

“ENSINEI MEUS COLEGAS E FUI ENSINADO TAMBÉM”: GÊNERO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO, TRABALHO COLABORATIVO POTENCIALIZADO PELO PDG

"I TAUGHT MY CLASSMATES AND I WAS ALSO TAUGHT": DOCUMENTARY SCRIPT GENRE, COLLABORATIVE WORK ENHANCED BY GDP

Dorotea Frank Kersch¹

doroteafk@unisinis.br

Joseane Matias²

Joseane.matias@gmail.com

Resumo: Neste início de século, as novas e emergentes práticas sociais pedem que não só se saiba ler e escrever, mas também que se desenvolvam muitas outras capacidades, que vão muito além da leitura e da escrita do verbal. O objetivo deste artigo é discutir o trabalho realizado com o gênero roteiro de documentário, evidenciando como o PDG, uma metodologia ativa, contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos e os faz interagirem com a linguagem oral e escrita, inclusive em meios digitais. Participam da pesquisa os alunos de uma turma de nono ano de uma escola municipal de Novo Hamburgo-RS. Os resultados mostram que o trabalho com o gênero roteiro de documentário permitiu o desenvolvimento de múltiplos letramentos, além de habilidades como a colaboração, a comunicação, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico, bem como qualidades como a persistência, a curiosidade, a iniciativa e o comportamento ético.

Palavras-chave: Projeto Didático de Gênero. Roteiro de documentário. Multiletramentos. Trabalho colaborativo.

Abstract: At the turn of the century, in addition to being able to read and write, new and emerging social practices call for the development of many other skills, as well as verbal reading and writing. In this paper, we aim to discuss the work done with the genre documentary script, showing how the GDP, an active methodology, contributes to the development of students' literacy and makes them interact with oral and written language, including in digital media. The students of a ninth-grade class from a public school in the municipality of Novo Hamburgo-RS participate in the survey. The results show that the work with the genre documentary script allowed the development of multiple literacies, as well as abilities of collaboration, communication, creativity, problem-solving and critical thinking as well as qualities such as persistence, curiosity, initiative and ethical behavior.

Keywords: Genre didactical project. Documentary script. Multiliteracies. Collaborative work.

¹ Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Doutora em Filologia Românica pela Christian Albrechts Universität zu Kiel-Alemanha, com estágio pós-doutoral no College of Education da Texas Tech University-EUA

² Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo- RS. Mestre em Linguística Aplicada.

1 Para início de conversa

Os tempos são digitais e marcados pela conectividade. Se, no século passado, Paulo Freire já identificava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, neste século, em que nunca estivemos tão conectados e bombardeados de informações, isso se torna ainda mais presente e complexo. Já não basta saber ler e escrever; as novas e emergentes práticas sociais nos pedem o desenvolvimento de muitas outras habilidades, além da leitura e da escrita do verbal. Iniciamos este texto com os questionamentos com que Jenkins (2006) termina seu relatório para a Fundação MacArthur, intitulado “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century”:

Como podemos garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de modo que ela lhes garanta participação plena na vida pública, comunitária (criativa) e econômica? Como garantimos que as ricas oportunidades oferecidas pela paisagem de mídia em expansão estejam disponíveis para todos? O que podemos fazer nas escolas, nos programas de turno integral e no lar para dar aos nossos filhos mais novos uma vantagem inicial e permitir que os nossos jovens tenham a chance de se desenvolver e crescer como participantes efetivos e comunicadores éticos? (JENKINS, 2008, p. 61, tradução nossa³).

As novas tecnologias, em qualquer tempo, têm impacto sobre a língua, os letramentos, a educação e a sociedade como um todo. À medida que avançamos no século XXI, os espaços da educação formal estão sendo, cada vez mais, invadidos e transformados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (que, neste texto, vamos chamar apenas de tecnologias digitais, ou TD); conseqüentemente, elas precisam ser incorporadas à formação de professores e às escolas. É papel das universidades e das escolas auxiliar os alunos para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para agir plena e conscientemente no ambiente hipermediado que os cerca.

Nesse mundo que nos exige uma nova compreensão da linguagem, temos de pensar se, de fato, estamos preparando nossos alunos para o presente e para o futuro – e isso passa pela perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos. Precisamos, concordando com Cope e Kalantzis (2000, p. 85), de uma escola que equipe os alunos para agir no mundo com

[...] o conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças – um mundo de

³ “How can we ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, [Creative] and economic life? How do we guarantee that the rich opportunities afforded by the expanding media landscape are available to all? What can we do through schools, afterschool programs, and the home to give our youngest children a head start and allow our more mature youth the chance to develop and grow as effective participants and ethical communicators?”

diversidade, em que nossos meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas. (COPE; KALANTZIS, 2010, p. 85, tradução nossa).

Apresentando uma nova visão para a educação, o relatório do Fórum Econômico Mundial de 2015⁴ elenca as habilidades que considera necessárias para se viver e atuar no século XXI: além dos letramentos e numeramentos básicos, segundo esse relatório, é necessária a colaboração, a comunicação, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico, além de qualidades de caráter, como persistência, curiosidade e iniciativa. As escolas, portanto, precisam estar preparadas para a formação dos alunos para o futuro, que não se sabe como será, e, assim, fazer frente às demandas de mercado e da sociedade. Ainda que, para nós, leitura e escrita sejam práticas sociais e não se reduzam a habilidades, é interessante notar que o mesmo relatório chama de *letramentos fundamentais* as habilidades de que os alunos precisam para tarefas do dia a dia. Entretanto, se saber ler e compreender textos e fazer cálculos básicos era suficiente em outros momentos da história, hoje isso já não basta; precisa-se também do letramento científico, digital, literário, financeiro, cultural e cívico, entre tantos outros que o documento não chega a mencionar. Ou seja, se o mundo mudou, a escola precisa acompanhar essa mudança: ler, escrever e fazer cálculos são apenas o ponto de partida para o desenvolvimento dos letramentos necessários para agir socialmente e sobreviver neste século.

Isso nos faz concordar com Barton e Lee (2015, p. 17), quanto ao fato de que “estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos”. Afinal, a maioria dos empregos tradicionais de hoje provavelmente não existirá quando eles entrarem para o mercado de trabalho. Uma das habilidades que, certamente, deverá ser desenvolvida para que possam se locomover e se conectar adequadamente neste mundo globalizado é “o letramento digital (ou letramentos digitais), entendido como um conjunto de práticas sociais letradas que acontecem em ambientes digitais (computadores e dispositivos móveis, redes sociais e web, entre tantas outras plataformas).” (KERSCH; MARQUES, 2017, p. 344).

A presente pesquisa emergiu de algumas inquietações da segunda autora deste artigo, a respeito do desenvolvimento dos (multi)letramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Pensando em fazer frente, como educadora, às necessidades do século XXI relacionadas à leitura e à escrita, ela desenvolveu um Projeto Didático de Gênero - PDG, com um gênero pouco convencional para a sala de aula de língua materna: o roteiro para produzir documentário.

⁴ Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

O objetivo deste artigo é discutir o trabalho realizado com o gênero roteiro de documentário, evidenciando como o PDG, uma metodologia ativa⁵, contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos e os faz interagirem com a linguagem oral e escrita, inclusive em meios digitais. Além disso, são desenvolvidas outras capacidades, vistas como necessárias para agir plenamente no século XXI – tais como a colaboração, a comunicação, a criatividade, a capacidade de negociação e de resolução de problemas, bem como qualidades como persistência, curiosidade, iniciativa e comportamento ético. O artigo é dividido em cinco partes: depois desta introdução, apresenta-se a base teórica que sustenta o estudo. Na sequência, na metodologia, descreve-se a forma como o estudo foi desenvolvido. Depois, analisam-se e discutem-se os resultados para, por fim, tecer as considerações finais e encaminhar estudos futuros.

