

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**JOSEANE MATIAS**

**“O QUE UM NÃO SABIA O OUTRO SABIA, E ASSIM FOMOS JUNTANDO  
NOSSOS CONHECIMENTOS” - O PDG COMO METODOLOGIA ATIVA NO  
DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS E NA LEGITIMAÇÃO DE  
COMUNIDADES DE PRÁTICA**

**SÃO LEOPOLDO**

**2017**

Joseane Matias

“O QUE UM NÃO SABIA O OUTRO SABIA, E ASSIM FOMOS JUNTANDO  
NOSSOS CONHECIMENTOS” - O PDG como metodologia ativa no  
desenvolvimento dos letramentos e na legitimação de comunidades de prática

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Linguística Aplicada, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo  
2017

M433q

Matias, Joseane.

“O que um não sabia o outro sabia, e assim fomos juntando nossos conhecimentos”: o PDG como metodologia ativa no desenvolvimento dos letramentos e na legitimação de comunidades de prática / Joseane Matias. – 2017.

148 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2017.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dorotea Frank Kersch”

1. Letramento. 2. Gênero textual – Linguística. 3. Comunidade de prática. 4. Ensino. I. Título.

CDU 801:372.41

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Bruna Sant’Anna – CRB 10/2360)

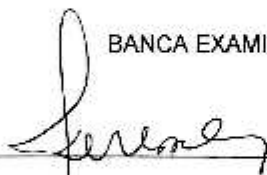
Joseane Matias

"O QUE UM NÃO SABIA O OUTRO SABIA, E ASSIM FOMOS JUNTANDO  
NOSSOS CONHECIMENTOS - O PDG COMO METODOLOGIA ATIVA NO  
DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS E NA LEGITIMAÇÃO DE  
COMUNIDADES DE PRÁTICA"

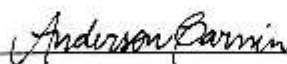
Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
Unisinos

Aprovada em 16 de fevereiro de 2017

BANCA EXAMINADORA

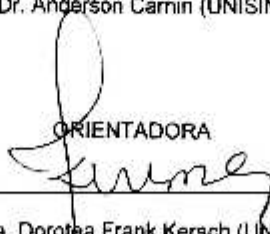


Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli (UFMG)



Prof. Dr. Anderson Carnin (UNISINOS)

ORIENTADORA



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

Ao meu amado pai, Osvaldo, que, onde estiver, deve estar muito orgulhoso da filha mais nova, toda gratidão pelos bens herdados, cruciais para chegar até aqui: paciência e teimosia.

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas mães gêmeas, Marli e Marlene, que sempre estiveram ao meu lado, dando incondicional apoio às minhas decisões, por toda sabedoria e por todo reconhecimento do meu empenho e por compreenderem minhas ausências.

À minha querida mãe acadêmica, Dorotea, que, mais do que uma orientadora, sempre me incentivou e me acolheu com gentileza e sabedoria, guiando meus passos para concluir esta importante etapa da minha vida e me incentivando para trilhar as próximas.

Ao André, pelo apoio e pela paciência. Nem sempre foi fácil esperar, segurar a tua e a minha ansiedade, tolerar meus momentos complicados e distantes. Eu sei disso...

Aos professores membros de minha banca avaliadora, pelo apoio, por terem se disponibilizado a ler atentamente meu trabalho e, mais do que isso, refletir a respeito e trazer valiosas sugestões.

Aos amigos que fiz nos projetos OBEDUC e FORMLI, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas e professores do Mestrado, com quem tive a oportunidade de aprender e de dividir minhas angústias nos últimos tempos.

À minha escola do coração, EMEF Martha Wartenberg, que me faz crescer a cada dia como profissional.

À CAPES, pela bolsa concedida. Sem ela, não teria como ingressar nessa grande viagem rumo ao horizonte...

Aos meus amigos e familiares, que compreenderam meu temporário distanciamento.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”  
Eduardo Galeano

## RESUMO

Produzir textos na escola é uma tarefa desafiadora, na medida em que é preciso levar os alunos a pensarem a escrita de forma significativa na sociedade da qual fazem parte, considerando a multimodalidade dos gêneros textuais, assim como o engajamento dos indivíduos em diferentes comunidades de prática. Esse desafio fica ainda maior quando envolve o uso da tecnologia, já que não se pode excluí-la da sala de aula. O gênero roteiro de documentário é uma possibilidade de promover a produção de textos aliada ao uso da tecnologia. Assim, o trabalho a ser apresentado teve como foco compreender a repercussão da adoção do Projeto Didático de Gênero como metodologia ativa, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no tocante ao desenvolvimento dos letramentos e à construção de sua identidade dentro das comunidades de prática em que atua, quando esse dispositivo de ensino possibilita a legitimação de comunidades de prática em sala de aula. Dessa forma, também reforça a importância do papel do professor de Língua Materna como mediador do desenvolvimento dos letramentos, por meio da interação, inclusive em meios digitais, em uma perspectiva socialmente inclusiva e crítica. Como base teórica, o estudo apresenta a concepção social de aprendizagem, o conceito de comunidades de prática a partir de Wenger (2001), os estudos de letramentos, de acordo com Street (2008, 2012), Barton & Lee (2015), Kleiman (1995, 2007, 2014), bem como o Projeto Didático de Gênero enquanto dispositivo de ensino (Guimarães e Kersch, 2014, 2015), que tem como pano de fundo o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009). Por meio da análise das produções realizadas ao longo do projeto, foi possível perceber a evolução dos alunos no que se refere ao domínio do gênero e aos diferentes letramentos. Tais avanços não foram desenvolvidos individualmente, mas sim de forma coletiva. Por isso, foi possível avaliar que esses estudantes constituíram comunidades de prática, entendidas aqui como fundamentais para a construção dos conhecimentos que estiverem em jogo.

**Palavras-chave:** letramentos, comunidades de prática, ensino, gêneros de texto, PDG.



## ABSTRACT

Producing texts at school is a challenging task, since it is necessary to lead students to think about writing in a meaningful way in the society in which they are part of, considering the multimodalities of the text genres as well as people's engagement in different communities of practice. This challenge becomes even greater when it involves the use of technology. After all, it cannot be excluded from the classroom. The documentary script genre is a possibility to promote the production of texts allied to technology use. Thus, the work to be presented focused on to understand the repercussion of the adoption of a Didactic Project with text genres, as an active methodology in the teaching and learning process of the students, regarding the development of literacy and the construction of their identity, when this teaching device enables the legitimation of communities of practice in the classroom. Thereby, it also reinforces the importance of mother tongue teacher's role as mediator of the development of literacy through interaction, including digital media, in a social perspective. As theoretical basis, the study presents the social conception of learning, the concept of communities of practice from Wenger (2001), the literacy studies according to Street (2008, 2012), Barton & Lee (2015), Kleiman (1995, 2007, 2014), as well as the Didactic Project of text genres as a teaching device (Guimarães and Kersch, 2014, 2015), that has Bronckart's Sociodiscursive Interactionism (2009) as its background. Through the analysis of the productions carried out throughout the project, it was possible to perceive students' evolution with regard to the genre and the different literacies. Such advances were not developed individually but collectively. Therefore, it was possible to evaluate that these students constituted communities of practice, understood here as for the construction of knowledge that was at stake.

**Key-words:** literacy, communities of practice, teaching, text genres, PDG.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo do desenvolvimento do PDG como metodologia ativa.....	28
Figura 2 - Níveis de letramento digital.....	39
Figura 3 – As dimensões do PDG: professor, aluno e comunidade de prática .....	40
Figura 4 - Componentes de uma teoria social de aprendizagem: inventário inicial...45	
Figura 5 - Trecho do roteiro de Ilha das Flores, com marcas ilustrativas da modelização. ....	67
Figura 6 - Esquema de organização dos grupos de trabalho.....	82
Figura 7 – Diálogo no dia 21/09/2015 com aluna em aplicativo de mensagem instantânea.....	86
Figura 8 - Trecho da produção final do G1.....	99
Figura 9 - Conversa e negociações do G1 em aplicativo de mensagens instantâneas. ....	100
Figura 10 - Trecho da produção inicial do G1, com marcas de análise.....	102
Figura 11 - Trecho da produção final do G1, com sequências descritivas e termos específicos do gênero. ....	103
Figura 12 - Trecho da reescrita do G1 com marcas de análise.....	104
Figura 13 - Produção inicial do G2.....	109
Figura 14 -Trecho da produção final do G2.....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Agrupamento dos gêneros de texto conforme o Grupo de Genebra.....	32
Tabela 2 - Quadro-resumo das oficinas desenvolvidas no PDG.....	60
Tabela 3 - Grade de avaliação coconstruída durante o PDG. ....	76
Tabela 4 - Comparativo entre o envolvimento do Grupo 1 e o Grupo 2 no PDG desenvolvido. ....	92
Tabela 5 - Comparativo entre a produção final e a resscrita do G1. ....	113

