou a predominância de informações gerais sobre o desmatamento, deixando com menos enfoque a questão local, evidenciando, assim um uso maior de informações retiradas da internet do que na turma A, onde o tema era sobre a juta – que traz um aspecto mais peculiar da região.

O levantamento audiovisual, iconográfico e sonoro a respeito do tema também faz parte da pesquisa, e esses em ambas as turmas tiveram produção própria dos alunos, arquivos pessoais

de moradores da cidade, de órgãos públicos e de museu. Contudo, a incidência de material de vídeo e foto foram bem mais recorrentes de fontes da internet.

Ainda sobre a atividade da pesquisa pode-se analisar que trouxe aos alunos a sensação de descoberta sobre os aspectos locais e, conseqüentemente, ocasionou-lhes valores identitários; assim como também promoveu maior segurança no desenvolvimento linguístico, uma vez que estavam munidos de conteúdo, pois é a pesquisa que irá nortear o conceito do filme, assim como os recursos de linguagem que serão utilizados. Lembrando que linguagem não se refere somente aos aspectos verbais, sendo entendidas como recursos de filme, fotografia, arquivos sonoros, ou ainda, é nesse momento, que se decidirá se será utilizada narração (ou não), entrevistas, encenação, animação e outras linguagens.

Vale ressaltar que a orientação do professor a respeito da busca de fontes seguras é pertinente, bem como a seleção das informações obtidas de acordo com a delimitação e escolha da tese que será desenvolvida no documentário. Contudo, faltou-me um controle mais sistematizado das equipes, em relação à pesquisa para que eu pudesse orientar com mais eficácia a seleção de informação e do material audiovisual, aspecto que deve ser pensado para uma próxima aplicação.

4.6.2 Produção escrita com motivação real e contextualizada

Trabalhar os gêneros textuais que envolvem a elaboração de um projeto na produção do documentário, como a sinopse, o roteiro e o argumento, envolveu a percepção linguística aliada às estratégias para o desenvolvimento de planejamento, metas e organização, considerando as características de cada um desses gêneros, procurando o clareamento para os alunos sobre aspectos de finalidade, locutor, interlocutor e situação contextual para poder esclarecer escolhas linguísticas. Para realização dessa etapa, os alunos teriam que estar com um bom material de pesquisa em mãos para que suas escritas não fossem somente uma atividade falseada para entregar à professora. E, nesse aspecto, tive que ser bastante incisiva ao lhes mostrar que a escrita era importante para guiá-los na produção do documentário. Assim, iniciei falando da importância do material que eles possuíam e de suas possíveis ideias para dispor desse. A seguir, utilizando o próprio material da OLP, falei-lhes sobre os gêneros escritos que desenvolveriam na aula. O material da OLP colocava o passo a passo detalhado sobre a produção dos textos. Abaixo, no Quadro 11 há uma síntese dos passos, mas antes desse passo a passo foram discutidos e mostrados com exemplos aspectos discursivos dos gêneros em questão.

Quadro 11- Orientações para a produção escrita da sinopse, argumento e roteiro retirado do caderno virtual “olhar em movimento” do PEF, utilizado na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-Pa

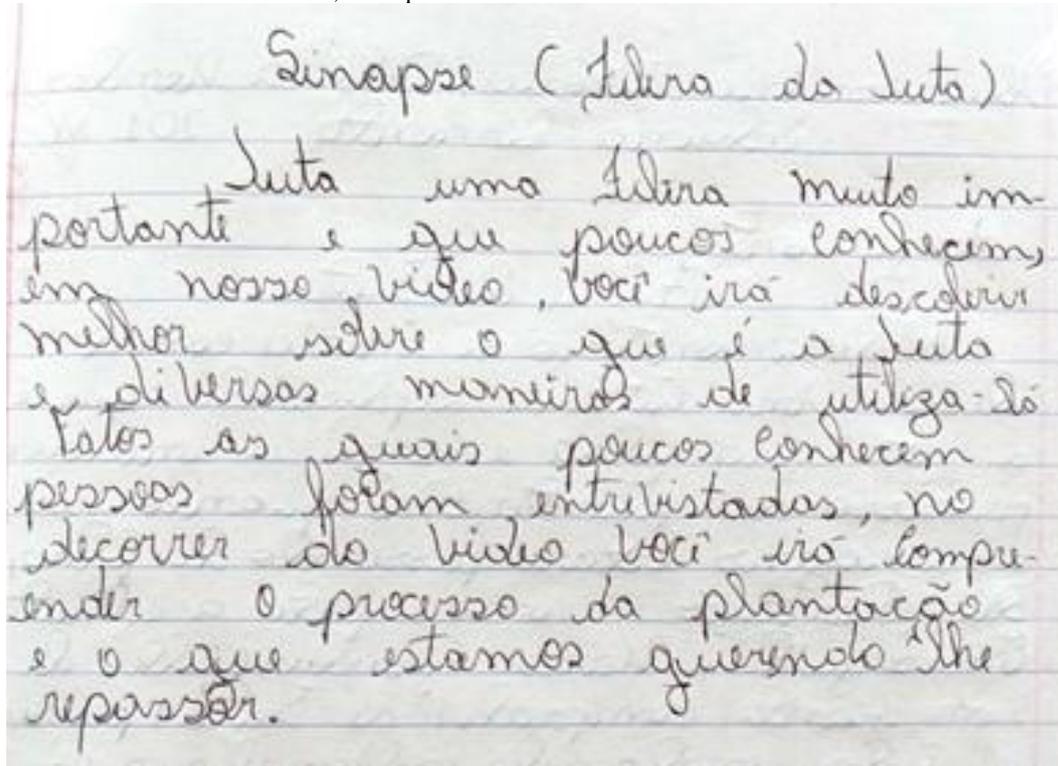
Orientações para a produção da sinopse	<ul style="list-style-type: none"> • deixe claro para o(a) leitor(a) o assunto do documentário; • especifique quem são as personagens que dele participam; • defina onde se passa a história; • justifique por que essa história é importante, por que ela merece ser contada; • escreva um texto numa linguagem simples e objetiva • não ultrapasse dez linhas; • dê um título para o documentário e escreva-o acima do texto; • revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.
Orientações para a produção do argumento	<ul style="list-style-type: none"> • Informe o tema do documentário. • Indique quem são as personagens. • Justifique a importância da história. • Aponte as formas de abordagem do tema. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ○ assinale se haverá entrevistas e se elas serão individuais e/ou coletivas; ○ sugira em quais locais serão feitas as filmagens; ○ delibere se os acontecimentos do mundo real serão filmados no momento em que ocorrem ou se as personagens encenarão para a câmera suas ações cotidianas; ○ decida se haverá uso de materiais de arquivo e com que intenção eles aparecerão no documentário. Para ilustrar o passado? Para contrastar com o que é dito? • Escreva um texto numa linguagem simples e objetiva. • Use cerca de uma página para elaborar o argumento. • Dê um título para o documentário e escreva-o acima do texto. • Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.
Orientações para a produção do roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • Descreva o conteúdo imaginado para compor cada cena e as presente na ordem sequencial de sua aparição (cena 1, cena 2, cena 3, etc.). <ul style="list-style-type: none"> ○ Na descrição de cena indique o local de gravação; ○ sugira que tipos de imagens devem ser captadas para cada cena; ○ no caso de uso de narração ou cartelas, escreva o conteúdo do texto que acompanhará as imagens correspondentes; ○ se a cena comporta entrevista, assinale quem será a pessoa entrevistada e coloque o roteiro da entrevista. • Utilize uma linguagem simples e objetiva. • Use cerca de uma página para elaborar o roteiro. • Dê um título para o documentário e escreva-o acima do roteiro. • Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.

Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. Acesso em 10 abr. 2019

Essas orientações detalhadas, aliadas a explicações e exemplificações com material multimídia, favoreceram a produção escrita dos alunos. Entretanto, por não ser apenas uma questão estrutural, algumas equipes, que não tinham material de pesquisa suficiente ou que não conseguiram desenvolver uma ideia com o que tinham, não conseguiram terminar essa

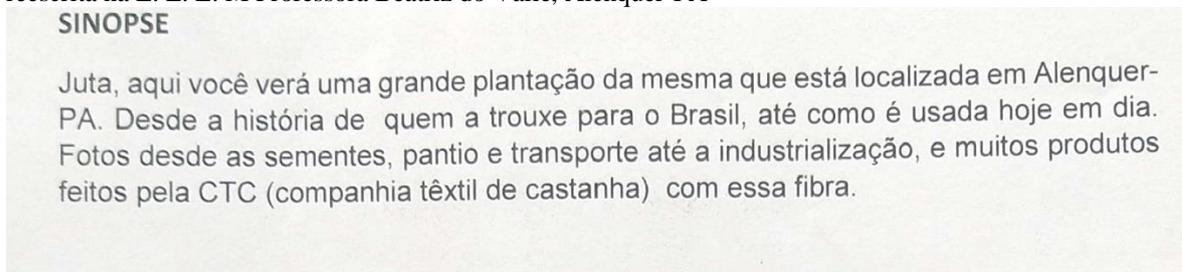
produção até o final da aula, dessa forma foi lhes solicitado que entregassem na próxima aula. As Figuras de 8 e 9 trazem algumas produções dos alunos nesta aula.

Figura 8 - Produção escrita de – sinopse - realizada por aluno da turma A na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 9 - Produção escrita de – sinopse - realizada por aluno da turma A na etapa 18 da intervenção, após a reescrita na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA



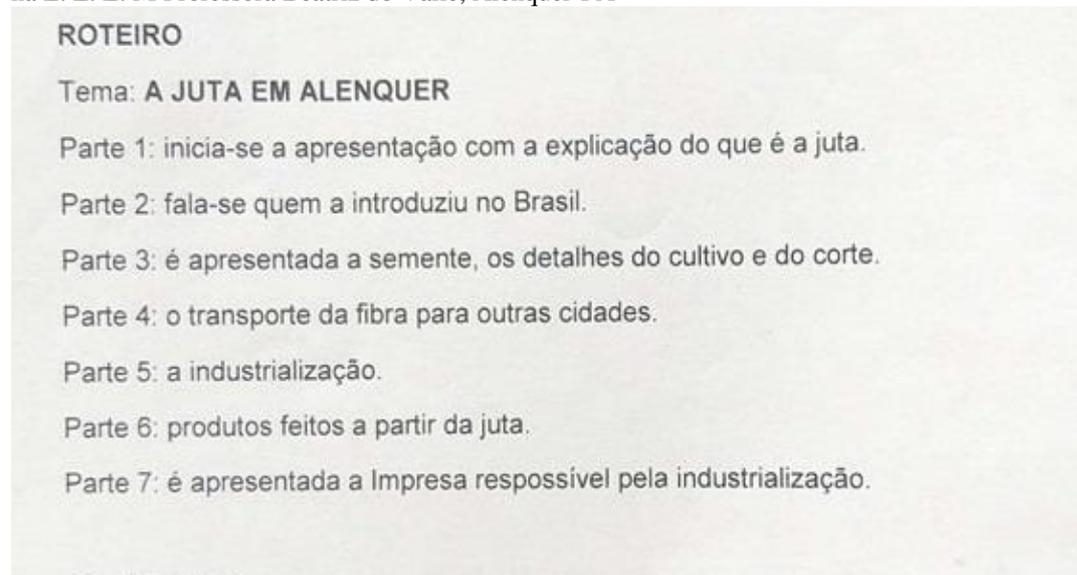
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Nessa produção do gênero sinopse na Figura 8, vemos que, mesmo com algumas inadequações na pontuação e regência, a ideia de apresentação do que trata o vídeo flui. E, no momento dessa produção, não haviam concluído a pesquisa que pretendiam, ainda se percebem algumas lacunas. Segundo o material da OLP, Escrevendo o futuro (2019) “sinopse é uma descrição sintética da ideia do filme. Deve deixar claro o que será abordado no documentário, quem são as personagens, onde se passa a história, porque é importante contar a história”. Contudo, analisando a produção da Figura 5, parece-me que faltou a compreensão de quem

seriam os interlocutores e a intenção do texto, que seria provocar a curiosidade dos possíveis telespectadores, faltando chamar a atenção para o aspecto local. Como a sinopse precisa mostrar todo o potencial da história, não no contexto de apresentar a eventuais interessados em investir na realização do documentário, porque não é essa a situação, mas de chamar a atenção de um público específico que possa se interessar pela história da cidade. Na sinopse da figura 9, produzida após reescrita, temos um panorama mais geral da história que se verá no vídeo, percebe-se a evidência do local, e os locutores indicam de maneira sintética o que se encontrará de informação. Desta forma percebe-se a importância da reescrita no processo de produção.