2 Fundamentação teórica

Partindo de uma concepção social de aprendizagem, entendemos leitura e escrita como práticas sociais, o que significa que não basta saber ler e escrever (no sentido de decodificar), mas que é preciso conseguir usar esse conhecimento para agir no mundo social, com fins específicos nos mais variados contextos de uso. Leitura e escrita pressupõem interação e diálogo, que se dão entre sujeitos historicamente constituídos. É pelo diálogo – com o texto e com os outros – que os sentidos são construídos. A interpretação ou compreensão do texto do outro, nessa concepção, é uma forma de diálogo. (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006).

Numa concepção social de aprendizagem, entende-se que todos sabem algo e que, portanto, têm algo a ensinar, de modo que aprendemos o tempo todo, em todos os lugares onde interagimos. Isso muda nossa relação com o ensinar e o aprender no meio escolar. Na escola, por exemplo, não vamos ensinar apenas habilidades e competências e, posteriormente, cobrá-las na prova, mas sim pensar naquelas que serão necessárias para se participar dos mais variados eventos de letramento em que os alunos estarão inseridos, de modo que participem plena e efetivamente das práticas letradas do mundo social.

Nessa perspectiva, aprender é um processo que está relacionado a tudo o que fazemos e que somos. A aprendizagem transforma não só o indivíduo, mas também o mundo que o cerca e,

⁵ Quando se usa uma metodologia ativa, a centralidade do professor na sala de aula é dividida com os alunos. Trentin (2010) diz que o principal papel que o professor desempenha quando trabalha com metodologias ativas é de guia (ou de mediador, diríamos nós) do processo de ensino e aprendizagem, em vez de simplesmente distribuir material. Esse papel de guia, segundo o autor, exige uma comunicação bidirecional (professor-aluno; aluno-professor), definindo objetivos e métodos a serem perseguidos no processo de aprendizagem e concordando com eles.

por isso, deve ser vista como um fenômeno fundamentalmente social, fruto da interação e da coletividade. Nesse sentido, ao delinear a teoria social de aprendizagem em comunidades de prática, Wenger (2001) parte de quatro pressupostos. O primeiro deles vem a ser o fato de sermos seres sociais, o que se torna um aspecto essencial da aprendizagem. O segundo pressuposto é o de que o conhecimento é uma questão de competência em relação a determinadas atividades socialmente valorizadas, como desempenhar papéis sociais, saber consertar uma máquina, ou recitar poemas. O terceiro é o de que conhecer é uma questão de participação do desenvolvimento de algum empreendimento, isto é, de envolver-se de maneira ativa. Por fim, o quarto pressuposto trata do significado, uma vez que é ele que produz a aprendizagem, por ser atribuído à nossa capacidade de experimentar o mundo e ao nosso compromisso com ele como algo significativo. Uma comunidade de prática é, portanto, uma "comunidade que aprende", pois não é somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, mas de pessoas que, juntas, aprendem, constroem e participam da gestão do conhecimento.

2.1. Os (multi)letramentos necessários para o século XXI

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de internautas passou de 100 milhões em 2015. Conforme a pesquisa, o total de pessoas com mais de 10 anos que já navegam na rede cresceu 7,1% em 2015, se comparado com o de 2014 – o que representa um crescimento de 6,7 milhões de pessoas no País que estão online, alcançando a marca de 102,1 milhões. Essa foi a primeira vez que o Brasil ultrapassou 100 milhões de pessoas conectadas, o que representa 57,5% da população brasileira⁶. Esses dados nos dizem algo sobre o ensino de língua que estamos oferecendo nas escolas hoje, porque nos dão indícios de como está a “paisagem” midiática do Brasil.

É fato, portanto, que cresce o número de jovens conectados, e, em nossa opinião, não será proibindo o celular em sala de aula que estaremos desenvolvendo seu pensamento crítico e sua cidadania. Em nosso mundo conectado multimidiático e em constante mudança, não é mais possível trabalhar apenas com o texto impresso, caracterizado pelo verbal, ignorando os outros meios de receber, processar e criar informações, como sons, imagens e outras semioses. Jenkins (2006) afirma que as competências e habilidades relacionadas ao letramento necessário para este século, que ele considera ser caracterizado por uma cultura participatória, precisa habilitar nossos alunos para a atuação plena em novas comunidades que emergem nesta

⁶ Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,mais-de-100-milhoes-de-brasileiros-ja-acessam-a-internet-diz-ibge,10000090597>>. Acesso em: 11.12.2017.

sociedade conectada. Os alunos precisam ser capacitados a explorar e usar diferentes ferramentas, conhecer as vantagens e perigos de navegar e se expor em redes sociais (o que inclui uma dimensão ética: não se pode publicar ou compartilhar qualquer coisa, é preciso aprender a conhecer a fonte da informação e pensar nas consequências de cada publicação).

Alinhando-nos a uma perspectiva social de aprendizagem e defendendo a ideia de que a cultura digital e midiática precisa ganhar todas as salas de aula, entendemos que, como se viu anteriormente, “todos sabem algo, ninguém sabe tudo, e o que uma pessoa sabe pode ser aproveitado pelo grupo como um todo⁷.” (JENKINS, 2008, p. 39, tradução nossa). Acreditamos também que é papel da escola (e das universidades) preparar seus alunos para a participação plena na vida social, “lendo e trabalhando nessa paisagem de desenvolvimento tecnológico e midiático cada vez mais denso.” (HAGUE; WILLIAMSON, 2009, p. 3). Assim como a escola (e a sociedade) se preocupa com os tão necessários conteúdos de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, entre outros, os quais precisam ser “vencidos” (como se fossem inimigos), deveria se preocupar também em instrumentalizar os alunos com as competências e conhecimentos de que precisam para construir sentido neste mundo midiático e agir competentemente nele.

Enquanto as vidas da maioria de nós estão fortemente perpassadas pela tecnologia e pelas (novas) mídias e a maioria de nossas práticas de letramento acontece na tela, os currículos das escolas ainda estão fortemente calcados nos textos impressos e escritos. Temos defendido a integração da tecnologia ao currículo, não apenas o desenvolvimento de competências para lidar com ferramentas. Não imaginamos uma sala de aula contemporânea inovadora tendo um professor manejando habilmente uma lousa digital com todas as suas potencialidades, enquanto os alunos, estupefatos e maravilhados, assistem à performance do docente. A nossa sala de aula, que consideramos inovadora, é aquela em que os alunos, reunidos em torno de equipamentos, trocam ideias com o professor e com seus pares; afinal, todos sabem algo, e o professor, não sabendo tudo, permite-se aprender. A tecnologia, nesse caso, serve com uma ferramenta comunicativa para engajar-se numa interação continuada. Merchant (2003), relatando um estudo em que foi usado e-mail para interação, afirma que, “na comunicação online, os usuários tendem a ser criativos no seu uso da linguagem explorando novos meios de expressar sentimentos, ênfase e orientações em relação a seus correspondentes⁸” (MERCHANT, 2003,

⁷ “Everyone knows something, nobody knows everything, and what any one person knows can be tapped by the group as a whole”.

⁸ “[...] in on-line interaction, users tend to be creative in their use of language exploring new ways of expressing feelings, emphasis and orientation towards their correspondents”.

p. 105, tradução nossa). Isso também pôde ser verificado nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores ligados ao nosso grupo de pesquisa quando trabalham com PDGs que integram o uso de tecnologias digitais: os alunos, engajados nos projetos mediados pelo professor, simplesmente surpreendem – vejam-se, por exemplo, os trabalhos de Kersch e Marques (2016a, 2016b, 2017) e de Martins e Kersch (2017).

Como afirmamos em outro texto,

Na era da Web 2.0, o usuário da internet tem infinitas possibilidades para desenvolver seu letramento digital, deixando de ser apenas um consumidor de informações para também se tornar um produtor, criando, remodelando, construindo novos significados como usuário e agente transformador. (KERSCH; MARQUES, 2017, p. 192).