## LISTA DE SIGLAS

CoP	Comunidade de prática (Community of Practice)
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LIE	Laboratório de Informática Educativa
LM	Língua Materna
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PI	Produção Inicial
PF	Produção Final
TD	Tecnologias Digitais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>20</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E GÊNERO DE TEXTO .....	20
2.2 VIVEMOS EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO. ENTÃO AGORA, O QUE TEMOS QUE FAZER NA ESCOLA? .....	24
2.3 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO METODOLOGIA ATIVA .....	26
<b>2.3.1 Fundamentos do PDG – contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de LM</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3.2 Estudos de Letramento e PDG – uma relação com a prática social</b> .....	<b>33</b>
2.3.2.1 Letramentos, um conceito plural .....	34
2.3.2.2 Letramentos e tecnologia .....	37
<b>2.3.3 Os níveis de execução do PDG: professor, aluno, pesquisador e comunidade</b> .....	<b>40</b>
2.4 APRENDIZAGEM EM UMA CONCEPÇÃO SOCIAL – A TEORIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA .....	44
<b>2.4.1 Os múltiplos níveis de afiliação em CoP e a sala de aula</b> .....	<b>50</b>
<b>2.4.2 O texto como objeto limítrofe e o professor como mediador</b> .....	<b>52</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>56</b>
3.1 MÉTODO DE PESQUISA .....	56
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	57
3.3 PROPOSTA DE TRABALHO .....	59
<b>3.3.1 Modelização do gênero trabalhado</b> .....	<b>62</b>
<b>3.3.2 Oficinas desenvolvidas durante o PDG</b> .....	<b>67</b>
3.3.2.1 Grade de avaliação: uma construção gradativa e necessária .....	76
<b>3.3.3 As categorias de análise adotadas para esta pesquisa</b> .....	<b>78</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>80</b>
4.1 O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CONSTELAÇÃO .....	80
<b>4.1.1 Uma constelação chamada 9º B</b> .....	<b>81</b>
4.2 O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS COP CONSTITUÍDAS E O DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS DURANTE O PERCURSO – UM PANORAMA GERAL .....	84
4.3 ANÁLISE DE DOIS GRUPOS DISTINTOS: O MAIS E O MENOS ENGAJADO .....	91

<b>4.2.1 Compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado no G1 .....</b>	<b>95</b>
<b>4.2.2 Compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado do G2 .....</b>	<b>105</b>
<b>4.4 NATIVOS DIGITAIS: CONSUMIDORES DE INFORMAÇÕES OU DESIGNERS DE CONHECIMENTO? .....</b>	<b>110</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA ONDE O PROJETO FOI DESENVOLVIDO.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS... </b>	<b>129</b>
<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO E – PRODUÇÃO INICIAL DO GRUPO 1 .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO F – PRODUÇÃO FINAL DO GRUPO 1.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO G – REESCRITA DO GRUPO 1.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO H – PRODUÇÃO INICIAL DO GRUPO 2.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DO GRUPO 2.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO J – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO.....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De minhas leituras no decorrer do Mestrado, que foram muitas, a que certamente me marcou e mudou meu modo de ver as coisas foi *Comunidades de Prática*, de Etienne Wenger. A ideia de que somos o resultado de nossas interações e que nossa identidade é definida e redefinida diante das práticas com que nos comprometemos foi dando sentido a minha trajetória como profissional e como pessoa. Por isso, inicio esta dissertação contando um pouco sobre o que me constitui em quem sou hoje.

Sempre detestei falar em público. Sentia vergonha até de conversar por telefone. E até hoje, em alguns momentos, sou assim. Em contrapartida, resolvi ser professora, ofício com que tais características parecem não combinar. A vontade de aprender sempre e o gosto por tornar possível que outras pessoas aprendam talvez minimizaram minha timidez e possibilitaram o surgimento da profissional que sou hoje.

Era 1993, e eu tinha 14 anos, ingressei no curso de Magistério, convencida pelos meus pais de que, sendo professora – temporariamente –, poderia pagar meus estudos e, depois, seguir outra profissão: o Jornalismo. Embora tímida, era fascinada pela escrita, pelos meios de comunicação de massa, pela forma como os textos circulavam ali e influenciavam as pessoas. Assim, apresentava um bom desempenho em Português. Os professores gostavam do que eu escrevia. Eu seria uma boa jornalista. Quando, em 1996, aos 17 anos, estava fazendo meu estágio, com crianças de oito anos de idade, comecei a ver o quanto é gratificante ensinar, fazer parte do processo de aprendizagem de alguém, ver os avanços, oportunizar o acesso ao conhecimento, enfim. Foi quando percebi que ser professora é um grande e bom desafio para a vida toda. Junto às crianças, não havia nenhum tipo de inibição, dado o envolvimento com as situações de ensino e aprendizagem.

Assim, em 1997, ingressei no curso de Letras. Na mesma época, não conseguindo um emprego como professora, a não ser em escolinhas de educação infantil, aceitei trabalhar como telefonista (eu, que não gostava de falar no telefone!) para conseguir pagar a graduação. E, em 1998, comecei a trabalhar como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental em Sapiranga-RS. Foi um início bastante desafiador, que colocou à prova minha capacidade de ensinar. Assumi uma classe de aceleração, que era composta por alunos multirrepetentes dos anos iniciais. Muitos não sabiam ler e escrever e, além disso, viviam em um meio a uma grande

vulnerabilidade social. Era preciso resgatar sua autoestima e possibilitar um aprendizado significativo. Aos 19 anos e em plena “estreia” como professora após o estágio, não foram dias fáceis. Era preciso diariamente inovar, cativar os alunos e agir com bastante firmeza, dadas as questões de indisciplina constantes. Permaneci na rede de Sapiranga até o ano de 2002, mas no ano de 2000, concomitantemente, assumi o cargo de professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da rede estadual, em uma escola de periferia de Novo Hamburgo, onde permaneci até o ano de 2006. Foram anos de muito crescimento e amadurecimento, trabalhando com alunos maiores, ao mesmo tempo em que cursava a faculdade, que concluí em 2002. Eram tempos difíceis: muita correria e o convívio com duas realidades completamente distintas: a vida acadêmica na Unisinos, cheia de expectativas, e o convívio com adolescentes de periferia.

Em 2003, assumi o cargo de professora na rede municipal de Novo Hamburgo-RS. Trabalhava, então, sessenta horas semanais e, mesmo assim, em 2004 e 2005, consegui me dedicar a uma especialização em Gestão Escolar. Queria aprender mais sobre o funcionamento de uma escola e, unindo minha experiência ao curso, realizei como trabalho final uma pesquisa a respeito da formação de professores. Ao concluir, percebi que as maiores mudanças a serem realizadas em uma escola partem da sala de aula, da prática docente e do compromisso que esse profissional tem diante dos alunos. Assim, nunca me interessei em assumir o papel de gestora de alguma instituição, pois, mais próxima aos alunos, acompanhando de perto seu desenvolvimento, eu seria mais feliz. Em 2008, fiz mais uma especialização, desta vez em Leitura e Produção Textual. Foi quando me aproximei mais das ideias de Bakhtin sobre os gêneros de discurso.

A partir de então, ao longo de minha carreira, tive a oportunidade de trabalhar com diferentes níveis de ensino, diferentes faixas etárias, do primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Essas experiências tão diversas foram cruciais para minha constituição como professora, pois essa diversidade nunca me permitiu ser/ficar acomodada. Além da sala de aula, atuei na biblioteca e hoje atuo no Laboratório de Informática. Também já trabalhei como tutora presencial do curso de Letras/Espanhol à distância da Universidade Federal de Pelotas, pela Universidade Aberta do Brasil. Tais funções me possibilitaram ter uma visão mais global da escola, pois esses são locais onde circulam muitos alunos e muitos professores.



Minha proximidade com a tecnologia surgiu da preocupação que sempre tive enquanto professora de sair do convencional, do trivial e assim mostrar aos alunos que os textos estão em toda parte: eles circulam na sociedade e a constituem de várias maneiras, inclusive nos meios digitais. Minhas constantes idas e vindas com as turmas no Laboratório de Informática me fizeram querer aprender mais a respeito de mídias na educação. Então fiz o curso de capacitação para atuar em Laboratório de Informática Educativa (doravante LIE) como coordenadora.

No ano de 2011, recebi um convite para participar do curso intitulado “Gêneros textuais e Práticas Sociais: Construindo Projetos Didáticos de Gênero”, o qual seria realizado na Unisinos, inicialmente todas as terças-feiras do mês de agosto e, posteriormente, uma vez por mês. Como egressa dessa instituição, aceitei o convite com a certeza de que seria um curso de muita qualidade, o que se confirmou já nos primeiros encontros.