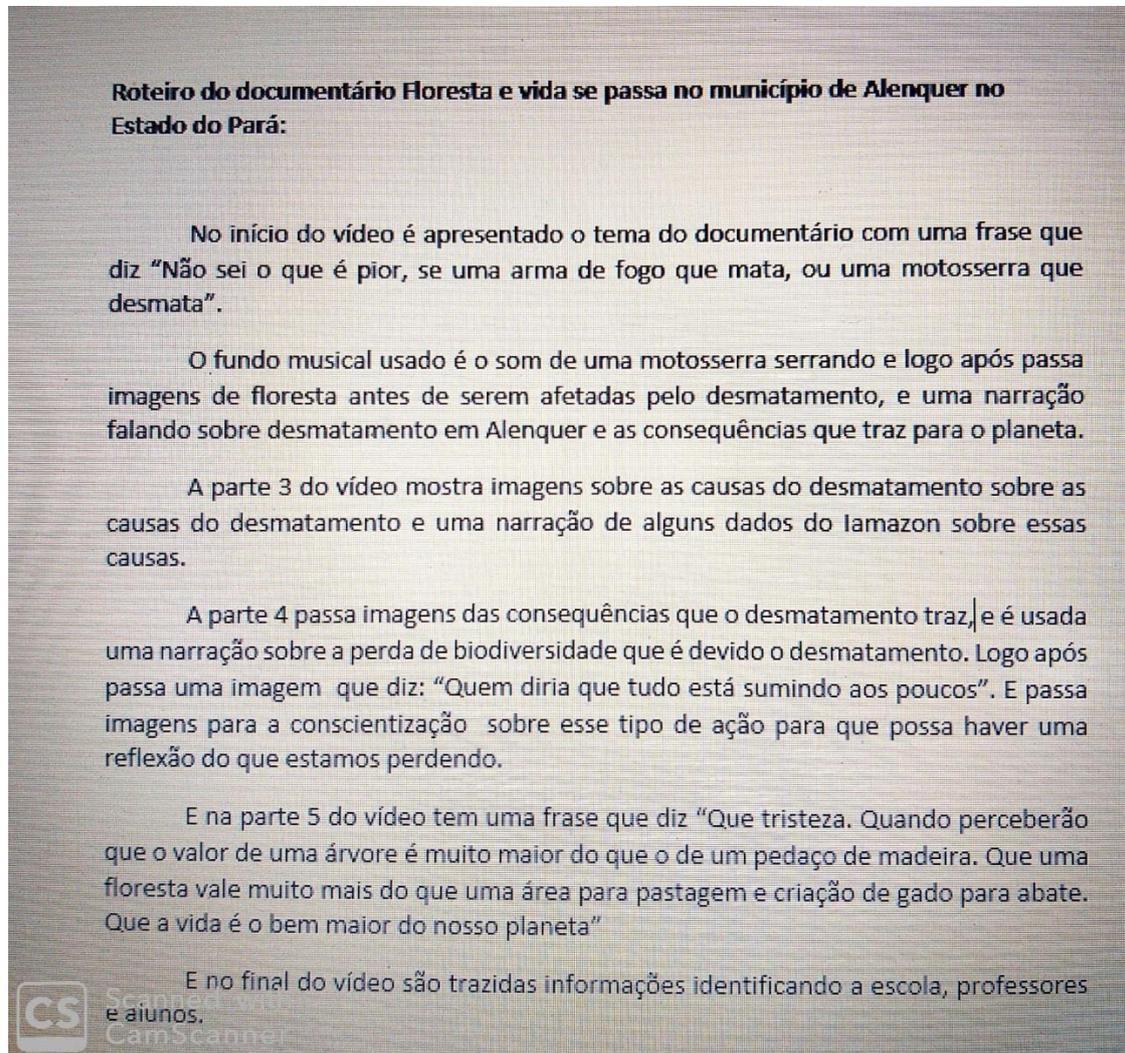
Para a análise da produção do roteiro, vejamos as Figuras 10 e 11

Figura 10 - Produção escrita - de roteiro - realizada por aluno da turma A na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 11 - Produção escrita - de roteiro - realizada por aluno da Turma B na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O roteiro da Figura 10 apresenta de forma sintética e injuntiva os passos seguidos para a produção. Segundo o material da OLP, Escrevendo o futuro (2019), o roteiro “deve estabelecer uma estrutura básica que servirá como mapa de orientação para as gravações, permitindo visualizar as sequências fundamentais do filme. No roteiro em questão percebemos um sequenciamento de informações que os alunos planejaram colocar no vídeo, contudo, não diz de que forma iriam apresentá-las. Isso é compreensível se pensarmos que os alunos são apenas alunos e não profissionais que trabalham com tecnologia e montam ideias pensando no uso dessas. No roteiro da Figura 11, percebemos um maior detalhamento, pois encontramos os

recursos que serão utilizados, tais como: audiovisuais, tipo de narração e o conteúdo que será explorado. De modo geral, as produções de roteiro se deram nesses dois padrões, variando em quantidade de informação sobre os recursos utilizados. Nesse intuito, pode-se dizer que essas produções alcançaram um nível satisfatório no dialogismo. Entretanto, a relevância dessa produção vai além do simples alcance da escrita, à medida que percebi a importância desta no sentido de guiar os alunos ao planejamento de atividades, incentivá-los a programar seus possíveis passos na construção de um projeto, ainda que esse projeto esteja aberto a mudanças sujeitas aos imprevistos da vida real. Esse exercício do aprender a sistematizar, mesmo que amadoristicamente, é um exercício importante à intelectualidade e pode ser utilizado em vários contextos da vida prática. As figuras 12 e 13 trazem exemplos das produções de Argumento:

Figura 12 - Produção escrita - de argumento - realizada por aluno da Turma A na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA

ARGUMENTO

Juta, uma riqueza esquecida

A juta é uma fibra têxtil vegetal que foi introduzida no Brasil pelos japoneses e tornou-se uma das principais atividades econômicas das populações ribeirinhas da região amazônica. O plantio da juta é realizado nas margens dos rios no início da vazante.

Fomos ao interior de Alenquer-PA para conhecer melhor essa planta e o seu cultivo na cidade. Através disso, descobrimos que essa planta possui inúmeras utilidades, desde o artesanato até os forros dos carros da Ford e até sacolas biodegradáveis.

Entrevistamos Marcos Gantus e adquirimos diversas informações sobre o assunto e colocamos no documentário, juntamente com várias imagens da plantação na cidade e o cultivo.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 13 - Produção escrita - de argumento - realizada por aluno da Turma B na etapa 18 da intervenção, na E. E. E. M Professora Beatriz do Valle, Alenquer-PA

Argumento

O documentário Flores e vida será produzido com a intenção de trazer uma reflexão sobre as ações que nós cometemos no meio ambiente, especialmente sobre o desmatamento.

A importância da História que ocorre no documentário é uma forma de chamar a atenção da população e do poder público para que eles venham aumentar a fiscalização do desmatamento.

O local onde será produzido o documentário é no município de Alenquer no Pará.

As imagens que serão usadas foram obtidas na comunidade Campos de Pilar localizada no interior de Alenquer.

Essas imagens foram capturadas através do aparelho celular.

Nesse documentário será usado material de arquivo cedido pela secretaria de meio ambiente de Alenquer.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

As produções de argumentos foram as que mais expressaram dificuldade. Segundo o material da OLP, Escrevendo o Futuro (2019), “o argumento deve descrever em detalhes a história. Além de repetir as informações contidas na sinopse (o quê, quem, onde, quando e por quê), deve expandir a descrição para o “como”, indicando as estratégias de abordagem do tema”. E isso explica a dificuldade, pois é no argumento que a ideia em detalhes deve estar descrita, é ele que deve trazer as estratégias de abordagem do tema, aliado às várias linguagens e recursos. Assim, como muitos, ainda mal tinham uma pesquisa consistente ou tinham informações muito soltas, pensar e organizar o pensamento estratégico denota maior dificuldade compreensível, voltando a insistir na questão de que não se tratam de profissionais que têm grandes habilidades no manuseio da tecnologia. Nos argumentos das Figuras 12 e 13, percebemos a tentativa em informar como seriam feitas as produções, contudo de maneira mais superficial, vale ressaltar que essas equipes estavam com um material significativo de pesquisa no momento de produção. Em outras produções de argumento pudemos notar também uma grande exposição das informações obtidas ou uma espécie de roteiro, contudo, a intenção de mostrar uma estratégia de produção do documentário foi pouco notada na produção.

Analisando essa atividade escrita, ela se faz importante por se dar por uma necessidade imposta por outra prática, que é a produção do documentário. Contudo ela precisa estar bem articulada, pois só irá fluir se a atividade de pesquisa tiver sido realizada. Ou seja, uma atividade pressupõe e procede a outra. Os alunos precisam entender a importância da sistematização dessas, além de perceber que a relação entre elas é social e não se constituem apenas de atividades que podem ser realizadas isoladamente.

4.7 Produção do documentário

Para um melhor acompanhamento das análises a seguir, no Quadro 12, disponibilizo links para o acesso de seis documentários produzido pelos alunos na Intervenção “o lugar onde vivo em documentários”.

Quadro 12 – Documentários produzidos pelos alunos para cumprir a avaliação.

Documentário	Link para acesso
Extração de madeira em Alenquer/PA	https://youtu.be/wdGp-gKzJ5E
Agropecuária x desmatamento	https://youtu.be/2o91PrW1ItM
Fatores que favoreceram o desmatamento em Alenquer/PA	https://youtu.be/73g3tVChgC4
Fibra de juta	https://youtu.be/D7b_AZJnqnM

Produção de juta	https://youtu.be/PaKQfP157ow
Problemas Climáticos	https://youtu.be/FLgytK7hObU

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

4.7.1 Educação dialógica e multiletrada

No momento da pesquisa e da produção do documentário não houve participação e análise direta da professora-pesquisadora, uma vez que pesquisa e produção se davam em tempo diferente do horário de aula e também pelo elevado número de trabalhos em andamento. Contudo, foi disponibilizada aos alunos a comunicação com a professora via telefone (através de mensagem ou ligação) sempre que tivessem alguma dúvida ou precisassem de alguma orientação. Assim, alguns fizeram uso de tal recurso, seja pedindo informações técnicas, opiniões pessoais seja mostrando materiais de pesquisa ou de gravações realizadas. Contudo, uma maioria só teve contato com a professora durante as aulas.

Nas conversas com os alunos, a professora pôde perceber as dificuldades destes em encontrar informações, uma vez que eram informações específicas da cidade. Nisto, podemos notar a dependência dos alunos em relação à internet quanto à atividade de pesquisa, o que demonstra a falta de habilidade em pesquisa de campo.

A depender da temática de cada trabalho, algumas equipes tiveram problemas de locomoção até o local propício para gravações, o que acarretou desistências para a realização do trabalho, outros utilizaram imagens de terceiros ou ainda utilizaram material (fotos, vídeos, imagens) ilustrativo o que, de certa forma, descaracterizava o documentário ou mesmo tornava quase insignificante todo o trabalho conceitual e técnico para a preparação do documentário.

Na turma A, cujo o tema foi a produção da Juta em Alenquer, as produções foram diversificadas na utilização de recursos, no entanto, na perspectiva houve uma certa semelhança que consistia na exploração do que era a Juta e do seu processo de plantio e de desenvolvimento. O desenvolvimento da temática variava, o que demonstra que as pesquisas e criatividade, de cada equipe, prevaleceram. Algumas equipes realizaram suas próprias filmagens; outras, utilizaram arquivos encontrados em suas pesquisas. O fato de utilizarem arquivos foi compreensível devido ao tema, visto que a juta possui períodos para demonstrar certas fases de produção. Muitas equipes utilizaram fotos antigas ou arquivos de reportagens para mostrar o processo de preparação da juta. Algumas equipes realizaram entrevistas com conterrâneos que têm propriedade em falar sobre o assunto, seja porque em algum momento da história participaram como produtor, comprador, estivador, seja porque viveu essa história de alguma forma.

A dinâmica entre imagens e desenvolvimento da temática nos documentários produzidos pelos alunos, foi, de maneira geral, utilizada coerentemente, cuja narração da história e das imagens em curso combinavam seus sentidos.

Os recursos de áudios nos documentários também se fizeram presentes. Contudo, em sua maioria, foram utilizadas somente em trilhas sonoras de fundo. Algumas trilhas lembravam o caráter mais sertanejo com sons mais calmos. Entretanto, alguns documentários utilizaram esse recurso apenas para demonstrar suas escolhas pessoais, que, geralmente, não condiziam com aspectos coerentes do trabalho.

No Quadro 13 temos a descrição e transcrição do documentário “O ouro esquecido” produzido por uma equipe da Turma A.

Quadro 13- Descrição e transcrição do documentário “O Ouro esquecido” produzido por alunos da turma A durante a intervenção sobre o tema “A juta em Alenquer”.

O documentário “Ouro esquecido” inicia evidenciando seu título em letras garrafais que se sobrepõem à paisagens em preto e branco que se movimentam no sentido de aproximação e expansão perante a tela. Nestas imagens pode-se avistar plantação e cultivo de juta e trabalhadores ribeirinhos. A seguir e ainda com uma série de imagens (fotografia) que denotam as informações que estão sendo trazidas em voz over, temos explanações sobre plantio, cultivo, tratamento e sua origem no Brasil e região. É importante ressaltar que as imagens passam uma sensação de intimidade atrelada à região deixando sempre em destaque as pessoas no trabalho com a juta. O fundo musical, apenas com um instrumental calmo passa a sensação de serenidade, e dá um caráter mais particular a história da juta já que o fundo não me remete a outras imagens. Digo isso, pois dando a escolha de músicas famosas abordadas em outros documentários das turmas, fazia desviar o olhar da história em foco já que a música em si já trazia signos e significações fortíssimas.

Após esse breve momento de apresentação da juta. Entra uma nova voz over (também aluno) que anuncia um grande produtor de juta da cidade.