É o que também pensamos a respeito do uso de tecnologias digitais: o aluno precisa ser familiarizado com as potencialidades das mais variadas mídias que estão à sua disposição, para produzir sentido e agir no mundo social. Não se trata apenas, como dissemos, da aquisição de competências e habilidades, mas de desenvolvimento de conhecimento sobre tecnologia e mídias, a aplicação de dessas ferramentas e recursos a atividades concretas e a compreensão do papel da tecnologia e das mídias no mundo, o que inclui o letramento inovador e crítico do aluno.

Ao definirem e caracterizarem o letramento inovador necessário para participar plena e competentemente nas práticas sociais letradas deste século, Gregory e Burkmann (2005) afirmam que

[...] as habilidades inovadoras necessárias são busca de informação e ideias de diferentes fontes; recuperar conhecimento e experiências prévias, fazer questionamentos e então assimilar os dados e desenvolver soluções, opções, processos, produtos e outras possibilidades criativas para servir a um propósito específico ou alcançar um objetivo desejado. Essas habilidades de letramento inovador tornam os alunos capazes de procurar e encontrar respostas para questões do tipo “O que seria se” com que se confrontarão na escola e na vida. (p. 165, tradução nossa).

Ou seja, tanto o mundo acadêmico quanto o corporativo (conforme o relatório do Fórum Econômico Mundial antes mencionado) veem na criatividade, na resolução de problemas, na busca da sistematização e apresentação das informações, no posicionamento crítico e na comunicação as principais habilidades que a escola deveria se preocupar em desenvolver. Foi esse o desafio lançado aos alunos e que é discutido neste artigo: produzir um documentário em que questionassem a intolerância que tinham uns em relação aos outros e se dar conta de que, antes de julgar os outros, temos de conhecê-los e aceitá-los nas suas diferenças.

Como sabiam, desde o início, que produziriam um documentário – não para a professora avaliar, mas para apresentar à comunidade escolar –, a relação dos alunos com o que liam, escreviam e produziam mudou completamente. E é isso que muda quando se trabalha com

PDG: não se escreve para ser avaliado na escola, mas para agir no mundo. O material produzido, o produto final, precisa circular no espaço que lhe é próprio, interagindo com outros leitores/espectadores, que não apenas o professor.

Creemos que, como professores, no processo de ação/reflexão/ação – próprio da pesquisa-ação –, precisamos estar sempre revendo nossas práticas, fazendo a transição e a ponte entre as formas mais tradicionais de letramento (e elas têm sua importância) e as contemporâneas e emergentes. Levar gêneros textuais/discursivos que ainda não são comuns na escola para a sala de aula nos faz (re)pensar vários conceitos (leitura, escrita, texto, gênero e a própria noção de PDG), uma vez que nem tudo que é característico do impresso está presente também no digital. Aí entra a reflexão, também, entre a tradição e a inovação, entre o velho e novo, que precisam estar em constante diálogo.

2.2 Trabalho com projetos: o Projeto Didático de Gênero como facilitador da aprendizagem

Em outro texto, afirmamos que “Trabalhar com uma metodologia ativa de aprendizagem tira a centralidade da atuação do professor, o qual passa a dividi-la com seus alunos.” (KERSCH; MARQUES, 2016b, p. 118). Metodologias ativas são aquelas que possibilitam ao aluno ser autônomo e ver-se como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume a posição de orientador, mediador, oportunizando aos alunos atividades a partir das quais eles possam desenvolver sua autonomia e participar ativamente da construção das aulas, num ambiente em que todos aprendem.

Quando abandonamos a educação bancária (FREIRE, 1983) e investimos numa aprendizagem mais significativa, os alunos passam a ver sentido nas atividades propostas, e a aprendizagem efetiva acontece. Isso se dá quando, conhecendo-os bem, propomos projetos em que possam se engajar e para os quais vão trazer contribuições; quando abrimos espaço para o diálogo sobre as atividades e sobre a forma de realizá-las. Afinal, nesse ambiente de trabalho, eles sabem que sua opinião importa.

Voltado primeiramente para o ensino de língua materna, o PDG foi desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, por um grupo de professores pesquisadores coordenados por Ana Maria Mattos Guimarães, a partir dos princípios das Sequências Didáticas, desenvolvidos em Genebra por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); e dos Projetos de Letramento, propostos por Kleiman (2000). Tais princípios, aliados à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e hoje da BNCC (BRASIL, 2017), que remetem a “situações linguisticamente significativas” (Brasil, 1998, p. 46), deram origem

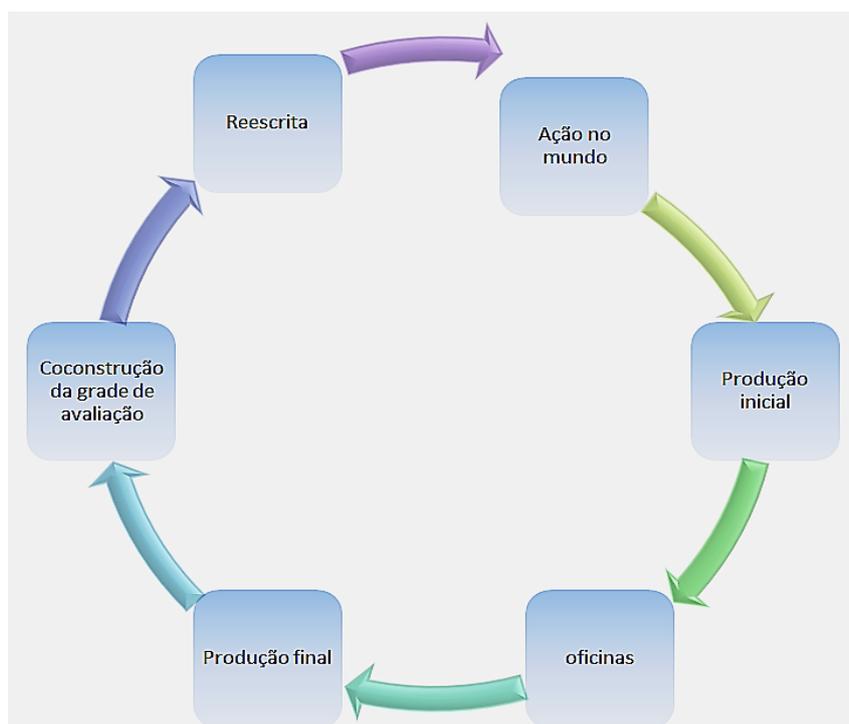
a essa proposta metodológica, com base sociointeracionista, que visa a oferecer aos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua materna um trabalho focado na leitura e na produção de um ou mais gêneros.

Para Guimarães e Kersch (2014),

[...] Projeto Didático de Gênero (PDG) se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os circular fora da esfera escolar (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 24).

O formato de um PDG depende do gênero a ser trabalhado e do produto final pretendido. No entanto, ele compreende algumas etapas básicas: identificação do contexto dos alunos, do tema e dos gêneros a serem trabalhados; modelização do gênero; produção textual inicial; oficinas de leitura; escrita; estudo do gênero e análise linguística (de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos envolvidos na produção inicial); produção textual final; elaboração de grade de avaliação em conjunto com os alunos, de acordo com o gênero; reescrita; e, por fim, distribuição do texto produzido, ou seja, o momento em que o gênero circula na sociedade, e, por meio dele, os alunos passam a agir no mundo social, em espaço não escolar, na maioria das vezes. Essas etapas podem ser mais bem visualizadas na seguinte ilustração:

Figura 1: Etapas do PDG



Fonte: elaboração de Matias (2017).