Na época, eu achava que sabia muito sobre gêneros textuais, já que esse foi o tema de minha monografia do Curso de Especialização em Leitura e Produção Textual pela Unilasalle. No entanto, ao retomar, alguns conceitos e conhecer a proposta dos Projetos Didáticos de Gênero (PDG), percebi que ainda havia para aprender e para refletir sobre a minha prática. No decorrer dos encontros, tive a oportunidade de desenvolver PDGs diversos e de conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos demais cursistas. Como muitos também relataram nas reuniões presenciais, tive muita dificuldade em aceitar a questão da produção inicial ser “no escuro”, ou seja, sem mostrar aos alunos textos do gênero que eles deveriam produzir. Da mesma forma, demorei a compreender a questão da aprendizagem em espiral, já que, como professora, sempre tive “conteúdos mínimos” por série para dar conta durante o ano letivo.

Foi então que, ao surgir uma vaga para professor pesquisador, vi a oportunidade de fazer parte do grupo que se encontrava todas as terças e assim aprender ainda mais. Tentei ingressar duas vezes, mas infelizmente não fui selecionada. No início de 2014, fui convidada para, finalmente, fazer parte do grupo de pesquisa. O convite retomou a minha motivação e ao mesmo tempo me desafiou. A cada terça-feira, fui percebendo que ainda havia muito para aprender e para pensar sobre a minha prática diária. Esses desafios semanais me provocaram até mesmo certa insegurança: depois de tantos anos ensinando Língua Portuguesa, será que sei de fato ensinar? Será que o que eu ensino é realmente significativo para meus alunos?

Algumas vezes, fiquei apreensiva por ter entrado há menos tempo no grupo, mesmo tendo sido cursista desde o começo do projeto. Tive medo de opinar e de estar errada, de ser filmada, de meus PDG serem um fracasso, de não ser capaz de melhorar. Algumas vezes, senti que estava sendo engolida pela rotina da escola e pelas lamúrias diárias que ouvia dos colegas. Sim, tivemos um ano difícil na escola e estávamos passando por um momento delicado em nossa rede, o que evidencia o quanto o professor vem sendo desvalorizado. Tudo isso parecia não combinar com o que estávamos fazendo nas terças. Ou seja, nosso trabalho de pensar, modelizar gêneros de texto, desenvolver PDG, assessorar cursistas parecia estar desconectado da realidade do nosso sistema educacional.

Ao conversar informalmente com outros colegas do projeto, percebi que boa parte deles compartilhava desses sentimentos comigo, mesmo sem saber. Isso me colocou um novo desafio: tentar não só mudar, mas melhorar essa realidade, contagiando colegas, convencendo gestores e equipe pedagógica, propondo parcerias com outras áreas de conhecimento. E apesar daquelas sensações um tanto desconfortáveis, passei a ver o lado positivo de tudo isso: estava me desacomodando! Minha participação no projeto financiado pelo Observatório da Educação me fez querer voltar a estudar e investir novamente e constantemente em minha formação. Ou seja, a inserção nessa comunidade de prática foi um marco importantíssimo para minha carreira: decidi focar no Mestrado e aqui estou.

A participação naquele grupo também me mostrou outra face da Unisinos. Antes, eu achava que havia dois “mundos”: o escolar e o acadêmico. E também achava que os dois não combinavam: o que a universidade propunha, muitas vezes, não era possível de aplicar na escola, que as pessoas que integravam um projeto de pesquisa em nível de pós-graduação não tinham noção do que realmente acontece no sistema de ensino público. Hoje, eu vejo que se está buscando a proximidade. Projetos como esse deveriam acontecer constantemente e procurar agregar cada vez mais pessoas que, como eu e outros integrantes, têm os pés no chão da escola.

O presente relato traz o que me constitui como profissional e revela, de certa forma, a origem de certas inquietações que tenho quanto à minha prática docente. Afinal de contas, o Mestrado não foi o começo, mas parte do meu caminho, do meu projeto de vida como professora. A bagagem que trouxe comigo para cá não pode jamais ser desconsiderada, pois é ela que impulsiona minha busca pelo saber e pelo

querer fazer melhor, compreendendo as particularidades de cada fase, e, principalmente, de cada aluno que passa por mim.

Para iniciar este estudo, é imprescindível considerar que a trajetória de um professor é sempre baseada na utopia a que me refiro na epígrafe desta dissertação. Se Wenger diz que a identidade é um eterno vir a ser, significa que minha identidade como professora está em um constante processo de resignificação, que passa pelas aprendizagens compartilhadas com os alunos, pelas leituras e trocas de conhecimentos possibilitadas pelo meio acadêmico, pelas vivências pessoais e pelas relações que estabeleço com meus colegas de trabalho. Enfim, o que me constitui como profissional está diretamente relacionado às comunidades de prática das quais participo.

Da mesma maneira, na medida em que constantemente resignifico minha identidade, chega a hora de resignificar a metodologia que acredito como ideal para minha prática. Proponho, assim, um olhar sobre o PDG, sob a perspectiva da concepção social de aprendizagem, de modo a ver o todo e elencar novas possibilidades.

Em uma sala de aula repleta de adolescentes, a última coisa que se pode vislumbrar é a homogeneidade. Os indivíduos que ali estão pertencem a diferentes tribos, têm diferentes crenças, foram criados em diferentes círculos familiares e, por isso, são constituídos de diferentes identidades e têm diferentes orientações de letramento e diferentes necessidades. Estão, no entanto, na mesma turma, fazendo parte de um mesmo empreendimento, com um objetivo comum, que não se limita a ser o de aprender os conteúdos correspondentes ao nível de ensino em que se encontram e assim passar de ano. Trata-se de algo muito maior, já que tem relação com o desenvolvimento cognitivo de forma individual e social: o de vivenciar situações em que a aprendizagem se evidencie de modo a impactar suas vidas, para além das paredes da sala de aula. Desse modo, também é indiscutível que outra característica comum da maioria desses jovens seja o fato de estarem constantemente conectados com o mundo, comunicando-se por meio de diferentes tecnologias digitais (doravante TD), interagindo por meio de diferentes linguagens, compartilharem informações em diferentes mídias, tais como vídeos, posts, mapas conceituais, etc. Parecem ter nascido com pleno domínio das TD. No entanto, é importante questionar se esse domínio os capacita a produzir informações, ao invés de simplesmente consumi-las.

Diante desse contexto, o grande desafio de um professor é lidar com essa heterogeneidade e promover a aprendizagem, além de torná-la interessante e significativa. No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, significa fomentar a aprendizagem e o aprimoramento da linguagem em todas as suas dimensões que, a cada dia, são maiores, dada a facilidade e a velocidade com que as TD se tornam acessíveis. Assim, é necessário levar para a escola os diversos gêneros de texto que circulam por meio de tais recursos, mostrando aos alunos a grande diversidade de uso da linguagem e da multimodalidade, para disseminar ideias, posicionar-se diante da realidade vivida e construir relações com as comunidades que os cercam.

Assim, a presente pesquisa emergiu de algumas inquietações minhas a respeito do desenvolvimento dos letramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: a concepção de que crianças e adolescentes nascidos na era digital dominam as TD naturalmente tem fundamento? Esses indivíduos conseguem produzir significados usando esse suposto domínio? De que maneira o ensino de Língua Materna pode influenciar nisso? E mais: como os alunos conseguem produzir conhecimento dentro de uma comunidade de prática na qual compartilham o compromisso mútuo, envolvem-se num empreendimento e compartilham um repertório ou conjunto de saberes?

Focado em responder a tais questões, este estudo tem como objetivo geral compreender o Projeto Didático de Gênero como metodologia ativa, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no tocante ao desenvolvimento dos letramentos e à construção de sua identidade, quando esse dispositivo de ensino possibilita a constituição de comunidades de prática em sala de aula. Para alcançar esse propósito, perseguem-se os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar as concepções de linguagem, de gênero de texto, de letramentos e de aprendizagem numa perspectiva social que norteiam esta pesquisa;
- Discutir sobre a importância do desenvolvimento dos letramentos e do uso das tecnologias digitais na escola, propondo mais especificamente a exploração do gênero roteiro de documentário, por meio de sua modelização;
- Planejar e desenvolver um Projeto Didático do gênero roteiro de documentário como um trabalho de parceria possível entre a disciplina de Língua Portuguesa e o LIE, nos anos finais do Ensino Fundamental;

- Analisar as interações, os depoimentos, bem como as produções textuais iniciais, finais e reescritas de dois grupos envolvidos, buscando descrever como se desenvolvem os diferentes letramentos no decorrer das aulas das quais esses alunos participaram durante o PDG;
- Analisar de que maneira as aulas de Língua Portuguesa, quando, numa concepção social de aprendizagem de leitura e de escrita, promovem a produção de novos significados para os alunos e o consequente desenvolvimento de sua identidade.