Vejamos a transcrição da fala dessa cidadã . As falas se dão a mostrar apenas a voz e imagem do entrevistado em sua residência:

MG:A juta foi trazida pra cá pra nossa região na década de cinquenta pelos japoneses...e coma aqui nós temos o solo fértil e o clima favorável..ela se adaptou muito bem aqui na nossa região ((corte)) – **e::xatamente** - pra cá pra Alenquer ...pra nossa região aqui...Santarém..Alenquer...Óbidos...Oriximiná...Juruti...Parintins – **e aí foi adiante** – primeiro começou do meu avô..daí do meu avô foi pro meu pai...e há mais de vinte anos não existe mais juta..aí quando foi agora..como tá voltando de novo..É:: a produção de juta...tão pedindo de novo do exterior..de outros países...que haja sacarias que é o principal carro chefe da juta para exportação - estão eliminando sacarias plásticas – então tá voltando de novo a compra na nossa região...daqui de Alenquer vai a juta...Belém prepara as sacaria e manda...e:::..não só pra sacaria também como agora tá sendo feito os revestimento dos carro da:: Volkswagen e da Mercedes..elas estão sendo feitas de fibra de juta - **o revestimento** - porque eles não querem mais material de plástico...que agride o meio ambiente...eles querem material biodegradável ((corte)) juta..fibra é na várzea e a juta..a semente é na colônia..na estrada...inclusive Alenquer é o único produtor de semente do Brasil..se você procurar semente em// noutra lugar do Brasil..num TEM...só:: tem em Alenquer ((mudança de foco)) a minha infância é:: desdequando eu me entendi..já era vendo meu pai trabalhar com juta....e como Alenquer foi um:: maior com//produtor de juta do Brasil..Alenquer também teve um//um maior comprador de juta do Brasil...um dos maiores...que foi ele..foi meu pai...mas como acabou..foi substituindo pelo plástico..pelo poli/polietileno..e:::..não//não..não houve mais compra..e agora tá voltando de novo...não querem mais plástico...querem sacas biodegradáveis – **meu avô começou.meu pai deu continuidade e agora eu tô:: continuando e vou continuar a comprar de novo-** incentivar o pessoal a com/produzir juta...a plantar juta..

A partir desse momento as falas de MG continuam, porém somente sua voz aparece, em que sua imagem dá lugar há uma série de imagens (fotos) de plantações de juta:

MG: a duração dela... do plantio ao corte são três meses e meio só...todo processo...do plantio passa três meses...ela já tá praticamente no ponto de/de ser cortada – quando vai ao corte..você tem que afogar..aí que vem esse

processo..de afogar que agente fala..aí por isso que é na várzea que tem que passar por uma lavagem...você afoga e depois lava pra tirar a fibra..a planta da juta né...cê lava...afoga e lava...então nesse tempo de quinze dias aí pra aprontar o produto((corte)) quando a gente for vê a sacaria indo pra exportação de café..você pode ter certeza que lá vai um produto de Alenquer que foi/ vai ser feito de fibra de juta..

Nesse momento a imagem volta para MG que continua a falar:

MG: a juta foi o carro chefe né ... porque mexeu com todo mundo praticamente aqui em Alenquer...toda família tem algum parente que trabalhou com juta...isso no auge da juta mesmo...na década de oitenta..noventa...até meados de noventa...todo mundo trabalhava com juta...então:: mexeu muito com a economia do nosso município...hoje nós num temo mais né ((ar saudoso))..tamo sentindo falta ((corte)) não existe mais...mas agora vai voltar..nós já temos um pouquinho de juta plantada..mas agora es::se ano...ano que vem::...daqui a dois anos..a tendência é melhorar..e o bom é que todo mundo...todo pessoal que trabalhou com juta...é::: tão sentindo falta...tá nós procurando pra querer plantar de novo...porque foi um produto que alavancou nossa economia...ela::: deu sustento pra esse pessoal da várzea principalmente..que esse tempo de cheia não tem o que fazer...então corria pra juta..hoje ninguém vê mais...- mas agora não...vai voltar a juta aqui na região...com certeza ..nós já demos o pontapé e agora a tendência é cada vez mais melhorar.

O documentário é encerrado com tela em preto, onde aparecem os créditos

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Esse documentário retratado no Quadro 13, produzido exclusivamente pelos alunos demonstra um produto satisfatório ao se pensar nas características dos documentários. Ele está bastante informativo, o trabalho audiovisual está coerente e possui qualidade. Contudo, o principal fato que notei nesse trabalho foi o tom dado a história desenvolvida, onde todas as linguagens presentes e recursos utilizados foram pensados para dar significação de saudosismo e valor a ela. A iniciar pelo título “O ouro esquecido”, o qual já traz em si um trabalho poético com a linguagem, reportando a algo valioso de outros tempos, também pode-se ressaltar a escolha da fonte e a disposição do título no vídeo como causadores de sentido, ao vemos uma fonte carcomida por baixo, tomando conta da espessura da tela enquanto a imagem se aproxima, essa fonte e disposição de letra e imagem nos passam uma sensação de alteração de tempo. A utilização das imagens em preto e branco no início do vídeo quando se apresenta em voz over o produto juta, sua origem, característica e importância é outra particularidade remetendo ao passado.

A filmagem é realizada em plano fechado no personagem que fala sobre a juta, mas em perspectiva bem pessoal e familiar, denotando também um tom saudoso e de esperança aliado a um fundo musical melancólico, construindo, desse modo, uma esfera interessante que é desenvolvida com todas as linguagens e recursos envolvidos na produção de significados no documentário. Esse domínio, não só em compreender a linguagem multiletrada, presente em diversos textos em nosso cotidiano ou em outros contextos mais específicos, se faz necessário porque, além de interessante, demonstra um desenvolvimento intelectual e também de produção consciente desta.

Em relação aos demais trabalhos produzidos pelas turmas em análise, nem todos conseguiram dar um tom e significar todas as linguagens possíveis de serem utilizadas no vídeo, contudo, não há como dizer que cada uma das equipes entendeu que necessita de muito mais do que somente o verbal para se construir um documentário ou outro gênero ligado às mídias.

No Quadro 14, temos a descrição e a transcrição de um documentário produzido pela turma sob o tema “Desmatamento em Alenquer”

Quadro 14 - Descrição e transcrição do documentário “Desmatamento x Agropecuária” produzido por uma equipe da turma B.

O documentário inicia evidenciando o título “Desmatamento x Agropecuária” disposto em um retângulo de fundo branco ilustrado com desenhos de árvores e fogo”. O retângulo surge na tela negra e depois se desintegra. Há um fundo musical instrumental que remete a ideia de tensão. Após a desintegração surgem imagens de paisagens, de campos e rios, que são acompanhadas da voz over do narrador:

Voz over: a pecuária é responsável por mais de oitenta por cento do desmatamento no Brasil...a extensão de um pasto...foi o principal fator para o desmatamento no meio rural...a agropecuária que é:: realizada nas fazendas da cidade de Alenquer...Pará...fazendo com que as áreas interiores de matas sejam substituídas por pastagens prejudicando o meio-ambiente...modificando o espaço geográfico ...o processo da plantação passa por várias fases...uma delas é:: a queimada que serve pra limpar a área...isso é muito prejudicial para o meio-ambiente...se todos os fazendeiros preservassem e não desmatassem sem necessidade...o desmatamento e as queimadas não teriam um número avançado...no período de dois mil a dois mil e dez foi registrado o desmatamento de sete milhões de hectares na floresta...anuais...nas paisagens tropicais e aumento das terras agrícolas de seis milhões de hectares...

Após a fala aparece novamente um retângulo branco sobre a tela negra com: “Entrevista 1. O processo de pastagem no município de Alenquer-Pará”. Sendo sucedido, novamente por inúmeras imagens de paisagens, queimadas e pastos, mas agora com a voz do entrevistado acompanhada do fundo musical tenso:

Entrevistado: nós vamos falar daqui do nosso município...do caso de Alenquer...Então hoje pra você formar uma pastagem...nós temo que ter...primeiro usar as áreas degradadas...ou seja...as áreas que já foram derrubada...mas tem que ter licença do IBAMA..no caso da área federal...e do governo do estado...no caso da área estadual..e do governo municipal caso a área seja do município...então a legislação mudou muito...no governo hoje ele nos orienta..pra que áreas já degradadas..ou seja desmatada..que a gente aproveite...tire uma licença pra quê a gente possa formar um pasto...vamos supor ..eu tenho uma área de mil hectares...essa área tá degradada...esses documentos são:: área do INCRA...porque nós temo área do INCRA e área do ITERPA...área do INCRA ..quem responde por essa área é/é o governo federal..a área do ITERPA ..quem responde por essa área é o governo do estado...as licença são dada pelo governo do estado...então nem o governo estadual pode dar licença pra área do governo federal...nem o governo federal poderá dar uma licença pra formação de pastagem ..no caso..da área do governo do estado...E o município..que as área são pequena do município..ele também/ele tem que se conter só nas área do município...então veja bem..só pra servir de exemplo..hoje nós temo uma área degradada mil hectares...aí eu quero formar pasto..mas o governo diz o seguinte..não posso derrubar mais um palmo..tem que aproveitar aquela área..só que..eu não posso formar mil hectare completo de pasto...eu tenho que formar no mínimo setenta por cento do pasto..e aquela área que foi derrubada...degradada..eu vou ter um prazo pra mim replantar ela..que ela já foi derrubada..já pegou fogo...então eu vou formar uma área de mil hectares..então vou fazer setecentos hectares de pasto e trezentos hectares...caso não haja nascente..não haja rio dentro..eu vou ter que replantar...que é isso que eles dão a licença...essa licença é adquirida..por exemplo se a terra for da união..é no caso do INCRA é com o IBAMA...se a terra for do governo do estado e no ITERPA com o governo do estado...então tão se referindo aqui ao oeste do Pará...hoje mudou muito..então qualquer derrubada hoje...todas elas são geralmente eles derrubam...tocam fogo pra depois dizer que área pegou fogo natural..aí depois jogar pasto dentro pra aproveitar..aí vem a multa..no caso..aí quando o IBAMA expede aquela multa que é o errado...aí o cara que fez esse crime ambiental ele já se acha no direito porque ele pagou a multa ou negociou..já dono da área..o que acontece muito aqui no nosso município em áreas grandes...

A fala do entrevistado é finalizada e surge agora a ilustração do planeta terra sendo raspado por uma máquina e com um semblante de tristeza. Após surge, novamente o retângulo branco com a frase: “faça sua parte, plante árvores, plante vida!! Seguida de uma imagem de várias mãos formando um coração em volta do planeta terra. Em seguida sobem os créditos, que, entre outras informações apresenta os componentes da equipe, especifica a voz over e revela o entrevistado.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Na turma B, observou-se um pouco mais de dificuldade na produção em relação ao enquadramento ao gênero solicitado. Os vídeos documentários seguiram um padrão muito mais expositivo, somente informativo, muitas informações técnicas, conceituações, estatísticas, dando somente um caráter emotivo apelativo, mas impessoal, sem originalidade ou particularidades de histórias, o que deixa a desejar em relação à intencionalidade proposta nos dois projetos desencadeadores desta intervenção que são a OLP e o projeto SCH, uma vez que buscam as particularidades de “O lugar onde vivo”.

O Documentário apresentado no Quadro 14 traz informações gerais sobre o desmatamento e depois apresenta informações técnicas a respeito do funcionamento de licenças quando tenta aproximar a história em relação ao município de Alenquer. Talvez isso se explique pelo caráter da temática proposta pra turma “O desmatamento em Alenquer”, pois sendo o desmatamento um tema universal, com grande escala de informações e desencadeador de vozes diversas e com muitos discursos cristalizados, não tenha desafiado a criatividade dos alunos e, pior ainda, tenha os convidado ao comodismo do não pensar. O material utilizado para suas produções foi, em geral, pouco característico do município e quando os utilizaram foi de maneira superficial, parecendo apenas para constar. Percebi que as narrativas partiam e seguiam, abundantemente, de características gerais sobre desmatamento para então se inserir, meio que abruptamente algumas poucas informações sobre o desmatamento no município e depois finalizava-se o vídeo de maneira emotiva pedindo a conscientização do público, uma espécie de clichê.

A linguagem visual utilizada foi também retirada da internet, e não se remetiam necessariamente a imagens locais. A linguagem sonora foi utilizada, por vezes, assim como na turma A também, de maneira descontextualizada, o que se verificou, em muitas situações, trilhas sonoras que nada acrescentavam ao tom da história, ou mesmo se faziam incoerentes, pois algumas pareciam, apenas, atentar para um efeito melancólico ou de desastre.

4.7.2 Condição socioeconômica das turmas e o multiletramento

Vale ressaltar que em ambas as turmas houve trabalhos que não atentaram à intenção de enfatizar o conhecimento sobre a cultura local, assim como em ambas, houve trabalhos que atentaram a isso. Também nas duas turmas observou-se trabalhos que fugiram às características técnicas, formais, de estilo e funcionais do gênero documentário. Assim como equipes provenientes das duas turmas não conseguiram desenvolver a produção do vídeo. Sobre isso é importante salientar um aspecto interessante. Apesar do município não apresentar uma disparidade tão grande no aspecto socioeconômico, ainda assim encontramos certas disparidades nesse aspecto que, geralmente, acabam se misturando nas turmas de escola pública do Ensino Médio, uma vez que não existem escolas privadas pra esse nível de ensino no município. Contudo há de se destacar uma certa diferença nesse aspecto entre as duas turmas analisadas. A turma A, em sua maioria, é composta por alunos que vivem com os pais e que não trabalham em contra turno, assim como também possui um índice maior de alunos que possui maior contato com computadores e celulares de ponta. A turma B, em sua maioria, são alunos provenientes de famílias da área rural do município que se mudaram para a cidade com intuito de continuar o estudo que a comunidade não oferecia. Em vista disso, são alunos que, geralmente, trabalham no contra turno da escola, moram sozinhos ou em casa de parentes ou conhecidos, ou seja, não contam com um apoio ativo e próximo dos pais. E esses, também, possuem um contato bem mais reduzido com a tecnologia, como o acesso a computadores e a celular. Em vista disso, e, salientando que a intervenção teve como foco principal um gênero que remete às mídias, como o documentário, não há como não fazer relação entre os resultados e essa variante.