Por meio de um trabalho focado no gênero e na prática social da escrita, o aluno torna-se capaz de interagir com os textos, com o professor e com seus pares, compreendendo e sistematizando os conhecimentos linguísticos, que passam a não ser mais o único foco da aula de língua materna, tampouco o pretexto de se estudar um determinado texto, estando, pois, a serviço da produção escrita. Dessa forma, o professor é visto como um mediador entre o conhecimento formal e as necessidades discursivas dos alunos, os quais passam a ser, de fato, sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, trata-se de uma metodologia ativa, que permite aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a coconstrução de saberes.

Além disso, o uso dessa metodologia possibilita ao professor conhecer mais profundamente seus alunos, assim como as dimensões ensináveis dos gêneros de texto, o que faz com que, ao longo do tempo, esse profissional desenvolva também uma nova identidade, transformando-se, assim como seus alunos, em *designer* de seu próprio conhecimento. Quando medeia situações de ensino e aprendizagem, o professor tem como papel estabelecer uma ponte entre comunidades internas e externas ao contexto escolar, bem como possibilitar o intercâmbio de ferramentas facilitadoras da produção de conhecimentos. Nesse processo de construção conjunta de conhecimento, o professor não só agrega significados novos para a turma, como também se torna capaz de ressignificar a sua prática.

2.3 O gênero roteiro de documentário

Dolz e Abouzaid (2015, p. 7) destacam que os gêneros são “ferramentas semióticas que tornam possível a aprendizagem”. Assim, é crucial que o professor conheça as características do gênero de texto a ser trabalhado, de modo a elencar suas dimensões ensináveis, escolhendo “o que é legítimo e pertinente em relação aos objetivos escolares e às capacidades iniciais dos aprendizes de diferentes níveis.” (DOLZ e ABOUZAIID, 2015, p. 10). Compreender o gênero como ferramenta didática é, portanto, parte do compromisso que o professor assume diante da comunidade de prática da qual participa em sala de aula, e é tão importante quanto conhecer as necessidades e capacidades de seus alunos.

Nessa perspectiva, para estabelecer um direcionamento para o trabalho com o gênero roteiro de documentário, foi preciso fazer sua modelização, a partir da qual foi abordada sua estrutura, o contexto de circulação e seus principais recursos linguísticos. A Modelização Didática

do Gênero (MDG) pode ser uma importante ferramenta para que outros Projetos Didáticos de Gênero possam ser criados, respeitando as especificidades de outras turmas e contextos⁹.

Primeiramente, é importante lembrar que um documentário é um gênero cinematográfico que explora e representa a realidade de forma subjetiva e parcial. Já o roteiro é o trajeto detalhado entre o início e o fim de uma história. De acordo com Soares (2007, p. 21), “roteirizar significa recortar, selecionar e estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará seu começo e seu fim”. Dessa forma, esse gênero textual traz descrições detalhadas de cada cena, diálogo, narração, tempos e outros dados que, mais tarde, são transformados em imagens e sons. Sem um roteiro que faça sentido, o documentário será apenas uma sucessão de imagens e sons que apenas o realizador conseguirá entender.

No que se refere ao seu contexto de circulação, para Gusmán (2009, p. 1), o roteiro é “um exercício tão aberto e arriscado como necessário; é como a partitura de um concerto de jazz; é quase como um acordo comum ‘do geral e do particular’; é uma pauta que pressupõe todo tipo de mudanças. Mas continua sendo um roteiro”. De acordo com essa definição, a função social desse gênero está diretamente relacionada ao seu produto final. É importante lembrar que um roteiro perde a sua importância escrita no momento da concretização visual do filme.

De um modo geral, o locutor desse gênero é o roteirista, e o interlocutor é ele mesmo e sua equipe de produção. Dessa forma, em sala de aula, o trabalho com roteiro de documentário requer a compreensão de que os interlocutores são os próprios alunos. Não se trata de um texto a ser veiculado publicamente. Ele serve como guia para uma futura produção audiovisual, que, essa sim, será divulgada.

Pelo fato de o roteiro circular, como já foi dito, entre as pessoas envolvidas na sua execução, seu suporte pode variar: desde um manuscrito impresso de circulação restrita até mesmo a uma circulação em meio digital (como arquivo nos diferentes formatos que as mídias digitais permitem: documento de Word, PDF etc.). Esse roteiro se retextualiza mais tarde na montagem do documentário que ele projeta, uma vez que se trata de um gênero que se mantém sujeito a mudanças condicionadas a outros elementos da situação de produção de um documentário. Na realidade, a montagem de um documentário (assim como qualquer outro filme) não pressupõe somente juntar os planos de imagem e som, por exemplo, mas concluir o trabalho do roteiro feito inicialmente, de modo a alterá-lo de acordo com a necessidade.

⁹ É importante ressaltar que, ainda que cada turma e cada contexto tenham as suas particularidades, trabalhar com a escrita de roteiros de documentário é possível e traz excelentes resultados. Basta que sejam procuradas alternativas de adaptação para a aplicabilidade do MDG aqui apresentado. Afinal, o professor, assim como o aluno, pode (e deve!) ser autor, interagir, criar, vivenciar práticas sociais de escrita.

Um roteiro de documentário utiliza a variedade linguística formal. As informações são organizadas de forma simples e objetiva, ainda que detalhadas, para serem compreendidas facilmente pelo interlocutor. Outro aspecto importante a ser considerado no tocante à linguagem, nos trechos que aparecerão no produto final – como as falas do locutor e das personagens –, é a necessidade de pressupor o perfil do espectador do documentário, isto é, do público-alvo da obra audiovisual.

No tocante às marcas linguísticas, é possível destacar o uso da terceira pessoa, que se dá na descrição das cenas e também nos trechos que correspondem ao locutor, quando esse se fizer presente. Essa estratégia está diretamente relacionada à objetividade desse gênero. Quanto às vozes sociais, é correto afirmar que a voz do autor é marcada constantemente no roteiro de documentário. Ela se expressa geralmente por meio da presença de um locutor, que tem a função de conduzir a percepção do espectador, fazendo com que seu olhar, por meio desse recurso (que pode representar uma estratégia de autoridade), seja encaminhado a perceber informações da imagem, as quais ela não exprimiria caso essa locução não acontecesse. A relação entre imagem e locução faz com que o espectador seja convencido da visão que o documentário apresenta dos fatos. Além disso, as vozes dos personagens também são relevantes: representam pessoas ou entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático e, por isso, dão mais credibilidade ao conteúdo do texto e reforçam a prática social.

Quanto aos demais aspectos linguísticos desse gênero, de acordo com o quadro teórico do ISD, há o predomínio do discurso interativo relatado, marcado por um discurso direto dependente da narração que o engloba, além dos tempos verbais presente (durante a narração e também nos momentos de descrição de cena) e pretérito perfeito (quando retoma um evento passado).

Quanto aos recursos multimodais, um roteiro de documentário pode fazer o uso de tabelas, para que haja melhor compreensão da organização do filme. Outros recursos de formatação, como os recuos, o emprego de palavras em caixa alta, negrito ou itálico (como em títulos, subtítulos e marcas de transições de cenas) geralmente auxiliam no posterior processo de produção, por permitirem uma melhor visualização da demarcação das etapas do roteiro. O uso de símbolos, de sons e de imagens não ocorre no texto do roteiro, mas são feitas referências aos recursos multimodais a serem usados no produto final.

O roteiro de documentário apresenta normalmente períodos curtos, devido à sua objetividade. Algumas vezes, apresenta frases nominais, seguidas, normalmente, de uma explicação ou descrição. As frases mais complexas correspondem àquelas que aparecerão no filme, como em legendas ou na voz de personagens ou locutores. Geralmente, um roteiro é escrito em tópicos.

Nesse gênero de texto, os sinais de pontuação mais recorrentes são as vírgulas, os parênteses (para descrever algum detalhe de cena), o ponto e vírgula e os dois pontos (na transição dos tópicos) e o ponto final. As ocorrências de sinais de interrogação e exclamação correspondem, quando ocorrem, às falas dos personagens e do locutor.