Dessa forma, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, que abrangem, além desta introdução, a fundamentação teórica, a metodologia e a análise dos dados. Na fundamentação teórica, reflito primeiramente sobre as concepções de língua, linguagem e texto, tomando esse último como um construto social. A seguir, abordo a concepção social de aprendizagem, o conceito de comunidades de prática (CoP) e a questão dos letramentos e trago a seguir algumas considerações a respeito do Projeto Didático de Gênero enquanto dispositivo de ensino. Na metodologia, apresento o método e o contexto da pesquisa, assim como a proposta prática desenvolvida, que serviu para geração e análise de dados.

Espero, no final deste trabalho, contribuir para novas reflexões a respeito da aprendizagem e dos letramentos no contexto do ensino de língua materna e no âmbito da Linguística Aplicada.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, trago a base teórica que sustenta a presente pesquisa. Primeiramente, apresento reflexões a respeito das concepções adotadas de língua, linguagem e gêneros, abordando o texto como um construto social. Em seguida, abordo o Projeto Didático de Gênero como dispositivo de ensino em sala de aula e como instrumento de geração de dados para meu estudo, ancorado nos fundamentos do ISD e dos Estudos de Letramento. A seguir, aprofundo-me na questão dos letramentos (KLEIMAN, 1995; 2007; 2014; DALEY, 2010; STREET, 2008; 2012) e busco justificar o uso desse termo no plural, como tentativa de abranger a totalidade de práticas sociais desenvolvidas por meio da linguagem. Por fim, trato da aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva social, embasada pelo conceito de comunidades de prática (WENGER, 2001; BARTON & LEE, 2015).

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E GÊNERO DE TEXTO

Bakhtin (2000) caracteriza os gêneros de discurso como "tipos relativamente estáveis de enunciados", elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, os quais dispõem de três elementos básicos na sua constituição - conteúdo temático, estilo e forma composicional - e se organizam conforme as intenções e necessidades comunicativas dos sujeitos envolvidos na interação.

Alinhados ao Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (2004) defendem que o texto pode intermediar a atividade humana, representá-la e torná-la possível. Isso ocorre, o indivíduo se apropria do texto como instrumento<sup>1</sup>, constituído pelo seu conteúdo temático, composição e estilo. Salientam, ainda, que os gêneros são infinitos devido ao constante surgimento de novos gêneros

---

<sup>1</sup> Trago aqui o termo "instrumento", na perspectiva de VYGOTSKY (2000), que entende que o ser humano não é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo da criação desse contexto. De acordo com o autor, os instrumentos são atividades mediadoras que permitem ao homem modificar o ambiente em que vive. Segundo ele, a mediação por instrumentos é inerente ao trabalho humano, uma vez que, o homem produz seus instrumentos para realização de tarefas específicas, são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos.

e ao desuso de alguns, conforme as inovações sociais e as necessidades dos falantes.

Conforme Bakhtin (2000), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Ou seja, a língua só existe em função do uso que os interlocutores fazem dela em situações concretas de comunicação. É a língua que concretiza os gêneros, sejam eles orais ou escritos, de modo a refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, por meio do conteúdo temático, do estilo e da forma composicional. Nessa perspectiva, a linguagem não é um sistema fechado e acabado: ao contrário, é mutável, está em um processo contínuo de transformação, influenciado pelo uso cotidiano e pelas interações de que participamos. Essas características apontam para uma visão dialógica, que se contrapõe com o subjetivismo idealista, que trata da visão que os estilistas clássicos têm de que a linguagem é uma representação fiel daquilo que existe na mente humana, desconsiderando a interação.

Quanto à questão da linguagem no sistema educacional brasileiro, seguindo a teoria de Bakhtin e adaptando-a à nossa realidade, João Wanderlei Geraldi aponta, levando em consideração o histórico de nossa sociedade, três diferentes concepções:

- a linguagem como expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a concluir que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A língua é vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. O ensino de gramática preconiza a exposição de regras do bem falar e escrever, e língua é tida como homogênea, estática e invariável. Para tanto, são escolhidos textos, modelos de bom uso, com o intuito de atingir os objetivos propostos: a transmissão de uma visão purista de língua, opondo “certo” e “errado”, excluindo as variedades linguísticas existentes.
- a linguagem como instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma determinada mensagem. A língua é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo. A língua é um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar. Com a promulgação da LDB 5692/71, que tinha em seus pressupostos a formação de

mão de obra para atender à demanda do mercado de trabalho, que se desenvolvia rapidamente no país, tal concepção deu origem à denominação “Comunicação e Expressão” para a disciplina que ensinava língua materna.

- a linguagem como forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem nessa concepção é vista como um lugar de interação humana, uma vez que, por meio dela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não seriam possíveis sem a linguagem. Esse processo de interação leva em consideração o contexto comunicativo em que está inserido. De acordo com Travaglia (2009), “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Dessa forma, podemos dizer que a linguagem é social, histórica e coletiva. Mais do que isso, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes, por meio da linguagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a concepção que deveria nortear o trabalho com a língua materna tem como base a linguagem como forma de interação. De acordo com esse documento,

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Assim, os Parâmetros propõem um ensino de língua materna em que a linguagem seja vista como plural, dinâmica e sócio historicamente constituída, determinada pelas situações de interação exigidas em cada contexto, valorizando, dessa maneira, a diversidade linguística constitutiva de uma língua natural. Quanto à definição de gênero de texto, o documento ainda traz que

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21)



Essa concepção está ancorada na teoria bakhtiniana, que entende que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2000 [1992], p. 262). Assim, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades das múltiplas formas da atividade humana, o que fomenta a constante necessidade de criação de novos gêneros, sendo eles orais ou escritos.

Com base nessa concepção bakhtiniana, o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009) considera que todo indivíduo de uma determinada comunidade social, ao agir com a linguagem, confronta-se constantemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em gêneros. Esse universo está em um processo de modificação permanente, derivado não só das transformações das atividades sociais, mas também das transformações da linguagem, introduzidas pelos próprios falantes. A exposição contínua ao universo de gêneros faz com que o indivíduo se aproprie de suas características e peculiaridades.

Dessa forma, cabe dizer que a proposta de ensino baseada em gêneros tem como objetivo principal o domínio da língua pelo aprendiz, permitindo a eficácia da interlocução nas diferentes situações de interação encontradas na vida cotidiana. Essa proposta vem ao encontro da questão dos letramentos, foco deste estudo. Os letramentos são definidos como um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, conforme explicarei nas próximas seções.

É a partir dessa perspectiva, de que o texto é um construto social, fruto da interação social, que apresenta diferentes formas, de acordo com suas funções sociais, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem a utilização dos gêneros para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, justificada pela necessidade de proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os alunos reconheçam a funcionalidade das atividades linguísticas propostas em sala de aula para sua vida social.

Os conceitos de língua, linguagem e gênero aqui apresentados mostram-se extremamente importantes no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua materna em uma concepção social. Afinal, o que se pretende é oportunizar aos aprendizes “situações linguisticamente significativas” (BRASIL, 1998, p. 46), levando em

consideração que eles são usuários da língua no seu cotidiano, para toda a diversidade de interações sociais possíveis por meio dela.

## 2.2 VIVEMOS EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO. ENTÃO, AGORA, O QUE TEMOS QUE FAZER NA ESCOLA?

Viver em um mundo social textualmente mediado significa dizer que nossa vida cotidiana é permeada por textos, que subsidiam, determinam e facilitam (ou dificultam) as relações sociais. Na medida em que isso acontece, é comum que os textos, ao longo do tempo, sofram alterações, ao mesmo tempo em que adquirem importância para que os indivíduos sejam inseridos e habilitados a participar socialmente.

Ao afirmarem que “a linguagem é feita e refeita nas relações entre as pessoas”, Barton e Lee (2015, p. 50) ressaltam as constantes mudanças por que passam a linguagem, as pessoas, as tecnologias e, acima de tudo, as relações que são constituídas entre esses elementos. Para esses autores, existem sete conceitos-chave para compreendermos essas relações: as práticas, as virtualidades, a multimodalidade, a postura, as afinidades, os agrupamentos e a globalização.

Na medida em que o conceito de práticas está diretamente ligado a nossas ações cotidianas, quase sempre mediadas pela leitura e pela escrita, as virtualidades correspondem ao leque de alternativas que temos ao nosso alcance como meios de realizar essas práticas. Um bom exemplo disso seria uma lista de compras: escrevemos para nos lembrarmos do que queremos comprar no supermercado e, para isso, é possível pegar um pedaço de papel para escrever, ou ainda usar um aplicativo para fazer isso no celular. A prática é a mesma, porém podemos nos valer de virtualidades diferentes para realizá-la.