O próprio processo de confecção dos vídeos foi diferente. Enquanto na turma A, a maioria pesquisou, gravou, editou os vídeos, pois dispunham do material técnico e tecnológico e também de conhecimento técnico adquirido em seu cotidiano. Os alunos da Turma B, em sua maioria, recorreram a outrem que pudessem editar os vídeos, uma vez não possuem nem material, nem habilidade no manuseio das ferramentas necessárias. Assim, essa ocorrência, sem dúvida ocasiona a diferença no desenvolvimento do vídeo com maior criticidade e criatividade, pois estão a mercê de terceiros, cerceando a sua criatividade, uma vez que essa pode surgir de momentos específicos na construção desse.

Contudo, vale salientar que o produto final da intervenção não deve ser o foco para avaliar possíveis sucessos ou insucessos, uma vez que todo processo envolve amadurecimento e experiências relevantes para o desenvolvimento intelectual.

4.8 Apresentação dos documentários

Como foram divididos em trios para a produção de documentários - de acordo com o regimento da OLP - e devido à grande quantidade de alunos, a quantidade de vídeos produzida ficaria extensa demais em relação ao tempo delimitado para cada turma na Culminância do Projeto Semana da Consciência Histórica. Dessa forma, na data determinada para a entrega dos vídeos documentários, foi marcada uma aula para a seleção de três dos vídeos de cada turma para exibição para toda comunidade escolar no referido projeto. Para essa seleção foram solicitados três professores de diferentes disciplinas que julgariam os vídeos de acordo a qualidade técnica, criatividade, informatividade e adequação às características do gênero documentário. Para isso, cada equipe teria que entregar os textos produzidos (sinopse, argumento e roteiro) para os professores que participariam da escolha, antes de assistirem aos vídeos, para que pudessem ler antes de assistir aos documentários.

Esse momento foi marcado por certa ansiedade dos alunos que manifestavam um clima de competição, não ocasionado pela OLP, mas por ser a primeira exibição dos trabalhos e também pela expectativa em serem escolhidos para a exibição no Projeto SCH. A plateia mostrou-se atenta à exibição dos documentários, assim como, em diversos momentos, expressaram reações de surpresa, curiosidade e humor diante dos vídeos que trouxeram temáticas, imagens, sonoridade e história local. Ao final das exibições, os professores fizeram suas considerações sobre os trabalhos e escolheram os três mais adequados para a exibição no Projeto SCH. Durante as observações dos professores, os alunos mantiveram-se em silêncio e atentos às ponderações. Silêncio rompido pelo anúncio dos vídeos escolhidos, assim dando lugar a uma grande euforia dos alunos.

Após esse momento de escolha e primeira apresentação ao público, foi realizada a apresentação proposta para a atividade. Na culminância do Projeto SCH, toda a comunidade escolar se reuniu para, entre outras atividades, assistir aos documentários que tinham por objetivo levar o público a conhecer um pouco mais a história, cultura e aspectos sociais de sua cidade. Esse momento foi de grande relevância para qualquer projeto que prioriza as bases do letramento, pois representa a produção do aluno sendo levada à sua finalidade, como o encontro ao público de direito e não apenas ao professor. Realizar projetos com essa base constrói referências significativas para o processo de aprendizagem, além de colocar os alunos como protagonista diante de seu próprio aprendizado.

4.9 Questionário 2 - avaliação dos alunos

Na última etapa da intervenção, fez-se necessário conhecer a avaliação das atividades dos principais personagens envolvidos - os alunos. Através da aplicação e análise de um questionário não estruturado com cinco perguntas abertas, os alunos puderam falar de maneira desenvolvida a respeito do trabalho que desenvolveram.

Na análise das respostas da primeira pergunta “Quais as suas considerações sobre as aulas de Língua Portuguesa do primeiro semestre (o tempo de aplicação da intervenção)?” pôde-se fazer uma classificação das respostas em: a) considerações positivas; b) considerações negativas; c) considerações neutras ou não se manifestaram. Cerca de 60% das respostas teceram considerações positivas a respeito do trabalho evidenciando o caráter inovador das atividades pela abordagem de instrumentos tecnológicos. Outros ressaltaram o aspecto interativo e divertido de adquirir conhecimentos.

Cerca de 39% teceram considerações negativas, ainda que a maioria destes tenha considerado o trabalho significativo para a aprendizagem. Evidenciaram a falta de compreensão nas aulas; também ressaltaram a dificuldade em realizar as atividades e ressaltaram que a demanda de esforço tornou a atividade bastante cansativa. Outros reclamaram da restrição das aulas somente ao documentário, alegando falta de outros conteúdos necessários ao ENEM. Ainda há aqueles que relataram a falta de explicação e acompanhamento da professora nas atividades de pesquisa e produção do documentário.

Na segunda pergunta “o que você achou do estudo e da produção do documentário?”, houve muitas variáveis semelhantes à pergunta anterior como apontar dificuldades, cansaço, trabalho, aprendizagem de forma diferente e inovadora. Contudo, algumas considerações são importantes destacar nas respostas, como a relevância em lidar com uma gama variada de linguagem, experiências novas em relação ao uso da tecnologia como experiências sociais gratificantes nos momentos da pesquisa, pois tiveram que entrar em contato com outras pessoas externas à escola.

Para a análise da terceira questão “Houve integração entre os professores para o desenvolvimento do trabalho do documentário? O que você pensa sobre isso? “Pode-se fazer a seguinte divisão das respostas: a) sim, houve uma integração e isso foi benéfico para o bom andamento do projeto; b) houve pouca integração entre os professores, pois poderiam ter auxiliado mais nos trabalhos; c) não houve integração, o que dificultou bastante o desenvolvimento do trabalho, pois tivemos que fazer tudo sozinhos.

Comparando o quantitativo entre as turmas A e B, verificamos uma diferença nos resultados. Na turma A 60% julgou ter havido integração entre os professores; 32% disse que houve pouca integração e 7% disse que não houve nenhuma. A turma B: 23% disse que houve integração; 43% disse que houve pouca e 33% disse que não houve.

Pelos comentários que esboçaram, pôde-se perceber que a integração a que se referiu a turma A diz respeito ao bom acolhimento daqueles que procuraram professores de outras áreas para lhes ajudar nas pesquisas da temática. No entanto, a turma B recorreu bem menos aos professores da escola para desenvolver a pesquisa.

Na pergunta 4 “Sobre a pesquisa para o documentário, quais as dificuldades encontradas?” a análise foi em apontar as principais dificuldades, dentre elas: a) dificuldade em encontrar as informações a respeito do tema de que tratariam; b) dificuldade em encontrar pessoas para entrevistar; dificuldade de locomoção até os locais da pesquisa.

Na pergunta 5 “Ainda sobre a pesquisa, você acredita ter sido algo benéfico para o seu desenvolvimento intelectual? Por quê?”. Mais de 80% nas duas turmas afirmou que sim. Dentre as justificativas para ter sido significativo para seu desenvolvimento tivemos as seguintes questões: a) adquiriram importantes conhecimentos sobre a sua cidade e região; b) adquiriram conhecimentos gerais importantes; c) adquiriram responsabilidade ao ter saber selecionar informações; trabalharam a interação com as pessoas durante as pesquisas, o que foi importante para aperfeiçoarem a comunicação; d) os conhecimentos adquiridos facilitaram a produção escrita do projeto.

Apenas 7% afirmou não ter sido pouco proveitoso para seu desenvolvimento intelectual, alegando que os conhecimentos adquiridos não servirão para o seu futuro ou mesmo que sua falta de interesse pelo tema já caracteriza a falta de desenvolvimento intelectual. O restante não respondeu à questão.

4.10 Auto Avaliação da Prática Docente

Fazer um curso de licenciatura não te torna um educador, entrar em uma sala de aula e ministrar conteúdos não te torna educador, ler autores consagrados e renomados na área educacional, com certeza, não te torna um educador. Não relegando o valor dos cursos e conhecimentos institucionalizados e refutados, mas, reafirmando que o professor é tão histórico quanto o próprio ato de ensinar, é essencial evidenciar que um educador não se constrói de uma hora para outra com uma fórmula acabada e avaliada. Mas se faz enérgico e reconstrutor de si mesmo, assim como o processo social se faz dinâmico.

Com esse dinamismo a auto avaliação na prática pedagógica é essencial para a revisitação de si mesmo. A pesquisa participante, que constitui este trabalho, é muito peculiar e recorrente na área educacional, o segundo Minayo (2011, p. 22), a pesquisa participante

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar ou ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Pode-se afirmar que este tipo de pesquisa tem sido de grande relevância para os avanços nessa área, pois ser o professor o pesquisador ou o pesquisador ser o professor acrescenta à pesquisa um valor metacognitivo e revela uma extrema intimidade entre os envolvidos; o que acresce o seu valor, porque a atuação na área educacional requer, antes de tudo, um reconhecimento dos diversos elementos que envolvem a prática educativa. Para que esse reconhecimento passe de um saber empírico para uma prática reflexiva e filosófica, é necessário que o educador seja um constante pesquisador. Para Freire (2015, p. 30),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefares se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Levando em conta a perspectiva freireana, o professor deve ter a pesquisa como algo inerente ao seu fazer pedagógico. Sendo assim, um profissional em constante interação com o mundo do conhecimento e, além disso, um sujeito responsivo, e não mero contemplador do conhecimento.

Nesse caso, o professor deve ser um exímio pesquisador, não se tratando apenas de conteúdos e conhecimentos inerentes à construção intelectual dos alunos, mas, o professor deve ser um pesquisador do seu próprio fazer, ou seja, deve tomar como objeto de pesquisa a sua prática pedagógica.

Lidar com a sala de aula como campo de pesquisa requer reflexão além da materialidade das coisas, buscando o intangível, uma vez que as ciências humanas requerem um apanhado muito mais qualitativo do que quantitativo. Por isso ser professor também prevê lidar, nesse processo, com “personagens”, os alunos, igualmente históricos e diversos. Passar a ver a sua prática pelo olhar do aluno é um exercício de humildade imprescindível para a construção do educador, porque é por aquele que passa o aprender ou o não-aprender. Desse modo, observar e até sondar como acontece ou não acontece isso deve ser constitutivo da construção do

educador. A experiência de escuta e de valorização das experiências dos alunos fez com que eu os percebesse como construtores de seu próprio desenvolvimento intelectual. A etapa 13 da intervenção, cujo objetivo era, exatamente, provocar a refutação e a reação do alunos diante da argumentação da professora, foi uma experiência satisfatória e de sucesso, pois, ainda que a maioria da turma se mantivesse calada mediante as investidas da professora, sempre havia um ou dois alunos que não a deixavam ter a palavra inquestionável, e a reação desses poucos alunos também era lição para os demais da turma, pois, ali estava simbolicamente representada a quebra de poder pela argumentação. A voz do professor não deve ser a única a ecoar nas aulas de Língua, considerando que é por meio da língua que se estabelecem as relações de poder e é por esta que se deve haver a resistência e a quebra deste.

Realizar um trabalho como este, também me fez perceber que aliado à pesquisa, o planejamento é imprescindível. Desde que seja um planejamento coerente com o contexto do público alvo e, também, flexível, uma vez que a escola pública brasileira traz uma cultura do imprevisto e da precariedade crônica, o que, por muitas vezes, acarreta furos nos planejamentos docentes. Estar atento a possíveis imprevistos é uma constante para um professor de escola pública, por isso, torna-se providencial ao professor utilizar os imprevistos como acontecimentos desencadeadores de nova rota. Entretanto, convém reforçar que a rigorosidade metódica vem para o professor como elemento amplificador da criticidade, explica Freire (2011):

Não há para mim, na diferença e na distância entre ingenuidade e criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação, e não a ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.

Estando ciente de minha ainda incipiente prática como pesquisadora, receio que os imprevistos foram vastos, deixando uma reflexão para minha prática docente quanto aos procedimentos metodicamente rigorosos

Sendo o gênero final da intervenção, um gênero representativo dessa nova era comunicativa com a utilização das novas tecnologias, convém ressaltar que muitos imprevistos se deram pela falta de equipamentos ou mesmo pela falta de afinidade da professora com a técnica e manuseio que essas novas tecnologias requerem. E a reflexão que se pode fazer dessa questão é a de que por mais que a afinidade do aluno com essas novas tecnologias seja maior do que a do professor, ainda assim, o professor é imprescindível para o estudo desses gêneros, pois a importância está na intermediação da reflexão sobre os signos e suas significações, dado que, de acordo com a concepção bakhtiniana da linguagem, os signos são ideológicos por

natureza, e não importando qual a semiótica utilizada, ainda precisa pensar e refletir sobre eles. E, à medida em que analisamos a teoria dos multiletramentos, percebemos que essa reúne uma série de fatores, além do tecnológico, como a diversidade linguística, cultural, identitárias, étnicas e diversas formas de construir sentidos.