O roteiro, portanto, é um guia que permanece com aqueles profissionais que tratam de transformá-los em documentários (ou outros filmes). Trabalhar com os alunos a elaboração de um texto desse gênero é mostrar-lhes que são capazes de agir com a linguagem, inclusive em meios digitais, uma vez que esse trabalho consiste em planejar e organizar um produto audiovisual, que pode servir para que eles não só mostrem, mas também reflitam algum aspecto de sua realidade e, obrigatoriamente, tenham de trabalhar em equipe.

3 Metodologia

A pesquisa é qualitativa e interpretativista. Pode também ser classificada como pesquisa-ação, em função de a segunda autora ser também a professora da turma e, num movimento de ação-reflexão-ação, ir avaliando a própria prática. Como a segunda autora é também a professora que desenvolveu o projeto com os alunos, é possível perceber todo o processo de construção dos roteiros, até se chegar aos documentários.

3.1 Contexto de estudo

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS, durante o ano de 2015. A turma era composta por 26 alunos, 13 meninos e 13 meninas, com idades entre 14 e 18 anos. Apesar de a escola estar situada na periferia da cidade, como é comum, grande parte dos alunos têm acesso à internet e contato com a tecnologia de diversas formas, principalmente pelo celular.

A escola atende a cerca de 860 alunos do ensino fundamental. A maioria dos alunos participantes da pesquisa está na mesma instituição desde o primeiro ano. É uma prática da Rede Municipal de Ensino inserir a Informática Educativa no currículo, de modo a promover o acesso às tecnologias digitais, aliando-as a uma proposta de *educar pela pesquisa*. A escola conta com um Laboratório de Informática Educativa (LIE), que, no período de execução da pesquisa, tinha 17 equipamentos multiterminais à disposição dos alunos para fins pedagógicos, em aulas ministradas por professores de todas as disciplinas, apoiados por um professor Coordenador do LIE.

A turma se julgava bastante desunida, devido à falta de afinidade entre os alunos. Depois de muitos debates a respeito das diferenças encontradas entre os grupos e da falta de tolerância existente entre eles, surgiu a necessidade de refletir a respeito de seu papel na sociedade, de modo a retomar historicamente o papel do adolescente nesse contexto. Como o conteúdo da disciplina de História favorecia essa discussão, foi possível agregar ao PDG desenvolvido as temáticas trazidas nessas aulas, até porque os alunos acabaram percebendo que é recente a adolescência ser reconhecida como fase da vida. Nesse contexto, portanto, nasceu o Projeto Didático de Gênero “Inclusão Social, Diversidade e Protagonismo Juvenil”. A ideia era que, por meio da produção de documentários, antecedidos pela escrita de seus roteiros, fossem desenvolvidas as competências inerentes ao desenvolvimento dos letramentos dos alunos e fosse verificado em que medida as aulas de Língua Portuguesa, quando aliadas à tecnologia e a uma concepção social de aprendizagem de leitura e de escrita, promovem, por meio da produção de textos multimodais, a construção de novos significados para os alunos.

3.2 O PDG desenvolvido

O Projeto Didático de Gênero “Inclusão Social, Diversidade e Protagonismo Juvenil” – que serviu como pano de fundo para esta investigação – abrangeu a produção de dois¹⁰ gêneros de texto que tratavam de adolescência e protagonismo juvenil. O principal objetivo era compartilhar conhecimentos a respeito de diferentes tipos de preconceitos, contribuindo, assim, para uma melhor reflexão, por parte do aluno e da comunidade, de seu papel na sociedade, por meio da elaboração de documentários, para os quais precisavam dos roteiros. A partir dos roteiros escritos em grupos, os documentários foram gravados e editados e, posteriormente, foram exibidos na escola, por ocasião de uma mostra multicultural.

A produção de roteiros atingiu duas categorias de leitores: os próprios alunos como leitores que iam produzir os documentários, servindo de guias para a produção audiovisual; e, depois, a comunidade escolar, que foi convidada a prestigiar os filmes.

Sob o ponto de vista do interacionismo sociodiscursivo, a melhor maneira de trabalhar o ensino de gêneros de texto é “envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar”. É necessário que o professor de língua materna saiba que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e que as situações escolares “são ocasiões de produção e

¹⁰ Em alguns casos, três, porque foi necessária a entrevista também.

recepção de textos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78). Com o PDG, vamos adiante: o texto produzido (que não é necessariamente verbal), dependendo de sua finalidade, não se restringe aos limites da escola. Além disso, trabalhamos *com* o gênero, e não apenas *sobre* ele.

Pensando nisso, o que apresentamos a seguir é uma proposta de trabalho com dois gêneros que pertencem ao domínio do narrar, mas que não são, por assim dizer, “convencionais” no contexto da sala de aula: o roteiro de documentário e o documentário. Apesar disso, o PDG em questão apresenta dois grandes diferenciais para o processo de ensino-aprendizagem: a proposta de criar objetos de aprendizagem significativos dentro da comunidade de prática formada em sala de aula e também em outras comunidades de que os alunos fazem parte, tendo, dessa forma, um fim social.

Definido o tema (preconceito/intolerância), partiu-se para a produção inicial, que ofereceu o diagnóstico para a professora a respeito daquilo que precisava ensinar. Na sequência, vieram as oficinas, que passaram pela estrutura do gênero; pela análise linguística (conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos); e seguiram com propostas de atividades de conhecimento e estruturação do gênero e de leitura extensiva¹¹; encaminhando o aprimoramento para a produção final, por meio da construção conjunta de uma grade de avaliação (que possibilita a reflexão que antecede a reescrita); seguida pela produção, gravação e edição dos documentários, para a posterior exibição. No decorrer do projeto, a turma, de forma gradativa, elaborou e reelaborou os roteiros e foi construindo conhecimento em relação ao gênero (e ao assunto). Como se tratou de um trabalho realizado em grupos, algumas vezes, isso facilitou e, em outras, dificultou a execução, fato comum quando se trabalha colaborativamente, numa concepção social de aprendizagem: nem todos os membros de uma comunidade de prática participam ativamente, e há muita negociação em jogo.

Ao longo do desenvolvimento das oficinas, uma grade de avaliação foi sendo elaborada gradativamente, na medida em que os aspectos que caracterizam o roteiro foram apresentados e discutidos. Além disso, as oficinas não representam aulas individuais, uma vez que algumas ocuparam mais de uma hora-aula. Ao todo, foram três meses de trabalho, sendo necessários momentos extraclasse para a realização das gravações.

Os alunos, como suprarreferido, trabalharam em grupos (no total, cinco¹² grupos). Para cumprir com os propósitos deste artigo, aleatoriamente escolhemos o roteiro do grupo 1 para

¹¹ Ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos leram a obra “O Diário de Anne Frank”, que se fez válida a serviço do tema dos documentários, e também assistiram ao documentário “Ilha das Flores”, que auxiliou a turma na análise dos gêneros abordados. Entretanto, em função dos objetivos deste artigo, não vamos explorar essa questão.

¹² Além do preconceito religioso, foram trabalhados os seguintes assuntos: preconceito social (Grupo 2); inclusão e acessibilidade (Grupo 3); homossexualismo (Grupo 4); e machismo (Grupo 5). Ao final do PDG, apenas o Grupo

analisar. Para verificar como os alunos avaliaram sua participação e aprendizagem, foram utilizadas as respostas dadas pelos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2 (que não conseguiu montar o vídeo) quando responderam a uma avaliação individual do PDG por meio da ferramenta Google Forms.