A multimodalidade refere-se a um conjunto de recursos multissemióticos, com modos e linguagens diferentes, empregados para produzir sentido. Um exemplo de multimodalidade é uma peça publicitária, que pode usar cores, música, legendas, vídeos, etc. para envolver o espectador e convencê-lo a comprar ou fazer algo. Já a postura, que é o posicionamento do indivíduo em relação ao enunciado, pode determinar certas práticas. Nas redes sociais, por exemplo, é possível opinar, compartilhar e apoderar-se da escrita de outrem, participando, dessa forma, ativamente de grupos com interesses em comum e interagindo com diferentes pessoas. Essa interação é permitida pelas afinidades e agrupamentos, que se

traduzem no modo como as pessoas se relacionam e usam a linguagem para interagirem entre si, formando comunidades. Há, ainda a globalização, que é vista aqui como um processo de homogeneização da linguagem por meios digitais que está relacionado à maneira como o mundo social está acelerando, aumentando, ainda que virtualmente, o fluxo de pessoas, de informações e de culturas pelo mundo.

Diante desses conceitos, é importante destacar que viver em um mundo social textualmente mediado requer a capacidade de interagir em diferentes espaços de escrita, os quais oferecem possibilidades e restrições à linguagem e à multimodalidade. Esses espaços se multiplicam cada vez mais rapidamente, assim como a necessidade de as pessoas interagirem de modo mais prático e eficaz. Dessa forma, surgem novos gêneros de texto, novas virtualidades e novas formas de interação, mediadas pela leitura e pela escrita.

Conforme Barton e Lee (2015),

O texto é frequentemente tratado como um produto da linguagem. Ele transmite uma ideia de estabilidade e fixidez. Um texto pode atuar como um ponto fixo numa interação e pode ser um ponto de partida para a análise. Ao atuar como um ponto de referência, textos como uma carta, um jornal ou um romance podem então transitar entre vários eventos, mudando de função e valor. Eles vêm de algum lugar e se movem para algum outro lugar. (BARTON e LEE, 2015, p. 42)

Esse movimento de que falam os autores deve ser levado em consideração nas situações de ensino-aprendizagem. Ou seja, é necessário integrar à escola textos que são vivenciados pelos alunos, em diferentes meios, em diferentes momentos, em diferentes espaços de escrita, de modo a agregar às aulas de língua materna o tão esperado sentido.

Desse modo, é imprescindível que o texto seja visto como um construto social, assim como demonstra o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (de que tratarei como pano de fundo em minhas considerações sobre o Projeto Didático de Gênero). Essa visão não pode ser desconsiderada na escola que, enquanto agência de letramentos, precisa preparar os indivíduos para sua participação efetiva nas mais diversas esferas sociais mediadas pela linguagem e pelos textos. Por isso, torna-se importante que essa agência, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, ofereça aos alunos atividades que favoreçam a ampliação de seu repertório linguístico e textual.

Dentro de uma comunidade de prática (conceito que será amplamente explorado adiante e que dá vida a esta pesquisa), o texto pode desempenhar o papel de um objeto limítrofe, pois permite que indivíduos membros de diferentes comunidades interajam, de modo a estabelecerem um intercâmbio de ideias e de conhecimentos. Ao mesmo tempo em que podem identificar uma CoP, podem ser o elo entre diferentes CoP. Assim, na perspectiva da concepção social de aprendizagem, o texto é parte crucial da interação, da negociação de significados e, por consequência, da participação e da reificação de conhecimentos.

Ao considerarmos uma sala de aula como uma comunidade de prática, é a diversidade de gêneros de texto, que permite esse agrupamento se manter e se legitimar. Dentro dos elementos essenciais de uma comunidade de prática, o texto pode integrar tanto o empreendimento conjunto, como o repertório compartilhado, ou mesmo o compromisso mútuo. Afinal, compreendo aqui a escrita como mediadora entre as ideias individuais e os fenômenos sociais.

### 2.3 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO METODOLOGIA ATIVA

De acordo com Marques e Kersch (2016), “trabalhar com uma metodologia ativa de aprendizagem tira a centralidade da atuação do professor, o qual passa a dividi-la com seus alunos”. Na perspectiva educacional, as 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, de modo a oportunizar aos alunos atividades a partir das quais eles possam desenvolver sua autonomia e participar ativamente da construção das aulas. Dessa forma, tanto ao professor quanto ao aluno são estimuladas as relações da sala de aula com as demais esferas sociais, a constante reflexão e o trabalho colaborativo.

Um ensino de língua materna voltado para a interação pela linguagem requer que sejam adotadas metodologias capazes de desenvolver não só habilidades de ler e escrever bem, mas também de ser ativo na sociedade e de pensar criticamente. Os gêneros de texto entram, assim, em jogo, por serem a materialização do agir linguageiro e, ao mesmo tempo, o foco do ensino. Dessa forma, o Projeto Didático de Gênero emergiu da necessidade (e da vontade) de se pensar em uma prática inovadora para o ensino de língua materna, de modo a abranger a função social da

escrita e da leitura e, assim, suprir as necessidades dos alunos e professores (de uma formação continuada) das escolas públicas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. Esse dispositivo de ensino tem dois aportes teóricos que se distinguem e ao mesmo tempo se entrelaçam: o Interacionismo Sociodiscursivo e os Estudos de Letramento. Embora pertençam a vertentes distintas, o ponto em comum dessas duas teorias é o foco na interação social.

Voltado primeiramente para o ensino de língua materna, o PDG foi concebido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, por um grupo de professores pesquisadores, coordenados pelas professoras Ana Maria Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch, 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), que remete a “situações linguisticamente significativas” (Brasil, 1998, p. 46), deram origem a uma 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, conectando-os, por meio de uma temática relacionada diretamente à realidade dos alunos, a uma prática social.

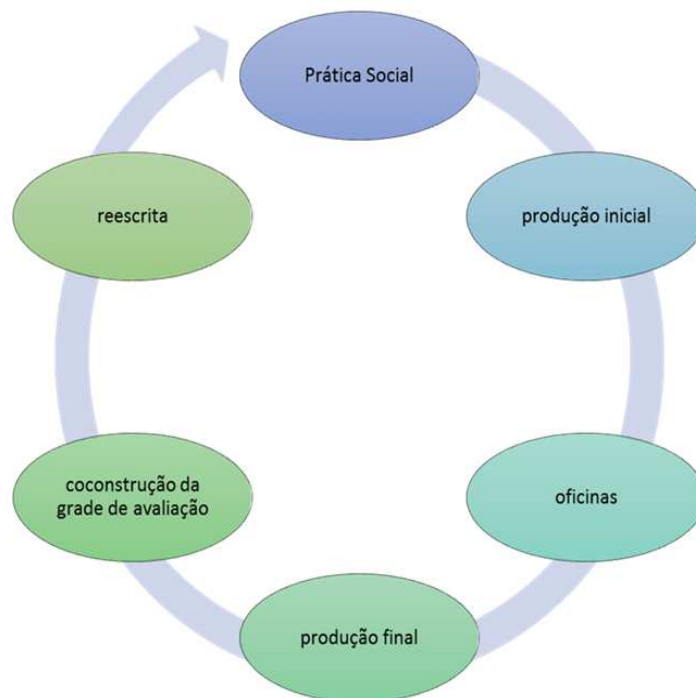
Para Guimarães e Kersch,

(...) 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 E KERSCH, 2014, p. 24).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) definem a Sequência Didática (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Já o PDG propõe um trabalho sistemático que abrange não só um gênero, mas também sua inserção à prática social da escrita, de modo a levar os alunos a vivenciarem situações reais. Esse é o principal diferencial entre as duas propostas metodológicas, já que a SD apenas projeta situações de escrita. Os Projetos de Letramento diferenciam-se do PDG pelo fato de focarem, sobretudo, nas práticas sociais da escrita, de modo a não apresentarem um trabalho sistemático sobre os gêneros.

O formato de um PDG depende do gênero a ser trabalhado e da prática social a ser alcançada. No entanto, ele deve abranger algumas etapas básicas: identificação da prática social, 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, o retorno à prática social, ou seja, o momento em que o gênero circula na sociedade. Essas etapas podem ser melhor visualizadas na seguinte ilustração:

Figura 1 - Ciclo do desenvolvimento do PDG como metodologia ativa. Fonte: elaborado pela autora.



Por meio de um trabalho focado no gênero e na prática social da escrita, o aluno torna-se capaz de interagir com os textos, 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, que passam a ser, de fato, sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, assim, de uma metodologia ativa, que permite aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a coconstrução de saberes.

Por meio dessa metodologia de trabalho com PDG é que foi desenvolvida a pesquisa qualitativa a que se propõe o presente estudo, o qual está embasado, como disse, no interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2006, 2009, 2012), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz (2015), assim como nos conceitos de letramentos, de acordo com Street (2008, 2012), Barton (1994), Barton e Lee (2015), Soares (2002, 2004) e Kleiman (1995, 2007, 2014), entre outros autores, e no de comunidades de prática, conforme Wenger (2001).