Enquanto pesquisadora, com a experiência desenvolvida neste trabalho, houve a percepção e vislumbramento de um profissional inacabado, porém em construção, e não estagnado. Ao perceber-me falho e, por tantas vezes, confuso e indeciso diante da prática que apresentou problemas com exigência de resolução imediata, exerci uma de minhas atribuições como educadora, justamente, na análise das situações reais e históricas e isso permitiu-me a aprendizagem da construção de um educador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bakhtin, o ser humano é constituído pela linguagem em seu processo de tornar-se homem ou humanizar-se. Saviani (1994), imbuído da filosofia Marxista, nos diz que a humanização só pode ser alcançada pelo trabalho. Para esses dois pensadores das questões humanas, ser humano vai além do existir enquanto corpo físico no mundo, pois, aquele, para ser inteiro constitui-se de ideias que regem sua disposição no mundo enquanto ser social, histórico e ideológico. Para esboçar melhor a relação entre os dois e este pensamento, que ora desenvolvo, tomemos a seguinte explicação: enquanto um fala de trabalho e outro fala de linguagem, os dois fatores estão ligados ao ensino, pois “trabalho”, - entendido aqui por todo processo que possibilite a sobrevivência do homem em sociedade - envolve todo escopo de conhecimento produzido pelo homem na história, e o qual deve ou deveria ter seus processos cognitivos ensinados nela. Contudo, também, Saviani (1994) aponta a alienação em oposição à humanização, que pode dar-se pela exploração do trabalho, ou seja, a exploração torna o homem menos homem. E a linguagem entendida, por Bakhtin, como peça fundamental da materialização da ideologia, pois “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material do signo” (BAKHTIN, 2006 p. 32), ou seja, o pensamento só pode fluir mediante a linguagem e a linguagem só existe se for ideológica. Nesse cenário, resta-nos pensar na educação, primeiro como processo de humanização x alienação e como a linguagem está relacionada nesse embate. Isso se torna mais contundente quando pensamos no ensino da linguagem em si, o que nos dá o pressuposto de que, se escolhermos a humanização como objetivo de nossa prática, jamais poderemos pensar em um ensino desvinculado das práticas sociais, de busca da linguagem - não como um fundamento em si - mas como fator ideológico e instrumento de materialização do pensamento e por isso instrumento de luta contra a alienação. Em outras linhas, seria falar de um ensino que deflagre questões importantes e vigentes no mundo real onde o trabalho se constitui.

A intervenção “Documentários: o lugar onde vivo” trabalhou uma série de atividades que visaram essa busca de um ensino contextualizado, que demande a utilização da língua em suas faces ler, escrever, oralizar e fazer a reflexão desses usos como meio de tornar os alunos usuários eficientes e conscientes da língua em determinados contextos.

Questões levantadas e avaliadas nesse percurso podem ser elencadas como a busca pela prática multidisciplinar, que embora encontre certa resistência na efetivação, ainda é um caminho potencial da construção de uma escola mais humanizadora, à medida que idealiza uma exercício da vida real, pois traz a certeza de que as práticas reais são motivadas e desencadeadas

por uma união de saberes, os quais consistem em resolver problemas solicitados por uma prática real. Pode-se destacar também, que no contexto escolar, esse envolvimento multidisciplinar proporcionou uma identidade de grupo entre docentes, o que, de certa forma, gera comprometimento na realização das ações, além de ocasionar o entrosamento e maior comunicação entre as pessoas da comunidade escolar. Nesse sentido, observa-se que a transversalidade no ensino de língua é um caminho para uma educação holística.

Outra questão que merece reflexão diz respeito ao trabalho com gêneros textuais, que deve ser pensado e programado, no sentido de tentar prevê a utilização de uma série de gêneros que dialoguem entre si e de onde se possa explorar na prática a linguagem nas suas faces: ler, escrever e oralizar, e desses usos buscar a reflexão tanto linguística quanto cognitiva dos assuntos. Contudo, vale ressaltar que o professor deve estar atento a todas as especificidades do gênero, não só para o repasse conceitual, mas para conduzir adequadamente as atividades práticas, pois conhecer o gênero em seus conceitos linguísticos, estruturais, contextuais, funcionais e de estilo, não necessariamente, torna o professor um especialista que possa dar conta de todas peculiaridades surgidas ao longo do trabalho, pois ainda que esteja em uma perspectiva de trabalhar características reais do gênero, há algo de qual não podemos fugir – isso pela própria peculiaridade do gênero – que diz respeito ao contexto escolar, pois sempre será uma prática que, de uma forma ou de outra, está atrelada a uma atividade escolar e que participa de certos rituais para fins didáticos. Contudo, pode-se pensar nesse contexto como o próprio desencadeador da realidade.

Em cada uma das etapas da intervenção, os gêneros utilizados, na medida do possível, e sujeitos ao imprevisível, suscitaram as necessidades patentes dos estudos com gêneros, em que temos, inicialmente, a utilização do questionário, o qual partindo de questões de seu cotidiano e prática escolar foi utilizada explorando a necessidade de fazer os alunos pensarem a realidade, incitando o pensamento para refutação e resolução de problemas, além de estimular a argumentação. Essa etapa se valeu tanto da escrita, ao responderem os questionários, quanto da oralidade, ao se discutirem suas respostas mais recorrentes e interessantes para desenvolver o raciocínio, ou seja, a reflexão também se fez presente neste momento. Frisando que, por iniciar esse momento com a escrita, foi necessário que a temática desenvolvida fosse algo a que os alunos pudessem recorrer sem grandes esforços materiais ou pesquisa prévia, tratando-se de questões cotidianas. Importa dizer que algumas questões não eram debatidas com afinco anteriormente. Contudo, foram necessárias devido ao próprio processo a que se propõe a teoria,

sobre começar acerca do que lhes é familiar para ir avançando gradativamente para questões menos familiares, e, assim, estimular a expansão do pensamento e do raciocínio.

O trabalho com os gêneros jornalísticos deu-se no âmbito de aproximação e reflexão do contexto do gênero principal da intervenção, pensando-se questões de gênero, como estrutura, contexto, linguagem, estilo e funcionalidade. Apesar dessa ação não ter se dado em todos os aspectos planejados, visto que não houve a produção desses gêneros, ela não deixou de ser satisfatória, pois através dela desenvolveu-se a leitura quando lhes foram dados os textos e as atividades de reflexão sobre as características de cada gênero. Além disso, pela utilização do seminário, puderam oralizar o que haviam estudado, pesquisado e refletido.

Nas atividades de trabalho com o gênero principal da intervenção, o documentário, o primeiro ponto a destacar foi o estabelecimento e esclarecimento de um evento deflagrador para sua produção, porque esse fator realmente importa em uma prática real. Apesar de ser, inicialmente, uma iniciativa baseada na OLP, pensei que o evento deflagrador seria mais autêntico se envolvesse algo para além de uma competição. Nesse sentido, aliando o tema da OLP “O lugar onde vivo” ao propósito principal de um projeto desenvolvido nas escolas anualmente - que é promover a história e cultura do município – o principal evento deflagrador demonstrou a necessidade da busca por conhecimentos translinguísticos e que previam um público específico e uma finalidade definida mais próxima de um contexto para além da escola.

Para a abordagem desse gênero também temos as faces ler, escrever, oralizar e refletir. A face da oralidade deu-se tanto na análise dos documentários de amostra quanto nas discussões das temáticas, sendo que, na primeira ocorrência, esse se fez para refletir sobre o gênero e suas características, e, no segundo, o enfoque principal era a reflexão sobre o conteúdo. No entanto, em nenhuma das duas se fez essa separação expressa entre forma e conteúdo ou entre gênero e conteúdo.

A face da produção nessa etapa deu-se em dois momentos, porque temos a produção estritamente verbal, que prevê a produção de gêneros que acompanham o projeto do documentário, pois servem ao planejamento e apresentação deste. E o segundo momento é a produção do vídeo, que prevê a articulação entre várias linguagens e convoca a criatividade dos alunos na organização e entrelaçamento destas, ou seja, estimula o multiletramento enquanto ação consciente e necessária em nossos dias.

Vale frisar a importância da pesquisa nesse processo, a qual convocou a responsabilidade dos alunos pelo sucesso de sua produção. Provocando também a busca e a utilização de fontes diversas, além das que eles estão condicionados a utilizar, que é a internet,

uma vez que a temática específica sobre a cidade requeria esse posicionamento. Também tiveram que movimentar conhecimentos de filtragem e seleção de informações diante das pesquisas. Nesse sentido, a produção escrita realizou-se de maneira contextualizada e funcional. No entanto, o não cumprimento da etapa da pesquisa em tempo solicitado, ocasionou a não realização da atividade por alguns alunos ou uma realização de maneira falseada.

Sobre a produção do vídeo, que envolve o multiletramento, temos que destacar a importância de se levar, para sala de aula, gêneros que se encaixam nos chamados “novos letramentos”. Uma vez que o mundo muda, a utilização da linguagem também se renova com ele, assim, é imprescindível um trabalho que amplie a capacidade leitora pela percepção das várias linguagens utilizadas nos meios sociais vigentes da nossa era; estes, facilitados e ampliados pelo uso das novas tecnologias. Contudo há de se destacar que apesar de bastante disseminado e até mesmo utilizado, o modo de recepção, e mesmo tempo, o manuseio das ferramentas para reprodução, ainda não se dá de maneira democrática, o que acaba gerando uma disparidade, ocasionada por diferenças socioeconômicas entre alunos, onde a falta de acesso, ou acesso precário a essas mídias tornam-se obstáculos reais para a produção.

A reflexão dessa etapa das oficinas sobre o documentário está pressuposta durante todo o processo, porém a apresentação ao público representa um momento de autoanálise em tempo real, vista pela aceitação ou não aceitação daquele, ou melhor, a reação do público movimenta as reflexões a respeito da produção, o que denota uma prática de Letramento, colocando, assim, o aluno como protagonista e valorizando suas produções.

Diante de todas essas questões elencadas do trabalho com a intervenção em questão, podemos suscitar a promoção de atividades de leitura, de oralidade, de produção e de reflexão linguística por meio de atividades que visam ao Letramento, ou seja, práticas contextualizadas e não apenas reproduções didatizadas, sem sentido na prática social, tais atividades podem ampliar a capacidade leitora pela percepção das várias linguagens utilizadas nos meios sociais vigentes da nossa era, facilitados e ampliados pelo uso das novas tecnologias. Contudo, ainda há de se destacar que a questão socioeconômica se põe como um divisor de águas nesse campo, o que, no entanto, não quer dizer que não devemos buscar essa prática, mas que devemos ser incentivadores para que se mude esse quadro, uma vez que vivemos em um mundo que nos incita a falar e a produzir, tão cheio de vozes e de produtos que se confundem e se contradizem, indo tantas vezes na contramão de nós mesmos, porque nos incita a engolir produtos e não digeri-los, incita-nos a falar, mas sem reconhecer as nossas falas que nos são amigas, aquelas que verdadeiramente nos representem em diversas situações. Por isso, é crucial ensinar aos

alunos o poder do conhecimento e mais ainda a ordenação e a expressão desses por meio da argumentação para a formação de um cidadão crítico que se move no mundo social e não é apenas movido por ele. Desse modo, ensinar com alteridade é ensinar a alteridade.

REFERÊNCIAS

ALENQUER. Câmara Municipal. **Lei nº 562/2003 de 30 de dezembro de 2003**. Institui a “Semana da Consciência Histórica” do município de Alenquer e dá outras providências.

ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar Português?**. In GERALDI, João Wanderley(org). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição – 2006 –HUCITEC
_____. **Os gêneros do discurso**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **M. Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**–Documento final. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília - MEC: 2001.
_____, **PCN + ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Regulamento -Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro –5ª edição, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5626/olp216-regulamento-24fev2016-ok.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Regulamento -Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro –6ª edição, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8894/regulamento-olimpiada-de-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Caderno do Professor: Olhar em movimento: cena de tantos lugares. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario. Acesso em: 13 abr. 2019.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**. Vol. 2. 9ª Edição. São Paulo: Saraiva 2013.

CITELLI, A. Odair. **Educação e mudanças: novos modos de conhecer**. In: Outras Linguagens na Escola: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos e informática. São Paulo: Cortez, 2014.

DIONÍSIO. **Gêneros Textuais e multimodalidade**. In: Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim. **Apresentação**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; GLAGLIARDI Eliana; AMARAL, Heloísa (equipe produtora). **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de texto**. 4ª edição. São Paulo: Cenpec, 2014.

DOLZ, Joaquim. **A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michèle; Schneuwly, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Maria Helena. **A transversalidade nas aulas de Língua Portuguesa: A Educação Ambiental em Questão**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wnderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários: linguagem e prática de produção**. São Paulo: Summus, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

_____. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. **Olhar em movimento: cenas de tantos lugares:** caderno do professor: orientação para produção do Gênero Documentário. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília: Mec, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Aurea Nina. **Curuá: de Aldeia a cidade.** Informativo da Prelazia de Óbidos, nº 123, março a abril. Óbidos, 2002.

MOURA, H. L. M. **Atividades de produção escrita realizadas por alunos da educação básica:** uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva do ensino de língua materna. Mimeo, 2016.

_____. **Atividades didáticas integradas no ensino de língua (ADIs):** uma concepção dialógica e sociodiscursiva. Mimeo, 2017.

_____. **A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística:** uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. São Paulo, 2019. Disponível em: revistadogel.emnuvens.com.br. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **A Leitura como espaço para formação de professores da Educação Básica:** Há um outro caminho?. In GOMES, M.A. *Língua Portuguesa e Estudos Literários e Linguísticos Produzidos no Brasil*. Atena, 2020.

PESCARIA de Merda. Coletivo Santa Madeira. Brasil, 2009, 1 filme (8 min). Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-1-fronteiras-entre-documentario-e-jornalismo. Acesso em: 13 abr. 2019.