4 Resultados e discussão

Ao discutir o trabalho realizado com o gênero roteiro de documentário, evidenciamos como o PDG, uma metodologia ativa, contribui não só para o desenvolvimento do letramento dos alunos, mas também os faz interagir de maneira significativa com a linguagem oral e escrita, inclusive em meios digitais. Ao longo da análise, é possível perceber que outras capacidades vistas como necessárias na contemporaneidade, tais como a colaboração, a comunicação, a criatividade, a capacidade de negociação e de resolução de problemas, bem como qualidades como persistência, curiosidade, iniciativa e comportamento ético, são desenvolvidas.

4.1 Elaboração de roteiro – da produção inicial à produção final

Como é usual no trabalho com PDGs, depois de negociar com os alunos qual é o problema que vão resolver e como eles vão agir no mundo (produto final), o/a professor/a identifica o(s) gênero(s) necessário(s) para essa ação e solicita a produção inicial do gênero. No caso em questão, em função da problemática descrita na seção da metodologia, os alunos decidiram produzir documentários sobre intolerância e preconceitos. Foi-lhes explicado que, antes de fazer um filme, é necessário fazer o planejamento daquilo que se vai colocar no filme – ou seja, eles precisavam escrever um roteiro do que usariam para fazer o filme e como o fariam. Na Figura 2, podemos visualizar como o Grupo 1 pensou em fazer seu vídeo.

Como se vê, os alunos demonstram alguma noção do que seja um roteiro. Eles já tinham em mente qual intolerância seria trabalhada e explorada em seu grupo (preconceito religioso). Pela temática escolhida, percebe-se que estão desenvolvendo também o pensamento crítico (*não sabem aceitar a religião do próximo, criticam a religião do outro e falam o que não sabem sobre outras religiões*). Sabiam que, provavelmente, precisariam de um argumento de autoridade para dar credibilidade ao que documentariam. Assim, precisavam de outro gênero a partir do qual poderiam usar excertos no documentário que iriam produzir: a entrevista, que,

2 não conseguiu concluir seu vídeo, mas os integrantes lamentaram que não o fizeram, quando viram o trabalho final dos demais. Isso também é aprendizado para a vida.

por exemplo, poderia ser enviada por e-mail, ser feita em áudio (e usar somente o texto verbal), ou ser gravada em vídeo. Eles optaram pela terceira versão e manifestaram igualmente que precisavam prever a etapa da gravação. O roteiro também mostrou as diferentes semioses que planejavam usar: música, vídeo, texto/narração. Pelo roteiro, não se sabia ainda como isso seria feito. Além disso, como em qualquer filme, os alunos sabiam que haveria créditos ao final.

Figura 2: Produção inicial do roteiro - Grupo 1¹³



Fonte: Matias (2017).

As produções iniciais sugeriram que, para que o roteiro cumprisse efetivamente seu papel de servir de guia para a futura produção audiovisual, as oficinas precisavam contemplar:

- a) função do gênero;
- b) estrutura do gênero;
- c) formatação do gênero;
- d) necessidade da descrição das cenas;
- e) apropriação do gênero com a visualização de exemplos;
- f) apropriação do vocabulário específico do gênero (*fade in, fade out...*);
- g) exploração dos recursos de edição de vídeos;
- h) uso de recursos multimodais.

¹³ Os alunos produziam o texto à mão, e depois o digitavam no LIE.

Como foi dito antes, o roteiro “é uma pauta que pressupõe todo tipo de mudanças” (GUSMÁN, 2009, p. 1). Assim, quando os alunos passaram a “manusear” o gênero, logo se deram conta daquilo que precisavam agregar e esclarecer para que ele, de fato, fosse um guia para o produto final. Por exemplo, a informação de “entrevistado indefinido” não os ajudava em nada. Assim, a cada nova oficina, novas informações iam sendo agregadas ao roteiro.

O trabalho com o gênero roteiro, de certa forma conhecido dos alunos, fez com que as “habilidades inovadoras” (GREGORY; BURKMANN, 2005) de busca de informação, recuperação de experiências prévias, questionamento, resolução de problemas, desenvolvimento de solução e exercício da criatividade fossem acionadas e desenvolvidas. Afinal, numa comunidade de prática, em que se tem um objetivo a alcançar, todos ensinam e todos aprendem.

Depois de muitas idas e vindas, o grupo chegou à seguinte versão:

Figura 3: Produção final do roteiro - Grupo 1¹⁴

PRECONCEITOS RELIGIOSOS

• **Sinopse:**
Neste documentário, irá mostrar a intolerância religiosa. Algumas pessoas nem entendem sobre determinada religião e saem falando criticando. Mostrará fatos reais, pessoas que já sofreram preconceito. Pois, infelizmente, temos pessoas ignorantes em nossa sociedade, que não entendem de religião, mas adoram criticar e dizer que determinada pessoa não presta por ser de tal religião.

Documentário:
Fade in: Em um fundo preto, surge a imagem de um símbolo católico depois do evangélico, depois do judaico. Por fim, um círculo com imagens de várias religiões e escrito no meio, de branco: PRECONCEITO RELIGIOSO, com música de fundo

Cena 1: em frente a uma igreja evangélica, Amanda e Vitória explicam o assunto:
Amanda: Você sabe o que é preconceito religioso?
Amanda: - Você sabe o que é um preconceito religioso?
Vitória: - Pode ser uma crítica a religião, não precisa necessariamente ser um ato ou xingamentos.
Amanda: - Fizemos uma entrevista com pessoas de diferentes religiões.
Vitória: - Vamos ver o resultado!
As entrevistas são compostas pelas seguintes perguntas:

1. Qual é o seu nome?
2. Sua idade?
3. Qual a sua religião?
4. Já sofreu algum tipo de preconceito?
5. Qual ou quais?
6. A quanto tempo frequenta esta religião?
7. O que te levou a frequentar essa religião?
8. Tem preconceito com outra religião?
9. Já foi de outra religião?

Fonte: Matias (2017).

¹⁴ A reescrita foi feita de uma forma “pouco usual”: como os roteiros dos alunos, de modo geral, ainda não contemplavam tudo que o filme apresentava, foram convidados a assistir ao seu documentário, cotejando-o com o roteiro. Entretanto, por uma questão de espaço, vamos nos concentrar neste artigo nas produções inicial e final.

O ensino *com* gêneros que o PDG promove, ainda que trabalhoso, traz resultados muito significativos e gratificantes – não só para os alunos, mas também para o professor, que se envolve profundamente com cada atividade que está sendo desenvolvida (com certeza, mais fácil seria seguir o livro didático; mas, sem sombra de dúvidas, os resultados não seriam os mesmos).

A produção final do Grupo 1 tornou-se um bom guia para o grupo produzir o filme. A apresentação do grupo foi substituída pela sinopse. O que antes chamaram de “explicação do tema” permaneceu, mas deu lugar à descrição daquilo que efetivamente pensavam em abordar. Já não tinham informações genéricas sobre religião, mas escolheram três religiões: católica, evangélica e judaica¹⁵, bem como os símbolos que as caracterizam. Além disso, não estava mais “indefinido” quem seria o entrevistado. Desse modo, pode-se perceber que os alunos, sabendo da finalidade da produção do roteiro, alteraram sua relação com o gênero e com a leitura e a escrita, que acabaram tendo outra dimensão.

Diferentes gêneros e diferentes letramentos precisaram ser mobilizados. Os alunos estavam não apenas produzindo um roteiro, mas também precisavam de uma entrevista para, assim, chegarem ao documentário. Precisavam de gravador (ou celular que gravasse), câmera e editor de vídeo. Tiveram de escolher cores, músicas, imagens, entre outras semioses. Interessante observar como eles se apropriaram da linguagem fílmica (*fade in*, *efeito luneta*, por exemplo) e como sabiam, nesse momento, o que era um documentário, uma vez que construíram uma linha de raciocínio em que diferentes pontos de vista seriam ouvidos para, então, chegarem a uma conclusão: *é preciso amar e respeitar os outros; religião não salva ninguém*.