### **2.3.1 Fundamentos do PDG – contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de língua materna**

Apesar de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum, apontarem o caminho oposto, é muito frequente vermos, na escola, a produção textual ser conduzida de forma artificializada, descontextualizada e com um propósito meramente avaliativo. Isso ocorre por diferentes causas, mas uma delas certamente está ligada ao distanciamento, para não dizer abismo, que se estabelece entre a escrita escolar e as práticas sociais das quais os alunos participam, dentro e fora da escola. O resultado disso é desastroso: formamos alunos que não reconhecem o potencial da escrita, a não ser dentro dos limites da sala de aula, para “ganhar nota”, e, ao mesmo tempo, professores frustrados, que assistem pasmos às críticas sobre seu/nosso trabalho, já que os

alunos não conseguem transpor para outras situações do seu cotidiano os aprendizados da escola, especialmente no que se refere à escrita, atribuindo sentido a essa prática.

Tornar a escrita significativa para o aluno, de modo levá-lo a participar, por meio dos gêneros textuais, da construção de significados dentro de suas comunidades de prática, deve ser um dos principais objetivos da aula de Língua Materna. No entanto, o compromisso com a aquisição e com o aprimoramento de habilidades e competências inerentes ao ato de ler, escrever, e expressar-se oralmente e interagir com as diversas mídias não se limita apenas ao profissional de Letras, tampouco se restringe aos gêneros de texto ditos “escolares”. É necessário pensar no texto e no discurso assim como eles são usados cotidianamente, isto é, em todas as suas configurações, especialmente a digital. Nessa perspectiva, a visão de texto, de discurso e de prática social trazidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) tem muito a contribuir para que, em sala de aula, seja feito um trabalho que tenha como foco a formação de indivíduos capazes de agir no mundo por meio da linguagem.

Delineado por Jean-Paul Bronckart, o ISD tem sua base na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia e na Linguística e visa a mostrar o papel fundador da linguagem e, sobretudo, do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2009). Segundo o autor, o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento. Nessa perspectiva, quando participantes de uma comunidade, coconstruímos a interação por meio de textos que variam de acordo com o contexto em que estamos interagindo. Cada situação de linguagem pode determinar o gênero apropriado, ou seja, o que melhor se enquadra em determinada ação. Em outras palavras, a escolha dos gêneros se dá nas situações de interação social, uma vez que, quando fazemos uso de textos, o fazemos com o propósito de interagirmos socialmente. Portanto, “o agir languageiro se traduz em um texto” (BRONCKART, 2009, p. 87). A interação pode ter como bases modelos pré-determinados de textos – os gêneros – em todas as situações comunicativas: desde o contato mais simples, como um bilhete, até o mais complexo, como, por exemplo, em infográficos ou trabalhos acadêmicos. Utilizamos-nos desses modelos pré-determinados para agirmos



de modo que sejamos socialmente ativos e possamos nos fazer entender por meio de textos.

Bronckart (2009, p. 137) define texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário (...) é a unidade comunicativa de nível superior”. Os indivíduos envolvidos na interação mobilizam recursos de uma língua, por exemplo, a gramática. Portanto, o gênero de texto é adaptado às atividades praticadas e, por isso, “é um instrumento” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 20). Os autores ressaltam que o interacionismo sociodiscursivo apresenta uma visão tripolar: entre o sujeito e a situação de comunicação há o instrumento, nesse caso o gênero. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que o gênero, além de intermediar a atividade, pode representá-la e torná-la possível. Por meio dele, o pensamento pode se tornar possível. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que o sujeito se aproprie do instrumento, de sua estrutura e das situações de uso. Segundo Bronckart (2006), os gêneros não podem ser considerados estáveis porque mudam em relação ao tempo e às novas formações sociodiscursivas, pois fazem parte da interação entre indivíduos e são constituídos por unidades muito variáveis. Em outras palavras, os gêneros são distribuídos socialmente pelos atores sociais de acordo com a necessidade contextual, são meio de comunicação sendo instrumentos apropriados pelos atores para agirem no mundo.

Os tipos de discurso são definidos por Bronckart (2009) como sendo os segmentos que constituem um agrupamento, nos quais nos baseamos para que possamos elaborar um determinado gênero. De acordo com a proposta do ISD, existem quatro tipos de discurso: o interativo, o teórico, a narração e o relato interativo), cuja identificação é possível a partir da análise das unidades linguísticas que eles apresentam. A configuração das unidades é o que configura os “tipos linguísticos” específicos para cada língua natural, que semiotizam quatro “mundos discursivos”, que surgem da relação que se estabelece na produção textual entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário (relativo à situação de ação). Eles são construídos com base em dois subconjuntos de operações: as primeiras referem-se à relação existente entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário, enquanto as segundas esclarecem o relacionamento das diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições...) e sua

inscrição espaço-temporal com os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor e espaço-tempo da produção). Essas operações são combinadas em dois grandes grupos: os da ordem do expor e os da ordem narrar. Os quatro mundos discursivos vêm do cruzamento das distinções entre a ordem do narrar X a ordem do expor e a implicação X a autonomia.

Baseados nesses pressupostos, Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz e Abouzaid (2015) salientam que os gêneros têm certa estabilidade, uma vez que determinam o que deve e pode ser dito, assim como o que é ou será falado determina o gênero que será utilizado. Os gêneros, de acordo com os autores, podem pertencer a cinco diferentes agrupamentos, de acordo com seus aspectos tipológicos, os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes, como se pode visualizar no seguinte quadro:

Tabela 1 - Agrupamento dos gêneros de texto conforme o Grupo de Genebra. Fonte: adaptado de DOLZ, SCHNEUWLY (2004, p. 102).

ASPECTOS TIPOLOGICOS	DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGENS DOMINANTES	EXEMPLOS
cultura ficcional	NARRAR	mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto, fábula, romance, etc.
documentação e a memorização das ações humanas individuais e coletivas	RELATAR	representação pelo discurso de experiências vividas ou situadas no tempo	relato de experiência vivida, relato histórico, etc.
discussão em torno de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR	sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	debates media-dos, editorial de jornal, carta do leitor, etc.
transmissão e construção de saberes	EXPOR	apresentação textual de diferentes formas dos saberes,	artigo enciclopédico, apresentação oral, explicação científica, etc.

instruções e prescrições que permitem a regulação dos comportamentos	INSTRUIR	regulação mútua de comportamentos	manual de instrução, receita de cozinha, etc.
--	----------	-----------------------------------	---

Os agrupamentos de gêneros resultam, pois, da combinação desses critérios em comum, não se descartando, entretanto, a possibilidade de que os gêneros transitem, por vezes, de uma categoria a outra, considerando as condições de produção e a situação comunicativa. Por isso, desenvolver um trabalho sistemático com gêneros de texto na escola, de modo a abranger os diferentes agrupamentos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, contribui não só para a apropriação dos gêneros que circulam socialmente, mas também para mais um exercício mais pleno da cidadania por meio da linguagem.

Para este estudo, portanto, a linguagem é entendida com um mecanismo de interação social e, por isso, o ensino da língua deve estar aliado a uma prática social. Nessa perspectiva, o que me proponho a investigar é o desenvolvimento dos letramentos a partir de um projeto didático de gênero, que tem como objetivo levar os alunos, enquanto membros de uma comunidade de prática constituída em sala de aula, a elaborarem roteiros de documentários, levando em conta uma prática social, evidenciando a contribuição do professor de Língua Materna para a formação de indivíduos capazes de interagir com a linguagem oral e escrita, inclusive em meios digitais.

### **2.3.2 Estudos de Letramento e PDG – uma relação com a prática social**

Considero que os gêneros materializam as práticas de letramento. Por isso, o agir no mundo por meio da linguagem está relacionado à participação e à concretização, por meio do uso dos gêneros de texto, de práticas sociais, que se traduzem no que chamamos aqui de letramentos. Usado no plural, o termo remete às infinitas possibilidades desse agir, utilizando diferentes suportes, diferentes níveis de linguagem, em conformidade com o fim que se quer atingir e com a esfera de comunicação em que se quer atuar. Na verdade, os letramentos, assim como as comunidades de prática, não se originam apenas de organizações formais, pois estão

presentes em diversas áreas e em diversos momentos de nossas vidas. A escola, todavia, ainda se constitui como um espaço indubitavelmente propício para essas práticas e, por isso, consolidado como principal agência para a aprendizagem (e para os letramentos).

### 2.3.2.1 Letramentos, um conceito plural

Derivado do termo inglês *literacy*, que se traduz como “capacidade de ler e de escrever”, letramento pode ser definido como um conjunto de ações que um indivíduo ou grupo realiza por meio da leitura e da escrita. Não se trata, pois, de um sinônimo de alfabetização, embora esses dois conceitos se complementem. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), letramento trata de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Trata-se, pois, das bases sociais dos letramentos, também mencionadas por Barton (1994), que afirma que os indivíduos se valem de diferentes tipos de letramento, conforme os usos que fazem da escrita, o que está associado aos diversos domínios da atividade social, relacionados a culturas e períodos históricos distintos. Essas práticas de letramento são situadas nas relações sociais. O letramento, portanto, permeia atividades diárias, incorporando contextos institucionais e sociais.