PUCCINI, Sergio. **Introdução ao roteiro de documentário.** Doc On-line: Revista Digital de Cinema Documentário, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/AppData/Local/Temp/Dialnet-IntroducaoAoRoteiroDeDocumentario-4006946.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

RENNER, Estela. **Documentário, potência e mobilização.** 23 de agosto. Disponível em: escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/2507. Acesso em: 20 mar. 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramento Digital: um trabalho a partir dos Gêneros do Discurso.** In: *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Pedagogia do multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____: MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e Linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

Santos – Ofício Alfaiate. Danyel Leite. Brasil, 2014, 8min36min. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-1-fronteiras-entre-documentario-e-jornalismo. Acesso em: 13 abr. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** IN SAVIANI, D. Novas tecnologias, trabalho e educação. Vozes, 1994.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. ROJO, R., CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VERZOLA, I. **Apostila de roteiro cinematográfico – CINEMANET.** 2002. Disponível em: www.1cinemanet.com.br. Acesso em: 25 jun. 2020.

WAINER, J. **Ideias, imagens e sons: caminhos para a estruturação de um documentário.** São Paulo:[s.e.], 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

ESC. EST.ENS. M. PROF BEATRIZ DO VALLE

TURMA.....TURNO.....

DATA/...../.....

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1)NOME:.....SEXO: ()FEMININO ()MASCULINO

2)NOME DOS SEUS RESPONSÁVEIS E O QUE ELES SÃO PRA VOCÊ

2.1.....

FONE

2.2..... FONE:.....

3)COM QUEM VOCÊ MORA?.....

4)QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA?.....

5)ENDEREÇO:.....6)FONE

7)DATA DE NASCIMENTO...../...../.....

8)QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

RESPONDA O QUESTIONÁRIO ABAIXO DE MANEIRA SÉRIA E COMPROMISSADA COM VOCÊ MESMO. FAÇA REFLEXÕES A RESPEITO ANTES DE RESPONDER CADA PERGUNTA.

1)POR QUE VOCÊ VEM PARA A ESCOLA?

.....

2)POR QUE OS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS QUEREM QUE VOCÊ VENHA PARA A ESCOLA?

.....3)

PRA QUÊ VOCÊ ACHA QUE SERVE A ESCOLA?

.....

4) O QUE É BOM NA SUA ESCOLA? E POR QUÊ?

.....

5) O QUE NÃO ESTÁ BOM NA SUA ESCOLA E PORQUÊ? E O QUE PODERIA SER FEITO PRA MELHORAR?.....

.....

6)PRA VOCÊ, COMO É UM BOM ALUNO?

.....

.....
.....
18) VOCÊ COSTUMA PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS ? SE SIM, QUE TIPO DE TEXTO?
.....

.....
.....
19) VOCÊ ACHA IMPORTANTE A PRODUÇÃO DE TEXTO NA AULA DE L. PORTUGUESA? POR QUÊ?
.....
.....

.....
20) VOCÊ ACHA QUE A FALA (OU MANEIRAS DE FALAR) DEVERIAM FAZER PARTE DO ENSINO NA AULA DE L. PORTUGUESA? POR QUÊ?
.....
.....

.....;
21) O QUE VOCÊ ACHA QUE É GRAMÁTICA? E PRA QUÊ SERVE?
.....

.....
22) INTERPRETAR TEXTOS, PARA VOCÊ É FÁCIL OU DIFÍCIL? POR QUÊ?
.....
.....

.....
23) O QUE VOCÊ ESPERA DAS AULAS DE L. PORTUGUESA NESTE ANO?
.....
.....

.....
24) QUE PEDIDOS, MENSAGEM, CONSELHO VOCÊ QUER DEIXAR PARA SEUS PROFESSORES NESTE ANO QUE SE INICIA?
.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2

ESCOLA EST. ENS. MEDIO PROF BEATRIZ DO VALLE

PROFESSORA: ANDRÉA NINA MONTEIRO

ALUNO(A).....TURMA:TURNO.....

DATA.....

Questionário avaliativo sobre as aulas

1)quais as suas considerações sobre as aulas de L. portuguesa desse 1º semestre de 2019?

2) O que você achou do estudo e a produção de documentários ?

3)Houve integração entre os professores para o desenvolvimento do trabalho do documentário? O que você pensa sobre isso?

4) Sobre a pesquisa temática para a produção do documentário, quais as dificuldades encontradas?

5)ainda sobre a pesquisa, você acredita ter sido algo benéfico para o seu desenvolvimento intelectual? Por quê?

6)que sugestões você daria para a professora para melhorar o trabalho com documentários ?

ANEXOS

ANEXO A - Questionário 1 – parte 1- respondido por um aluno da turma B

1ª AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 2019
 PROFESSORA: ANDRÉA NINA MONTEIRO
 TURMA..... TURNO.....
 DATA 21/02/2019
 ESCOLA: Bentley do Valle
 INFORMAÇÕES PESSOAIS:
 1) NOME.....
 SEXO:.....
 2) NOME DOS SEUS RESPONSÁVEIS E O QUE ELES SÃO PRA VOCÊ 2.1.....
 FONE.....
 2.2.....
 FONE:.....
 3) COM QUEM VOCÊ MORA? com meus pais
 4) QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA? 6
 5) ENDEREÇO:.....
 6) FONE.....
 7) DATA DE NASCIMENTO.....
 8) QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?.....

RESPONDA O QUESTIONÁRIO ABAIXO DE MANEIRA SÉRIA E COMPROMISSADA COM VOCÊ MESMO. FAÇA REFLEXÕES A RESPEITO ANTES DE RESPONDER CADA PERGUNTA.

1) POR QUE VOCÊ VEM PARA A ESCOLA?
 Com vontade para estudar como também a vontade para aprender e a vontade para fazer a lição de casa não há questão de querer ou não estudar os estudos que aprendemos ajudam nossas vidas.

2) POR QUE OS SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS QUEREM QUE VOCÊ VENHA PARA A ESCOLA?
 Como pai na questão anterior para que ele aprenda e se torne o

3) PRA QUÊ VOCÊ ACHA QUE SERVE A ESCOLA?
 A escola é como se fosse uma ~~escola~~ escola que os alunos aprendem e os alunos aprendem as questões ensinadas a escola serve para ensinar e ensinar os alunos as suas dúvidas materiais

4) O QUE É BOM NA SUA ESCOLA? E POR QUÊ?
 O ambiente é muito bom em relação às questões pois não há nada que atrapalhe a aula, uma escola

5) O QUE NÃO ESTÁ BOM NA SUA ESCOLA E PORQUÊ? E O QUE PODERIA SER FEITO PRA MELHORAR?
 Não há nada na escola, as questões são muito boas, a professora é muito boa e gosta de mais atividades

6) PRA VOCÊ, COMO É UM BOM ALUNO?
 Para mim um bom aluno é aquele que responde suas coisas de um jeito diferente como fazer suas coisas, tirar notas boas e respeitar.

7) VOCÊ TEM ALGUMA META (OBJETIVO) EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS PARA ESSE ANO? SE TEM O QUE VOCÊ PRETENDE FAZER PARA ALCANÇÁ-LA?
 Sim, minha meta neste ano é estudar bastante para conseguir tirar uma nota ótima no vestibular.

8) O QUE VOCÊ ACHA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
 São interessantes pois aprendemos a fazer perguntas e estudar as questões de maneira

9) PRA QUÊ VOCÊ ACHA QUE SERVEM OU PODEM SERVIR AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SUA VIDA?
 Para conseguir aprender corretamente

10) O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA SER ENSINADO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E PORQUÊ?

ANEXO B - Questionário 1 – parte 2- respondido por um aluno da turma B

mas em pouco de reflexão, e que tivesse um conceito de reflexão

11) PRA VOCÊ COMO É UM BOM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA?
 Para mim um bom professor de língua portuguesa é aquele que tem conhecimento e quer ensinar as coisas passo a passo

12) DESCREVA COMO FOI UMA AULA DE PORTUGUÊS QUE VOCÊ TENHA GOSTADO E PORQUÊ?
 Na aula passada quando fizemos uma reflexão

13) VOCÊ COSTUMAR LER? SE SIM, QUE TIPO DE LEITURA VOCÊ FAZ?
 Eu gosto de ler! sou muito apaixonado por livros policiais, livros literários

14) QUANTOS LIVROS LITERÁRIOS VOCÊ LEU ANO PASSADO?
 3

15) LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS FAZIAM PARTE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? SE SIM, DE QUE FORMA?
 não que eu me lembro

16) VOCÊ ACHA QUE A LEITURA LITERÁRIA DEVERIA FAZER PARTE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? JUSTIFIQUE.
 acho sim porque a língua portuguesa tem um vocabulário bem grande

17) VOCÊ ACHA QUE LER É IMPORTANTE? SE SIM, POR QUÊ E PRA QUÊ?
 sim, pois através da leitura podemos entender palavras, frases, etc.

18) VOCÊ COSTUMA PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS? SE SIM, QUE TIPO DE TEXTO?
 sim, como uma história policial

19) VOCÊ ACHA IMPORTANTE A PRODUÇÃO DE TEXTO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA? POR QUÊ?
 sim, pois através da prática da escrita

20) VOCÊ ACHA QUE A FALA (OU MANEIRAS DE FALAR) DEVERIAM FAZER PARTE DO ENSINO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA? POR QUÊ?
 sim porque a língua portuguesa não é só escrita mas também falada

21) O QUE VOCÊ ACHA QUE É GRAMÁTICA? E PRA QUÊ ELA SERVE?
 A gramática é como se fosse um guia para entender a escrita corretamente

22) INTERPRETAR TEXTOS, PARA VOCÊ É FÁCIL OU DIFÍCIL? POR QUÊ?
 fácil por que a interpretação dos textos é mais entendida em português e a leitura

23) O QUE VOCE ESPERA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ESTE ANO?
 sim, quero mais de criação de textos próprios

24) QUE PEDIDOS, MENSAGEM, CONSELHO VOCÊ QUER DEIXAR PARA SUA PROFESSORA DE PORTUGUÊS NESTE ANO QUE SE INICIA? (OBS: NÃO PODE PEDIR NOTA)
 que durante o ano tenha mais aulas práticas, principalmente na questão da redação e espero que a professora continue dando aulas e não deixe de lado mais também de outros como sempre foram

ANEXO C – Lei Municipal nº 562/2003 - Semana da Consciência Histórica


ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALENQUER
PODER EXECUTIVO
 CGC. 04.838.793/0001-73

LEI municipal N.º 562/2003 de 30 de dezembro de 2003

INSTITUI A "SEMANA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA" NO MUNICÍPIO DE ALENQUER, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Sr. **JOÃO DAMACENO FILGUEIRAS**, Prefeito Municipal de Alenquer, no uso de suas atribuições legais e etc. faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1.º – Fica instituído a "Semana de Consciência Histórica" a realizar-se no mês de junho de cada ano, na semana que antecede o dia 10, data em que se celebra a elevação à categoria de cidade.

Parágrafo Único- A Programação de eventos deverá anteceder a semana de aniversário, devendo ser executada por toda semana e finalizando no dia 10 de junho.

Art. 2.º – A Programação da "Semana de Consciência Histórica", será coordenada pela Prefeitura Municipal de Alenquer, através da Secretaria Municipal de Educação e Desportos, em parceria com a Coordenadoria municipal de Cultura e Turismo.

Parágrafo Único- O Orçamento Anual do município de Alenquer, conterá dotação orçamentária específica para a "Semana de Consciência Histórica", a partir de 2004.

Art. 3.º – A Secretaria municipal de Educação, criará mecanismo junto as direções e demais membros das comunidades escolares, no sentido de planejamento e execução dos eventos nas escolas municipais.

Parágrafo Único- Na programação da "Semana de Consciência Histórica" de Alenquer, deverá conter as seguintes atividades: grupos de estudos, pesquisas, gincanas, palestras com sociólogos e historiadores, oficinas de história, exposições de objetos antigos, visita aos prédios históricos e pontos turísticos, teatros, concursos de poesias, músicas, danças e demais manifestações que tenham por objetivo resgatar, socializar e valorizar a História de nosso município.

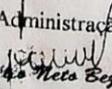
Art. 9.º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

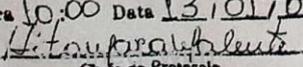
Art. 10 – Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Alenquer, em 30 de dezembro de 2003.


 João Damaceno Filgueiras
 Prefeito Municipal de Alenquer

Publicado na Secretaria municipal de Administração na mesma data.


 Francisco Neto Bezerra
 Secretário municipal de Administração

Câmara Municipal de Alenquer
 PROTOCOLO N.º 660
 Hora 10:00 Data 13/01/04 Praça Eloy Simões, 751 - CEP- 68200-000

 Fones (091) 526-1122 e 526-1496
 Cante do Protocolo

ANEXO D – Projeto de Lei Semana da Consciência Histórica



Estado do Pará
 Câmara Municipal de Alenquer
 Poder Legislativo
 CGC/MF N.º 10.219.285/0001-00

PROJETO DE LEI Nº 016/2003,

em 05 de Agosto de 2003.

INSTITUI A "SEMANA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA" NO MUNICÍPIO DE ALENQUER E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

O Prefeito Municipal de Alenquer.

Faço saber que a Câmara Municipal de Alenquer, aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a "Semana de Consciência Histórica", a realizar-se no mês de junho de cada ano, na semana que antecede o dia 10, data em que se celebra a elevação à categoria de cidade.

Parágrafo Único: A programação de eventos deverá anteceder a semana de aniversário, devendo ser executada por toda a semana e finalizando no dia 10 de junho.

Art. 2º - A Programação da "Semana de Consciência Histórica", será coordenada pela Prefeitura Municipal de Alenquer, através da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Coordenadoria Municipal de Cultura e Turismo.

Parágrafo Único: O Orçamento Anual do município de Alenquer, conterá dotação orçamentária específica para a "Semana de Consciência Histórica de Alenquer", a partir de 2004.

Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação, criará mecanismo junto às direções e demais membros das comunidades escolares, no sentido de planejamento e execução dos eventos nas escolas municipais.

Parágrafo Único: Na programação da "Semana de Consciência Histórica de Alenquer", deverá conter as seguintes atividades: grupos de estudos, pesquisas, gincanas, palestras com sociólogos e historiadores, oficinas de história, exposições de objetos antigos, visita aos prédios históricos e pontos turísticos, teatros, concursos de poesias, músicas, danças e demais manifestações que tenham por objetivo resgatar, socializar e valorizar a História de nosso município.

Art. 4º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, Plenário Carino Simões, em 05 de Agosto de 2003.

Aurea Nina Monteiro
 AUREA NINA MONTEIRO

Vereadora - PT☆

Câmara Municipal de Alenquer

PROTOCOLO N.º 577

Hora 10:20 Data 18/08/03

Hitaupara

Chefe do Protocolo

Avenida Visconde do Rio Branco s/n.º - Centro
 Alenquer-Pará CEP. 68.200-000 ☎ 526-1260

ANEXO E – folder da Programação da Culminância do Projeto SCH

<p align="center">PROGRAMAÇÃO</p> <p align="center">Data: 06/06/2019</p> <p>08h00min – Cerimônia de abertura do evento no Centro Catequético Pio XII.</p> <p>08h30min – Documentário sobre os prédios antigos de Alenquer;</p> <p>08h45min – Lendas e mitos de Alenquer;</p> <p>09h00min – Música cantada em Inglês sobre a cidade de Alenquer;</p> <p>09h15min – Documentário sobre a reimplantação da plantação de juta no município de Alenquer;</p> <p>09h30min – Peça teatral sobre lenda alenquerense;</p> <p>09h45min – Peça teatral sobre lendas e mitos regionais com tradução em Língua Portuguesa;</p> <p>10h00min – Documentário sobre a empresa produtora de açaí no município de Alenquer;</p> <p>10h15min – Documentário sobre o antigo lixão na comunidade Uruxi;</p> <p>10h30min – Contação de histórias sobre Alenquer;</p> <p>10h45min – Documentário sobre a extração de madeira na comunidade Pacoval;</p> <p>11h00min – Documentário sobre a “Melhor Idade” no município de Alenquer;</p> <p>11h15min – Músicas e poesias de autores alenquerenses;</p> <p>11h30min – Documentário sobre a extração de argila às margens do lago Uruxi;</p> <p>11h45min – Documentário sobre as enchentes no município de Alenquer;</p> <p>12h00min – Folclore com destaque para Zé Matuto e Maturando em Férias;</p> <p>12h15min – Degustação de pratos típicos.</p>	<p align="center">REALIZAÇÃO</p>  <p align="center">Corpo administrativo, docente, técnico, discente, apoio e pais e/ou responsáveis de alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Beatriz do Valle.</p>	 <p align="center">SEMANA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DA ESCOLA ESTADUAL PROFª BEATRIZ DO VALLE</p>  <p align="center">TEMA: Alenquer: cultura, ambiente e transformação social.</p> <p align="center">Ano: 2019</p>
---	---	---

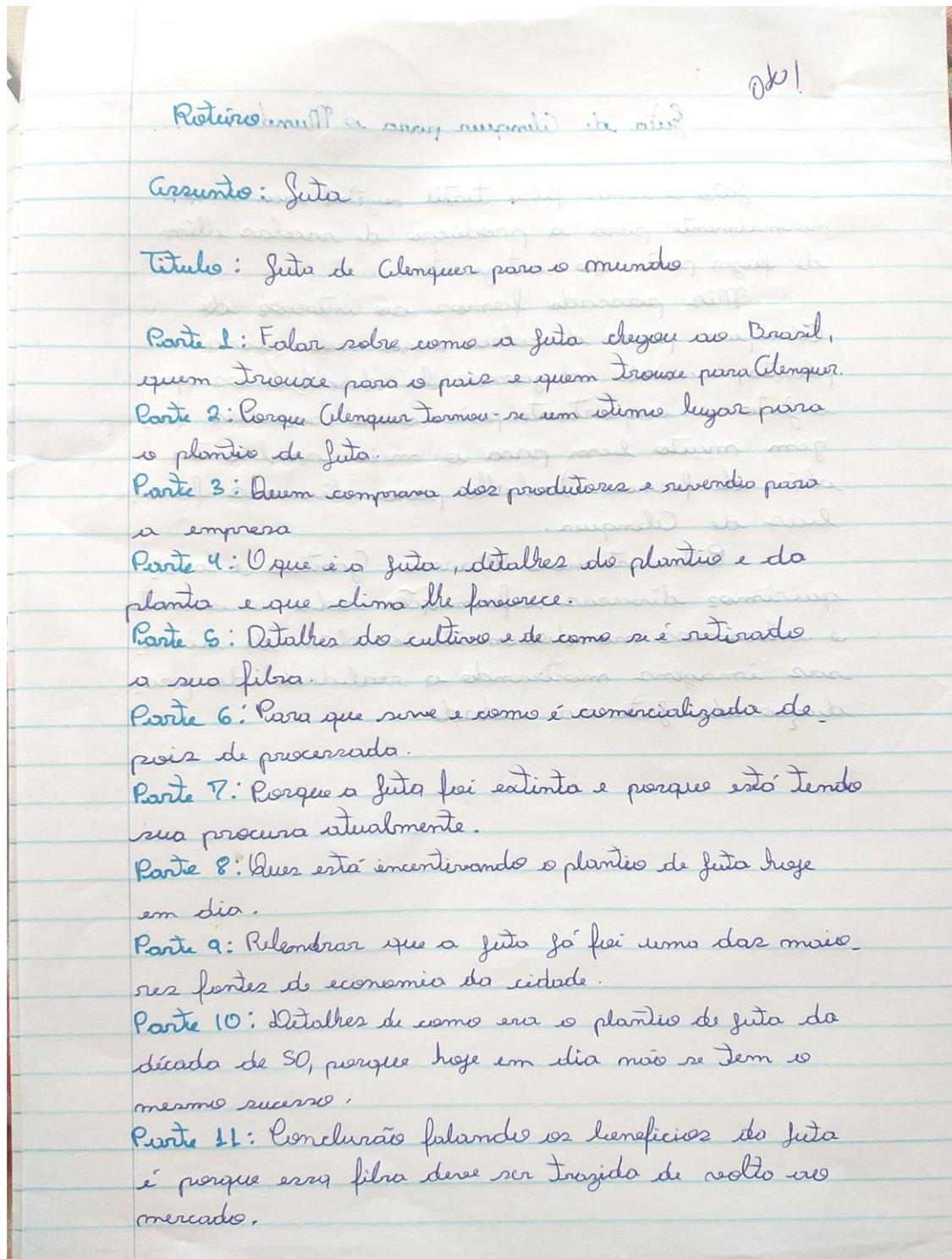
<p align="center">PRATOS TÍPICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escudimbo e Mungia de biscoito. • Piracua à creca. • Maniçoba • Guinpa calda guinpa com farinha. • Vatabá. • Pão no tucupi. • Creme de guinpa. • Cabaçada de lampião. <p align="center">SOBREMISSAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igaras de açai. • Doces de leite, leite, manga e café. • Monse de manga, limão e maracujá e creme de caju. <p align="center">BERIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Licor: jenipão, cacau, tucupi. • Sucos diversos. 	<p align="center">OBJETIVOS</p> <p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar o corpo discente da escola e comunidade em geral sobre a importância do conhecimento histórico, cultural e ambiental da cidade. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história e a cultura do município; • Conhecer as principais lendas e contos relacionados ao município de Alenquer; • Conhecer as políticas assistenciais fornecidas pelo setor público aos membros da terceira idade residentes na cidade de Alenquer; • Compreender como ocorrem as transformações socioeconômicas ocasionadas por projetos desenvolvidos no município e os benefícios e impactos ocasionados por estes nos municípios; • Divulgar a cultura Alenquerense. 	<p align="center">A IMPORTÂNCIA DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DA ESCOLA PROF. BEATRIZ DO VALLE</p> <p>Sabendo que através de sua Lei Orgânica o município de Alenquer deve garantir a todos os alenquerenses o apoio e incentivo à preservação e difusão das manifestações culturais populares indígenas e não-urbanas e incentivo a todas as formas de expressão, criação e manifestações culturais valorizando a cultura brasileira e regional e que, para aprimoramento do conhecimento a semana de Consciência Histórica da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Beatriz do Valle é no ano de 2019 damos ênfase à cultura com destaque para contos e lendas do povo Alenquerense e os pratos típicos criados pelos Alenquerenses; as estatísticas e dimensão de vida das pessoas da chamada terceira idade residentes no município; os meios ambiente e as transformações socioeconômicas ocasionadas por projetos desenvolvidos no município de Alenquer no decorrer dos anos.</p> 
---	---	---

ANEXO F - Texto produzido pelos alunos na etapa de Pré-produção dos documentários

Futebol Alenquerense

Houve uma época em Alenquer em que o futebol era muito comercializado e Alenquer era o maior em produção, com base nessas informações a equipe dos Alunos do [redacted] da Escola Beatriz do Valle foram produzir um documentário sobre o assunto e no documentário nos conversamos com o senhor [redacted] que falou que trabalhou com o futebol desde os seus 8 anos de idade, e que o futebol fez parte da vida dele. E assim como o senhor Rui, tiveram diversos pessoas trabalharam com o futebol.

ANEXO G – Roteiro produzido por alunos na etapa de Pré produção do documentário



ANEXO H – Texto Entrevista utilizado na intervenção



PRODUÇÃO DE TEXTO

Jason Kempin/WireImage/Getty Images

• Fernando Meirelles, cineasta.

CAPÍTULO 2

A entrevista

TRABALHANDO O GÊNERO

Existem diferentes tipos de entrevista, entre os quais a entrevista de emprego, a entrevista médica, a entrevista jornalística, etc. Basicamente um gênero oral, a entrevista pressupõe uma interação entre duas pessoas, cada uma com um papel específico: o entrevistador, responsável pelas perguntas, e o entrevistado (ou entrevistados), responsável pelas respostas.

Entre os tipos de entrevista, o que costuma despertar maior interesse público é a *entrevista jornalística*, difundida pelos meios de comunicação orais e escritos, como o jornal falado da tevê, o rádio, o jornal escrito, a revista e a Internet. Antes de ser publicada em revistas ou jornais escritos, a entrevista geralmente é feita de forma oral, quando é gravada, e depois transcrita para a linguagem escrita. Na passagem da linguagem oral para a escrita, quase sempre são realizadas modificações nas falas originais.

Leia a entrevista a seguir, concedida pelo cineasta Fernando Meirelles à revista *Planeta*.

239

ANEXO I – Atividade do texto Entrevista utilizada na Intervenção

1. As entrevistas publicadas em jornais e revistas apresentam diferentes objetivos, dependendo do tipo de informação que veiculam e do público que pretendem atingir. A entrevista em estudo foi publicada na revista *Planeta*. Com que tipo de pessoa e com que finalidade a entrevista em estudo foi feita?

- Foi entrevistada uma autoridade, conhecida do público da revista, com o fim de obter sua opinião sobre um fato em destaque no momento.
- Foi entrevistado um especialista em certo assunto, com o objetivo de explicar um fato de interesse científico, suscetível de descrição ou explicação. O especialista é desconhecido do público em geral e, por esse motivo, antes da entrevista propriamente dita há um texto introdutório que o apresenta.
- Foi entrevistada uma pessoa pública (político, ator ou atriz, músico, cineasta, figura de destaque na sociedade e na mídia, etc.), com o objetivo de apresentar suas ideias, promovê-la (ou ao grupo ou entidade que ela representa) ou levar o público da revista a conhecê-la melhor.

2. Em toda entrevista, uma (ou mais de uma) pessoa faz perguntas, e outra (ou outras) responde. Na entrevista em estudo, quem é o entrevistado?

3. Embora conste nas entrevistas (no início ou no fim) o nome de quem fez as perguntas, raramente ele é usado no corpo do texto. Algumas publicações usam o próprio nome antes das perguntas, em vez do nome do entrevistador. Outras diferenciam perguntas e respostas por meio de recursos gráficos (como, por exemplo, negrito ou itálico), sem identificar explicitamente os participantes. Na entrevista que você leu:

- Em que parte aparece o nome da jornalista que a realizou, isto é, o crédito da entrevistadora? Qual é o nome dela?
- Como são diferenciadas as falas da entrevistadora e do entrevistado?
- Levante hipóteses: Qual seria a razão da não identificação de entrevistador e entrevistado?

4. Observe o título da entrevista. Considerando que a revista *Planeta* é dirigida principalmente a um público com acesso a produtos culturais, responda:

- A escolha do título está relacionada ao perfil do público-alvo?
- O que, à primeira vista, o título sugere?
- Qual é, de fato, o assunto da entrevista?

5. Antes da entrevista propriamente dita, abaixo do título, há um texto que a introduz. Qual é a finalidade desse texto introdutório?

6. Observe o modo como a entrevistadora faz as perguntas a Fernando Meirelles.

- Há, nas perguntas, indícios de que a entrevistadora as preparou previamente? Por quê?
- Considerando-se que o público leitor da revista é formado por pessoas interessadas em ecologia, o modo como a entrevistadora conduziu as perguntas foi, na sua opinião, apropriado?




• Fernando Meirelles, entre a floresta e o cinema.

7. Observe as respostas do entrevistado.

- Elas revelam segurança em relação ao assunto?
- As respostas dele são direcionadas exclusivamente a um público especializado no assunto tratado? Justifique sua resposta.