Os alunos mostram que, em produção de textos, sejam verbais ou multimodais, nada é aleatório. Por alguma razão, para abrir o filme, foi escolhido o fundo preto, normalmente associado a tristeza, morte e solidão (ou seja, preconceito é algo triste). Para fechar, escolheu-se o contrário: branco, que significa paz, com letras pretas, o que leva à conclusão de que, se formos mais tolerantes e respeitosos com os outros, teremos um mundo de mais paz, e episódios trágicos e tristes como o holocausto não se repetirão. Tudo isso foi possível porque a tecnologia estava integrada às aulas.

Os alunos demonstram que não apenas compreenderam a função de um roteiro para um filme, mas já sabiam qual “história” iriam contar. Assim, ao oportunizar que, nas aulas de língua portuguesa, eles trabalhem com temas transversais, também nós, como professores, exercitamos a inter e a transdisciplinaridade. Diminuindo a compartimentalização dos currículos, estamos fazendo com que os alunos percebam sentido naquilo que estão aprendendo

¹⁵ Os alunos escolhem o judaísmo em função da leitura extensiva feita. Entretanto, por não conhecerem nenhum judeu que pudessem entrevistar, o grupo opta por ouvir alguém que se considera ateu.

(afinal, como vimos no PDG que discutido aqui, História e Língua Portuguesa são complementares, e não “matérias estranhas”).

4.2 Afinal, o que se aprendeu? Com a palavra, os alunos dos diferentes grupos

O dia a dia da sala de aula, muitas vezes, impede que o professor saiba o que os alunos sentem quando fazem determinada atividade. Muitas vezes, uma atividade planejada com carinho pelo professor pode não ser apreciada pelos alunos, principalmente quando ele não negocia o que vai trabalhar (e, às vezes, isso pode não ser possível). Quando se trabalha com PDG, todavia, isso dificilmente acontece, porque os alunos participam das decisões, desde o início e se tornam corresponsáveis. Se temos como objetivo educar para a cidadania, não depositamos conteúdos, mas construímos conhecimento com os alunos. Assim, a aprendizagem se torna, de fato, significativa. As falas dos alunos revelam isso:

“Foi mais ou menos porque teve tarefas que eu não sabia o que fazer. Mas teve tarefas que eu consegui fazer. Foi bom que era em grupo porque aí cada um era bom em uma coisa e juntando todos conseguimos realizar. Eu achei bem legal esse trabalho e acho que aprendi. antes eu achava que sabia muito de tecnologia mas descobri que só sei ver e compartilhar coisas prontas que os outros fizeram, quando chego minha vez de fazer vi que não era bem assim, mas foi bom, porque assim aprendi e foi legal ver as pessoas olhando nosso trabalho”. (Juliana, ao avaliar sua aprendizagem).

A fala de Juliana nos indica várias coisas. A principal delas diz respeito à crença de que os alunos têm muita familiaridade com as TD; entretanto, acreditamos que eles são, como Juliana diz, consumidores, não produtores de conteúdo que circula no ambiente digital (*“descobri que só sei ver e compartilhar coisas prontas que os outros fizeram”*). Outra questão é a necessidade de *feedback*: os alunos precisam saber que as pessoas se interessam pelo que dizem e fazem. Apresentar o trabalho para além da sala de aula fez toda a diferença, e isso é desenvolver os multiletramentos, é educar para a cidadania. Temos de tentar aproximar as práticas de fora da sala de aula às de dentro dela, pois, na vida real, fora da escola, lemos e escrevemos para “fazer coisas”, e não para sermos avaliados.

Tanto a sequência didática, cuja estrutura básica atinente aos gêneros usamos no PDG, quanto o próprio PDG, às vezes, podem causar insegurança nos alunos (*“teve tarefas que eu não sabia o que fazer”* – Juliana). Isso ocorre pelo fato de, na produção inicial, eles tinham de produzir o gênero sem ele ter sido ensinado pelo professor. Isso também fica claro na fala de

João, do mesmo grupo: *Nunca havíamos feito esse tipo de texto, não sabíamos como descrever o que iríamos fazer, nem que tinha que colocar tantos detalhes.* Os resultados, entretanto, mostram que a insegurança está mais ligada à forma como os alunos sempre foram acostumados a trabalhar no modelo tradicional de educação bancária: o professor ensina, e eles demonstram que aprenderam. Quando comparamos a produção inicial com a final, vemos o quanto houve de progresso, o quanto os alunos compreenderam o que é esse gênero e para que serve.

Érica, do grupo 2, que não conseguiu fazer o vídeo, assim se manifesta:

“Eu tentei fazer a minha parte mas ninguém mais colaborava. Não entreguei o trabalho, mas também não deixei de aprender. Aprendi a fazer roteiro e a usar editores de vídeo”. (Érica, Grupo 2).

Marcelo, também do mesmo Grupo 2, afirma:

“Pra escolher o tema foi fácil porque existem muitos tipos de preconceito para falar. Mas pra começar a escrever foi mais difícil, porque primeiro tinha que apresentar o assunto e depois escolher como falar dele. E a gente não sabia como ia ser achar uma pessoa que quisesse dar seu depoimento. Também precisamos pesquisar sobre o tema antes de começar”. (Marcelo, Grupo 2).

Quanta reflexão crítica nas observações dessas duas crianças! Mesmo que o grupo não tenha conseguido fazer o vídeo, as aprendizagens que são reveladas nas falas dos alunos são consistentes. Aprenderam lições que uma aula tradicional de português não ensina: produção escrita requer planejamento, pesquisa, questionamento e diálogo – numa perspectiva bakhtiniana – e, acima de tudo, resolução de problemas (tinham de vencer a timidez para fazer a entrevista). Tudo isso, conseguiram fazer. Faltou, todavia, trabalho em equipe e colaboração no final.

Observamos que essa geração de alunos é bastante imediatista; assim, as qualidades mencionadas no relatório do Fórum Econômico precisam ser desenvolvidas. Faltou, talvez, persistência e iniciativa. Possivelmente, o Grupo 2 também não conseguiu desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo, o que pode ter dificultado o trabalho (*“ninguém colaborava”*, como disse Érica; ou *“Na verdade infelizmente fizemos as gravações mas o grupo brigou e não terminamos de fazer. Mas acho que ia dar certo nosso trabalho se os alunos tivessem colaborado e se comprometido mais”*, como disse Gustavo). A fala de Marcelo revela também a dificuldade que a escrita representa: é necessário conhecimento, pesquisa, busca de informação para ter o que dizer. E tudo isso precisa ser ensinado, mas é potencializado muito mais no trabalho com projetos do tipo PDG, em que o aluno desenvolve a agência.

Melissa, participante desse mesmo grupo, fala sobre as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho:

“Foram várias, a má escolha do assunto, que a gente não sabia nada, dificultou muito. Por isso não ficou um documentário, acredito que a edição salvou um pouco a resolução péssima da câmera. O grupo estava sem interesse, pois era pra ser um assunto que acabou sendo escolhido por outro grupo.”

Percebe-se que o grupo entendeu perfeitamente o que significava fazer o documentário sobre a intolerância/preconceito que abordariam, uma vez que se deram conta, depois, que não dominavam o assunto. Além disso, as limitações diversas (conteúdo, câmera inadequada, dificuldade de compatibilização de horário e mesmo a falta de engajamento) acabaram por gerar desânimo. Mas acreditamos que isso seja educar para a vida, porque a realidade é assim mesmo: impõe-nos dificuldades com que temos de aprender a lidar.

As ações adotadas e decisões tomadas pelos dois grupos, apesar de nem sempre estarem atreladas à construção do gênero, tampouco ao trabalho específico de sala de aula, foram fundamentais para a construção do projeto desenvolvido, pois evidenciam em que medida houve (ou não) envolvimento com o objetivo e com a aprendizagem referente ao gênero. A tecnologia (apenas) permeava todo o trabalho. Este é, sem dúvidas, o diferencial do PDG enquanto metodologia ativa ou dispositivo de ensino e aprendizagem. Se trabalhássemos o gênero apenas como pretexto para ensinar língua materna, ou mesmo se nos ativéssemos apenas à estrutura do gênero, essas ações e decisões certamente não seriam tão relevantes.