Na concepção desses autores, a escola é a principal agência de letramento da sociedade. Para algumas comunidades, ela vem a ser a única. É importante esclarecer aqui que o termo agência refere-se a instituições ou grupos sociais, isto é, ambientes nos quais ocorrem os letramentos, mediados pelos agentes de letramento, isto é, por pessoas ou grupos que têm o papel de promover situações de aprendizagem sobre os usos da leitura e da escrita. Há a necessidade, no entanto, de definir qual o tipo de letramento a ser promovido por essa agência.

Conforme Street (2008) é preciso considerar que a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais estão enraizadas em concepções sobre o conhecimento, a identidade e o ser. Para ele, existem dois modelos distintos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro consiste, basicamente, numa habilidade técnica que terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas, considerando universais a cultura e o contexto. Já o segundo é, para o autor, a prática social em si, imersa em princípios epistemológicos socialmente construídos. Em outras palavras, o autor defende que

não se pode “letrar” sem envolver as pessoas em situações reais de uso da língua. Por isso, é tão importante o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais que circulam de fato na sociedade. Por isso, também, é indispensável propor atividades envolvendo situações concretas de uso da escrita.

O conceito de evento de letramento está relacionado à noção proveniente da sociolinguística de evento de fala. De acordo com Street (2012), na atualidade, “evento de letramento vem a ser qualquer ocasião em que uma porção de escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 apud STREET, 2012, p. 78), não necessariamente envolvendo participantes alfabetizados. Kleiman (1995) cita como exemplo de evento de letramento a leitura de uma história contada a uma criança na hora de dormir. Em suma, trata-se de uma ação desencadeada pela leitura ou pela escrita.

A expressão *práticas de letramento*, por sua vez, segundo Street (2012, p. 78), foi usada primeiramente em Street (1984) “como forma de focar as práticas e concepções sociais sobre leitura e escrita”. Mais tarde, o autor reformulou esse conceito de acordo com uma concepção cultural mais ampla, tomando-o como a realização da leitura e da escrita em contextos culturais:

É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir significados do letramento nesses contextos e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento (STREET, 2012, p. 77).

Assim, as práticas de letramento são materializadas pelos eventos de letramento. Embora o letramento, enquanto prática social, seja embasado no uso da leitura e da escrita, existem práticas sociais que são letradas e há outras – ainda que raras em nossa sociedade – que podem não ser.

Dada a grande importância do letramento (não apenas) durante o período de escolarização (mas ao longo de toda a vida do indivíduo, inclusive antes da escola), a responsabilidade da escola é a de tornar seus alunos letrados, isto é, competentes para desempenhar funções em que as práticas de leitura e de escrita são necessárias. Tais competências, assim, podem contribuir para tornar o indivíduo capaz de pensar criticamente e, conseqüentemente, agir no mundo por meio da linguagem em suas diferentes modalidades, usando a leitura e a escrita para essa finalidade. Nessa perspectiva, é necessário considerar as constantes mudanças pelas quais a sociedade tem passado, com a inserção de meios digitais para a propagação da

informação, da comunicação e da interação. Kleiman (2014) ressalta que o impacto do letramento, nos dias de hoje,

[...] toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. E para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se. No entanto, para agir no mundo contemporâneo, o próprio aluno deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele. O agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas. (Kleiman, 2014)

É importante ressaltar, assim, que as práticas de letramento são situadas nas relações sociais: os usos que o indivíduo faz da escrita, da leitura e das tecnologias digitais estão associados aos diversos domínios da atividade humana. Dessa forma, as práticas sociais devem ser vistas como atividades mediadas pelas relações entre os indivíduos, no cotidiano, nas diversas instituições sociais, políticas, religiosas, escolares, etc. e são mediadas e efetivadas pelos gêneros de texto, que se materializam e se transformam em cada situação vivida pelo sujeito dentro de sua comunidade, em um constante processo de interação com os outros.

Assim, é possível constatar que a mesma prática de letramento pode configurar-se em eventos de letramento bastante diferentes. Para Street (2012), as práticas de letramento possibilitam a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Tal concepção torna possível examinar de maneira aprofundada os eventos de letramento. No caso do presente estudo, abordarei uma prática de letramento realizada com um grupo de alunos, para fins de análise dos usos sociais que esses indivíduos podem fazer da leitura e da escrita, por meio da elaboração, em grupos, de roteiros de documentário e, posteriormente, de documentários. Essa prática envolveu diferentes eventos de letramento, tais como a leitura extensiva, a análise de um filme, os debates em sala de aula, as pesquisas e anotações que antecederam a produção dos roteiros, a seleção de materiais audiovisuais a serem usados nos documentários, a edição, a reescrita, etc.

### 2.3.2.2 Letramentos e tecnologia

Diferente do momento em que concebi o projeto de pesquisa que elaborei com o intuito de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, já não arrisco mais falar em “novas” tecnologias. O conceito de “novo” tem prazo de validade e, cada vez mais, esse prazo é volátil. Dessa forma, adoto simplesmente o termo TD que, provavelmente, um dia se tornará obsoleto, mas ao menos não faz menção à novidade e abrange uma série de ferramentas, que podem, sim, mudar amanhã. Também abandonei a ideia de que o uso das TD na escola seja parte de um conjunto de práticas inovadoras. Afinal, tais inovações não advêm de uma tendência ou modismo, mas sim de uma necessidade latente, dada a diversidade de modos com que as pessoas interagem por meios delas. A respeito de linguagem e tecnologia, Daley (2010) salienta que

O conceito de uma linguagem composta de elementos que não são palavras e textos não é nem fundamentalmente novo e nem especialmente revolucionário. Na verdade, esse conceito é uma evolução das ideias e práticas que estão conosco desde os esforços ancestrais para deixar registros e contar histórias. A tecnologia está simplesmente possibilitando esses modos alternativos de comunicação que penetram em nossas vidas mais diretamente e de formas mais poderosas (Daley, 2010, pág. 491).

Tal afirmação com a qual identifico minhas ideias para esta pesquisa argumenta sobre a presença das tecnologias e da multimodalidade em nossas práticas cotidianas. Não é mais possível deixar esses elementos do lado de fora da sala de aula. Não basta apenas ter acesso ao computador ou a dispositivos móveis dentro ou fora da escola. É preciso planejar o uso crítico e eficaz desses recursos tecnológicos, visando à autonomia e à cidadania dos sujeitos. Conforme Freire (2011 p. 37), “educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”.

Além disso, a ideia de que não é preciso ensinar os alunos nativos digitais<sup>2</sup>a usarem a tecnologia é um tanto controversa, em especial devido à questão do uso crítico das ferramentas. Sobre isso, Daley afirma que

---

<sup>2</sup> Cunhado em 2001 por Marc Prensky, o conceito de nativo digital refere-se à geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na Web, de modo a entenderem a tecnologia digital como uma linguagem e assim terem se habituado a obter informações de forma rápida, recorrendo primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa.

Sem dúvida, os jovens de hoje têm menos medo do computador e mais habilidade técnica com software de mídia diversificada; a multimídia é de fato a linguagem cotidiana deles. No entanto, eles não têm mais habilidade crítica com essa linguagem do que os mais velhos que eles – talvez menos. Eles precisam aprender a escrever para a tela e a analisar multimídia, tanto, senão mais, do que precisam escrever e analisar qualquer gênero textual específico. Geralmente, tiveram algum tipo de instrução sobre texto no secundário, mas raramente receberam instrução similar para multimídia. A multimídia, tão onipresente na experiência dos jovens, muitas vezes parece particularmente difícil de ser analisada ou desconstruída por eles (DALEY, 2010, pág. 488)

A partir das ideias expostas por Daley, é possível afirmar que o letramento digital é uma realidade especialmente entre os mais jovens, uma vez que as tecnologias digitais estão incorporadas à sua cultura desde sempre. Esse tipo de letramento pode se apresentar em diferentes níveis.

De acordo com Allan Martin, a necessidade de desenvolver nos indivíduos o letramento digital é urgente, em uma sociedade que passa por constantes mudanças, especialmente no que se refere ao uso da tecnologia. Entretanto, o autor adverte que as mudanças sociais não são determinadas pelas tecnologias: pelo contrário, as tecnologias são produtos da ação e da interação humana. A partir disso, as ferramentas digitais medeiam nossas ações nas mais diversas esferas sociais.

Ao definir letramento digital, Martin (2008, p. 166-167) refere-se à

[...] consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de utilizarem adequadamente as ferramentas digitais e habilidades para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões de mídia e se comunicar com os outros, em situações e contextos concretos da vida, a fim de possibilitar a ação social construtiva, e refletir sobre esse processo.