8. Numa entrevista, quem controla a interação entre os participantes é o entrevistador, uma vez que cabe a ele fazer as perguntas. O entrevistado, porém, pode enfatizar um aspecto da pergunta e ignorar outros ou dar à resposta um rumo que lhe seja mais conveniente. Identifique, na entrevista lida, trechos em que se verificam iniciativas como essas.

9. Observe a linguagem empregada pela entrevistadora e pelo entrevistado.

- Que variedade linguística foi empregada por eles?

ANEXO J – Continuação da atividade do texto Entrevista e Planejamento da Entrevista

- b) Que forma de tratamento foi usada pela entrevistadora para dirigir-se ao entrevistado?
- c) Essa forma de tratamento confere maior ou menor formalidade à interação entre entrevistador e entrevistado?
10. Quando falamos, é comum suspendermos o pensamento, deixando frases incompletas, assim como empregarmos gestos no lugar de frases, rirmos de alguma ideia engraçada, usarmos expressões que retomam ideias anteriores, como *então, aí* ou *como eu dizia*, etc., ou expressões como *né, hum, pois é*, etc.
- a) Na entrevista lida, há alguma marca de oralidade desse tipo?
- b) Na sua opinião, por que isso acontece?
11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características da entrevista? Respondam, considerando os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

PRODUZINDO A ENTREVISTA

Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, produzirem uma entrevista.

A pessoa a ser entrevistada pode ser um profissional de uma área pela qual tem interesse, uma pessoa conhecida na cidade, um diretor de uma ONG, um empresário, um comerciante, um escritor, um professor, um atleta, um ex-aluno da escola, um colecionador de selos ou de revistas em quadrinhos, um músico, um ator, etc.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

Preparando e realizando a entrevista

- No projeto do capítulo *Vivências* desta unidade, você vai montar com seus colegas um jornal mural, do qual fará parte a entrevista que o grupo produzirá. Considerando esse suporte, pensem no perfil dos leitores – lembrando que podem ser jovens como vocês e adultos – e empreguem uma linguagem adequada ao gênero e a esse público.
- Procurem conhecer a pessoa que será entrevistada e o assunto que será o foco da entrevista. Assim, se a pessoa for, por exemplo, um profissional de uma área pela qual o grupo tem interesse, procurem informações sobre ele, onde trabalha, há quanto tempo, se participa de alguma entidade filantrópica, etc.
- Façam um roteiro de perguntas. Se o escolhido para ser entrevistado for um profissional, vocês podem perguntar, por exemplo, que pessoas ou fatos tiveram influência na sua escolha profissional; qual foi o processo de escolha da profissão; que fator teve mais influência na escolha: o lado econômico ou a realização profissional; qual a importância de ser ou não realizado profissionalmente; quais os prós e os contras da profissão escolhida; que importância a atualização constante tem na formação profissional; que conselhos daria para um jovem indeciso quanto à escolha profissional, etc.
- Façam perguntas curtas e objetivas. Procurem prever possíveis respostas e preparem novas perguntas a essas possíveis respostas.
- Ao entrevistar, não confiem na memória: levem um gravador. Apresentem uma pergunta de cada vez e

ANEXO K – Texto Mesa-redonda utilizado na intervenção



CAPÍTULO 4

A mesa-redonda

TRABALHANDO O GÊNERO

Em grupo, participe da produção de um texto de opinião sobre a permanência dos idosos no mercado de trabalho e depois, com toda a classe, da preparação e realização de uma mesa-redonda sobre esse tema.

No dia combinado com o professor, participe do evento como expositor, moderador ou ouvinte.

O QUE É UMA MESA-REDONDA?

Como o debate regrado público, a mesa-redonda é um gênero oral e dela participam pessoas preparadas para discutir um assunto de interesse no momento. Uma pessoa – o moderador – abre o evento, apresentando o tema a ser desenvolvido e as pessoas convidadas para expor. Depois, cada um dos convidados lê um texto previamente preparado ou fala sobre o tema. Em seguida, os expositores geralmente confrontam suas ideias e, na sequência, o público participa, dirigindo perguntas a eles.

• Diretor e atores participam de uma mesa-redonda sobre o filme *The Conspirator*, em 2010.

ANEXO L – Continuação do Texto Mesa-redonda

O papel do moderador

Assim como no debate, na mesa-redonda é fundamental a atuação de um moderador, isto é, uma pessoa que coordena a discussão. Cabe ao moderador iniciar e encerrar os trabalhos, agradecer a presença do público, esclarecer a finalidade da mesa-redonda e apresentar as pessoas convidadas, anunciar o tempo estipulado para a participação de cada convidado e o tempo máximo de duração do evento, esclarecer o modo como vão ser conduzidos os trabalhos, etc. É ele também quem convida o primeiro participante a falar e, após a fala de cada um, passa a palavra a outro participante, empregando para isso expressões como, por exemplo, *Passemos agora a palavra para Fulano de Tal...* ou *Vamos ouvir agora as palavras de Fulano de Tal*, etc.

A organização

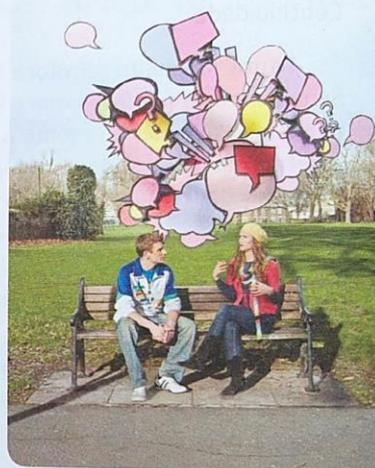
Geralmente há uma "rodada" de participações, na qual cada expositor apresenta seu texto no tempo estipulado (caso o expositor ultrapasse o tempo, o moderador deve adverti-lo). Na etapa seguinte, o coordenador dá o direito de palavra ao público, que, por escrito ou oralmente, formula perguntas a um ou mais expositores.

Às vezes, dependendo das regras, é possível que haja uma etapa intermediária, na qual os expositores fazem perguntas ou comentários entre si e discutem as opiniões divergentes antes de serem questionados pela plateia.

PRODUZINDO A MESA-REDONDA

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Pensem no perfil do ouvinte do texto. Como ele será lido ao público durante a realização da mesa-redonda, vocês escreverão para jovens como vocês e para adultos. A linguagem deve estar, portanto, adequada ao perfil desse público.
- Como sugestão, o tema pode ser desenvolvido a partir da exploração de alguns destes aspectos:
 - O tempo de vida médio do brasileiro hoje
 - A falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho
 - O papel do idoso na formação dos trabalhadores jovens
 - O que é mais importante: a experiência dos mais velhos ou a energia e a inventividade dos mais jovens?
- Anotem as ideias e os argumentos que consideraram melhores nos textos do painel ou em outros e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista do grupo.
- Pensem em um enunciado (uma ou mais frases) capaz de introduzir o texto e expressar a ideia principal (a síntese do ponto de vista do grupo) que pretendem defender e anotar-no.
- Entre os argumentos anotados, escolham aqueles que podem fundamentar a ideia principal do texto de modo mais consistente. Em vez de quantidade, deem preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos. Se for conveniente, acrescentem novos argumentos.
- Definam qual forma utilizarão para concluir o texto: retomada do que foi exposto, confirmação da ideia principal ou citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema.
- Ao escrever, lembrem-se de que entre as características de um texto de opinião incluem-se estrutura convencional e linguagem objetiva e de acordo com a norma-padrão.
- Deem ao texto um título que possa despertar a curiosidade dos ouvintes.



Eric Pelaez/Stone/Getty Images



PRODUÇÃO DE TEXTO

CAPÍTULO 5

A reportagem

TRABALHANDO O GÊNERO

Leia esta reportagem:

A GERAÇÃO COISA NENHUMA

A atual velocidade da tecnologia embaralha ainda mais as tentativas de classificar as pessoas de acordo com a data de nascimento, como se todos tivessem os mesmos interesses. É muito rótulo para pouco alfabeto.

GABRIELA CARELI

Qual geração você pertence? X, Y ou Z? Quem acha que os relacionamentos têm de ser monogâmicos, mas não descarta experiências esporádicas – a amizade colorida, lembra-se? – e nasceu entre 1961 e 1981 é da geração X, cravam os estudiosos do comportamento. O grupo é formado por pessoas competitivas, pouco afeitas a ideologias, focadas em ganhar dinheiro e subir na vida. Y é a turma vinda ao mundo entre 1982 e 2000. São homens e mulheres esperançosos, adolescentes e adultos, preocupados com a preservação ambiental, mas desorganizados, afeitos a saltar de um emprego a outro (“uns herdeiros folgados”, blasfemam especialistas em recursos humanos). Para estar entre os Z basta ser pré-adolescente (nascido a partir de 2001) e ser multitarefa – estudar, ouvir músicas no iPod, conversar mais por meio de torpe-

ANEXO N – Continuação do Texto Reportagem utilizado na Intervenção

dos que pessoalmente e não saber o que é viver longe de uma tela touchscreen.

Bem, mas se nenhum dos escaninhos é conveniente, e também não se adapta às pessoas de seu círculo, procure um pouco mais. Há à disposição as gerações C, F, M, N, S e W – e até uma A, de Alfa, para enquadrar quem nasceu outro dia, em 2010. É um alfabeto completo na tentativa de dividir a sociedade em tribos. [...]

Tudo muito divertido, mas essas categorias e suas características típicas definem mesmo as gerações? Dificilmente. [...] Catalogar gente não é tão simples quanto rotular sabão – sabão pode ser em pó, em barra, líquido. “Carros” também são facilmente definidos: vans, esportivos, cupês. Pessoas, não. São seres complexos. Há quem seja conservador no que diz respeito à religião, mas revolucionário no campo político. Muitos são fanáticos por hip-hop, mas também podem ir às lágrimas com as sonatas de Bach. “Eu sou contraditório, sou imenso. Há multidões dentro de mim”, escreveu Walt Whitman, o poeta americano que – olhem aí mais uma – a geração Beat adotou como ídolo por pregar “resista muito e obedeça pouco”.

[...] O senso comum diz que geração é o que separa pais e filhos, adolescentes de cinquentões, pessoas de idades diferentes que pensam de formas diferentes. Do ponto de vista da sociologia, uma geração é a sincronia entre os eventos históricos e o curso de vida de pessoas que, afetadas pelos acontecimentos mais marcantes de seu tempo, passam a compartilhar

os mesmos valores, sonhos e ideais.

Cada geração é separada da outra por duas décadas, no máximo três. Esse conceito de geração fez mais sentido quando o mundo girava em ritmo mais lento. [...] Hoje, com a revolução tecnológica acelerada, sucessos instantâneos como o Instagram surgem em questão de meses e influenciam multidões de pessoas de maneira distinta. Como colocar no mesmo nicho um garoto de 12 anos que acha natural jogar game on-line com um parceiro na Austrália e um adulto de 30? Tecnicamente os dois são da geração Y.

[...] Há duas outras fragilidades latentes na definição de uma geração. A primeira delas é tratar pessoas como se fossem alimentos que vêm com data certa para o consumo e o descarte.

[...] A segunda fraqueza na construção de uma pasta para cada geração é desconsiderar as transformações decorrentes do curso de uma vida. Pessoas aos 30 e 40 anos são mais leais e estáveis do que na juventude porque acumulam mais responsabilidades, têm filhos e outros compromissos, como a compra da casa própria. Isso independe da geração à qual pertencem.

[...] A necessidade de rotular e enquadrar as pessoas em um determinado nicho acompanha o homem desde tempos imemoriais. Os especialistas garantem que somos uma espécie que tem a necessidade de encontrar padrões, regras e organização mesmo nas coisas que não podem ser padronizadas e classificadas. Quantas espécies olham para

o céu e veem apenas estrelas? Todas. Só a nossa enxerga constelações. De acordo com o biólogo americano Edward O. Wilson, da Universidade Harvard, todos os homens, sem exceção, precisam pertencer a um grupo, a uma tribo, estabelecer metodologias e conexões. Foi isso que garantiu nossa sobrevivência, ele argumenta. Na pré-história, foi essencial conhecer o padrão migratório de animais que serviam de alimento. De mesma e vital importância foi classificar as plantas entre venenosas e comestíveis e distinguir na tribo vizinha os sinais amistosos dos belicosos.

Ainda que contestável – e verificada sua inconsistência –, a mania de classificar as pessoas por geração tem méritos e propósitos, daí sua sobrevivência. Para a indústria, o estudo das gerações é fundamental, diz Rony Rodrigues, diretor da agência de tendências em consumo BOX1824: “Foi a partir de pesquisas com os jovens da chamada geração Y que ajudamos a Fiat a elaborar o Novo Uno. Descobrimos que as pessoas nessa faixa etária queriam carros que pudessem ser customizados”. [...]

“Hoje, saltitam na internet letras vazias, sem significado, criadas por algum blogueiro e replicadas de forma viral, que não dizem nada sobre ninguém”, diz o filósofo Luiz Felipe Pondé. “No fim, todo mundo quer é comer, reproduzir-se e entender o sentido da vida – não muito mais do que isso.” É uma filosofia que cabe bem a todas as gerações. De A a Z.

COM REPORTAGEM DE NATHÁLIA BUTTI

ANEXO O - E.E.E.M. Profª Beatriz do Valle



ANEXO P – Alunos produzindo os textos: Sinopse, Argumento e Roteiro.



ANEXO Q – Alunos em apresentação do Seminário durante a intervenção



ANEXO R – Primeira apresentação dos documentários – etapa de seleção- auditório da escola.



ANEXO S – Salão Pio XX em 06/06/2019 na culminância do projeto SCH com presença de alunos, professores e convidados.