Uma hipótese seria, por exemplo, lançar a proposta da escrita de roteiros sem propor que, em seguida, os documentários também fossem produzidos. Seria possível trabalhar pontuação, sintaxe, período simples e composto. Talvez, os alunos aprenderiam também a fazer um roteiro, mas essa aprendizagem não faria sentido para eles. O sentido está, pois, na realização audiovisual do que está no roteiro. É como se o documentário fosse a concretização dos conhecimentos desenvolvidos no momento de elaborar o roteiro.

Trabalhar *com* gêneros (e não *sobre* eles), portanto, desafia-nos a repensar nossas práticas e nossas concepções de leitura e escrita na contemporaneidade. As competências de ler e escrever são hoje acompanhadas de tantas outras: pesquisar, verificar a credibilidade da informação, comparar diferentes fontes, usar criatividade, eleger os modos que vão ajudar a construir sentido, entre tantas outras que ainda poderíamos acrescentar.

Integrar a tecnologia ao ensino de língua materna, como se viu, não deve trazer insegurança ao professor que se sente incapaz de incorporá-las. Se abrir espaço para a sua sala

de aula se transformar numa comunidade de prática, fazendo com que ela deixe de ser um agrupamento de pessoas que estão tentando aprender, terá dado o primeiro passo, pois, em uma comunidade de prática, “todos sabem algo, ninguém sabe tudo, e o que uma pessoa sabe pode ser aproveitado pelo grupo como um todo¹⁶.” (JENKINS, 2006, p. 39, tradução nossa). Ou, como disse Juliana: “*Foi bom que era em grupo porque aí cada um era bom em uma coisa e juntando todos conseguimos realizar*”.

5 Considerações finais

Os dados que discutimos aqui nos mostram como as aulas de Língua Portuguesa, quando aliadas à tecnologia e a uma concepção social de aprendizagem de leitura e de escrita, podem promover a construção de conhecimentos e novos significados para os alunos, por meio da produção de textos multimodais. Pensando nos letramentos necessários para o futuro que não sabemos ainda como será, vemos que trabalhar com gêneros variados – inclusive aqueles que ainda não são populares na escola, como o roteiro de documentário – mobiliza inúmeras capacidades, tanto as relacionadas aos letramentos mais *tradicionais* quanto aos mais inovadores.

Ao analisarmos as produções textuais dos alunos – da produção inicial à final – e ao observarmos o que eles têm a dizer sobre o processo, é possível perceber sua evolução no que se refere ao domínio do gênero, aos diferentes letramentos envolvidos e, principalmente, ao desenvolvimento da proatividade que o projeto permitiu. Os textos ficaram evidentemente mais refinados, e o uso dos recursos linguísticos reveladores da multimodalidade foi aprimorado. Esse amadurecimento foi possibilitado pelas constantes negociações de significados, *feedback* da professora e dos colegas, que fizeram com que os alunos percebessem que era preciso transpor para o gênero seu conhecimento prévio sobre as ferramentas digitais a serem utilizadas, bem como aqueles pesquisados, verificados e negociados, que foram sendo agregados no decorrer das oficinas.

Os dados mostram que, nas aulas de Língua Portuguesa da contemporaneidade, se estamos preocupados com a formação integral e cidadã de nossos alunos, pensando em prepará-los para participação consciente, crítica e plena das mais variadas práticas sociais, muito mais do que ler e escrever, o trabalho com gênero no âmbito de projetos como PDG oportuniza: o desenvolvimento do pensamento crítico, a busca e a seleção de informações, verificando a sua veracidade; a capacidade de questionar, de comparar textos e dados, propor soluções e lidar

¹⁶ “Everyone knows something, nobody knows everything, and what any one person knows can be tapped by the group as a whole”.

com diferentes semioses para construir sentido. Paralelamente, outras qualidades, como reconhecer falhas e fraquezas, tomar iniciativas e persistir, também vieram à tona.

Numa aula tradicional, talvez não fosse possível perceber que, embora os alunos do grupo 2 não tivessem concluído o trabalho, houve aprendizagem (talvez até a aprendizagem da dura lição trazida pelo arrependimento, que se pode perceber na fala de Camila: “*O pior foi que meu grupo se desentendeu e não fez o documentário em tempo. Até a gente fez as cenas, mas depois ninguém se interessou em ajudar a editar. Aí todos saíram prejudicados e não entregamos o trabalho*”). O pior foi eles terem deixado de pôr em prática o que aprenderam, abrindo mão muito cedo da possibilidade de concluir.

É possível inferir que o PDG, como metodologia ativa, é muito mais do que um trabalho de sistematização de um gênero de texto, ou um trabalho voltado puramente a práticas sociais letradas. Trata-se de um dispositivo de ensino e aprendizagem em que os sujeitos envolvidos, aliando o conhecimento dos gêneros às práticas sociais, tornam-se *designers* de seu próprio conhecimento, sendo capazes de compartilhá-los no meio em que vivem, reconhecendo que eles são peças fundamentais para a constituição de suas identidades individuais e coletivas. Trabalhar com PDG permite ao professor desenvolver sua autoria, sendo assim um *designer de conhecimento* e não apenas um *tarefairo*. (KERSCH; MARQUES, 2016b). Da mesma maneira, essa metodologia ativa representa para o aluno uma possibilidade de desenvolver seu protagonismo, empoderando-se dentro das comunidades de prática, dentro e fora do âmbito escolar.

Os dados gerados abrem outras possibilidades de estudo, como, por exemplo, analisar os documentários e todos os conhecimentos que foram negociados e mobilizados para que se chegasse ao produto final, ou mesmo toda a negociação que foi feita no grupo no aplicativo WhatsApp, que revela os papéis e identidades que os alunos vão negociando e assumindo no processo.

Em suma, o trabalho com gêneros desafia professor e alunos, exigindo muito mais deles; mas os resultados também vêm na mesma proporção.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.
- DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105440>>. Acesso em: 11 jan. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GREGORY, G. H.; BURKMAN, A. Innovative Literacy. In GREGORY, G. H.; BURKMAN, A. **Differentiated literacy strategies for English Language learners, grades 7–12**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. p. 163-182.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GUSMÁN, P. O roteiro no cinema documentário. **Mídia Independente**, [S.l.], 2009. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/media/2009/06/448249.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- HAGUE, C.; WILLIAMSON, B. **Digital participation, digital literacy and school subjects: A review of the policies, literature and evidence**. Bristol: Futurelab, 2009.
- JENKINS, H. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: The MacArthur Foundation, 2008. Disponível em: <<https://www.curriculum.org/secretariat/files/Sept30TLConfronting.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Saímos do cinema de alma lavada: multiletramentos e trabalho interdisciplinar na produção de curtas de acessibilidade midiática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 1, p. 77–99, 2016a.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Projetos Didáticos de Gênero, multimodalidade, uso de tecnologias e participação em comunidade de prática: uma experiência na inicial formação de professores. in: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. **Formação de Professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016b, p. 115-144.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 06, n. 02, p. 343–362, 2017.

MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F. Ensino de Língua Portuguesa e ambiente digital: uma proposta metodológica para o trabalho com gêneros argumentativos na formação inicial de professores. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 103–116, 2017.

MERCHANT, G. ‘Email me your thoughts: digital communication and narrative writing.’ **Reading literacy and language**, v. 37, n.3, p. 102-100, 2003.

SCHNEUWLY, B.; J, DOLZ. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

TRENTIN, G. **Networked collaborative learning**: social interaction and active learning. Oxford: Chandos Publishing. 2010.