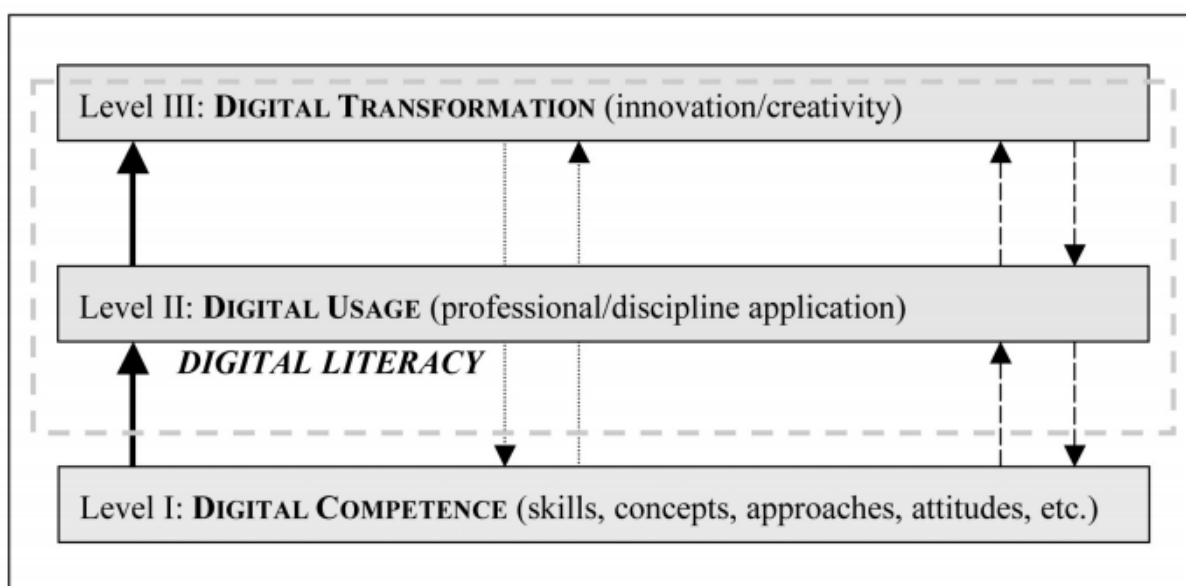
Tal afirmação mostra que os níveis propostos pelo autor e utilizados nas categorias de análise desta dissertação são interdependentes e podem ser ativados pelos indivíduos conforme a necessidade apresentada pelo uso da tecnologia, ou ainda, ao tipo de atividade relacionada a ela. Não se trata puramente de uma classificação, mas sim de uma diferenciação entre as ações relacionadas ao uso das TD. Esse conceito envolve, pois, não apenas capacidades/habilidades no uso das ferramentas digitais e na manipulação das informações veiculadas no ambiente digital, mas também as atitudes dos indivíduos diante desse ambiente.

Martin ainda afirma que a sociedade não é estática. Trata-se de lançar mão de um poderoso instrumento para que o indivíduo possa entender sua própria relação com o digital, cuja compreensão envolve o conhecimento do papel desse universo no



desenvolvimento pessoal, a fim, não apenas de dominá-lo, mas também, de colocá-lo à disposição dos seus objetivos e aspirações. Ainda conforme Martin (2008, p. 167-174), o letramento digital envolve três níveis, centrados no uso do computador, conforme ilustra a figura elaborada pelo autor:

Figura 2 - Níveis de letramento digital. Fonte: MARTIN (2008, p. 167).



Esses níveis podem ser identificados em diversas situações cotidianas em que os indivíduos se deparam com a tecnologia. Trata-se da maneira como cada pessoa se relaciona com as TD, e nem sempre essa relação tem a ver exclusivamente com o uso. Por exemplo, o mesmo adolescente que sabe usar determinados recursos do computador (geralmente os recursos que lhe interessam, como jogos ou redes sociais), quando precisa desempenhar tarefas simples como salvar um arquivo em determinada pasta, necessita de ajuda.

O domínio da técnica, referente ao **domínio de competências digitais**, consiste na capacidade de executar ações articulando alguns atributos intelectuais referente à manipulação das TD. Por exemplo, identificar, avaliar, organizar e refletir sobre os recursos digitais. Já o da **aplicação contextualmente apropriada das ferramentas digitais** é identificado quando o sujeito consegue fazer uso dos recursos digitais em situações e contextos específicos, seja no trabalho, na escola, em atividades em casa, isto é, dentro de suas comunidades de prática. Por fim, o da

**reflexão crítica, da compreensão do impacto transformador, humano e social das ações digitais** é alcançado quando, a partir dos usos dos recursos digitais, são desenvolvidas inovações, impulsionadas pela criatividade. Quando possui esse domínio, ficam evidentes mudanças significativas na identidade do sujeito.

Assim, os níveis da técnica, da aplicação e da reflexão crítica, determinados por Martin, podem orientar o olhar do professor, no sentido de promover o avanço dos letramentos em seus alunos, para que eles possam passar de simples usuários (que consomem as informações já disponíveis pois têm o domínio da técnica) para indivíduos que conseguem, por meio do uso crítico dos recursos digitais, produzir conhecimentos.

Portanto, profissionais da educação devem considerar os impactos das TD no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a formação de sujeitos críticos que saibam utilizar a tecnologia a serviço de sua transformação social e da constituição de novos conhecimentos. Trata-se, pois, da negociação de significados proposta pela teoria social de aprendizagem: é preciso considerar a facilidade que os alunos têm com as tecnologias, isto é, sua competência digital, e colocá-las a serviço da ressignificação de seu uso.

### **2.3.3 Os níveis de execução do PDG: professor, aluno, pesquisador e comunidade**

É importante destacar que o trabalho com os Projetos Didáticos de Gêneros é executado em dois níveis: o nível do professor e o nível do aluno. Esses níveis constituem um terceiro, que é o da comunidade de prática legitimada por esse tipo de trabalho na sala de aula.

Dessa forma, o PDG, no nível do professor, requer, primeiramente, um trabalho de transposição didática, que “é o conjunto de medidas para transformar os conhecimentos teóricos sobre o gênero textual em objeto de ensino” (CARNIN; ALMEIDA, 2015, p. 34). Outra tarefa a ser executada pelo professor é a Modelização Didática de Gênero (MDG), que consiste em um levantamento das características recorrentes nos gêneros, no que se refere à linguagem, às práticas sociais a que podem vir a servir, assim como às dimensões ensináveis que podem ser estabelecidas pelo docente, dentro da realidade, da necessidade e do nível de ensino com que trabalha.

Além disso, o desenvolvimento do PDG no nível do professor depende da produção do aluno, que serve como diagnóstico para a elaboração das oficinas. A proposta desse dispositivo de ensino consiste na ideia de coconstrução, que se baseia na concepção de linguagem como forma de interação, como trabalho coletivo e social, situado historicamente. Assim, o professor passa a ser mediador entre o conhecimento e a realidade dos alunos que, por sua vez, passam a ser agentes, pois também participam de forma ativa e responsiva do desenvolvimento do PDG e, conseqüentemente, de sua aprendizagem. É por meio das dificuldades e necessidades evidenciadas na produção inicial que as demais oficinas são planejadas e desenvolvidas.

No nível da comunidade de prática legitimada na sala de aula por um PDG, é correto afirmar que o compromisso mútuo está relacionado às ações desempenhadas de formas diferentes pelos seus membros: enquanto cabe ao professor propor a escrita, diagnosticar as dificuldades e os conhecimentos dos alunos na produção inicial, planejar as oficinas, desenvolver as atividades a serem realizadas, cabe aos alunos fornecerem os dados ao professor, realizar as atividades propostas e participar ativamente das oficinas, mobilizando os conhecimentos reificados<sup>3</sup> às novas produções escritas.

Já o empreendimento conjunto tem relação com os objetivos do projeto, mas não necessariamente ocorre de forma igual para todos os participantes. Cada membro pode desempenhar diferentes funções em prol desse empreendimento conjunto. Nesse caso, a tarefa do professor é viabilizar a mediação entre as ações de participação e reificação dos alunos, não só sobre o gênero, mas também – e talvez principalmente – em relação à prática social em que se insere a produção desse gênero e aos letramentos envolvidos nessa empreitada. Os alunos, por sua vez, precisam mobilizar seus conhecimentos para escreverem, elaborarem e editarem seus produtos finais, em uma constante troca e coconstrução entre seus pares. O processo de interação entre as funções de professor e aluno dentro dessa CoP é o que integra a constante negociação de significados, que permite o também constante desenvolvimento de conhecimentos, que se incorporam à identidade de cada um dos membros. Isso abrange, dentro do PDG, as reificações sobre o gênero de texto

---

<sup>3</sup> Wenger usa o conceito de reificação para referir-se ao processo de dar forma à experiência, produzindo objetos que “congelam” essa experiência numa ‘coisa’. Trata-se do ato de apreender.

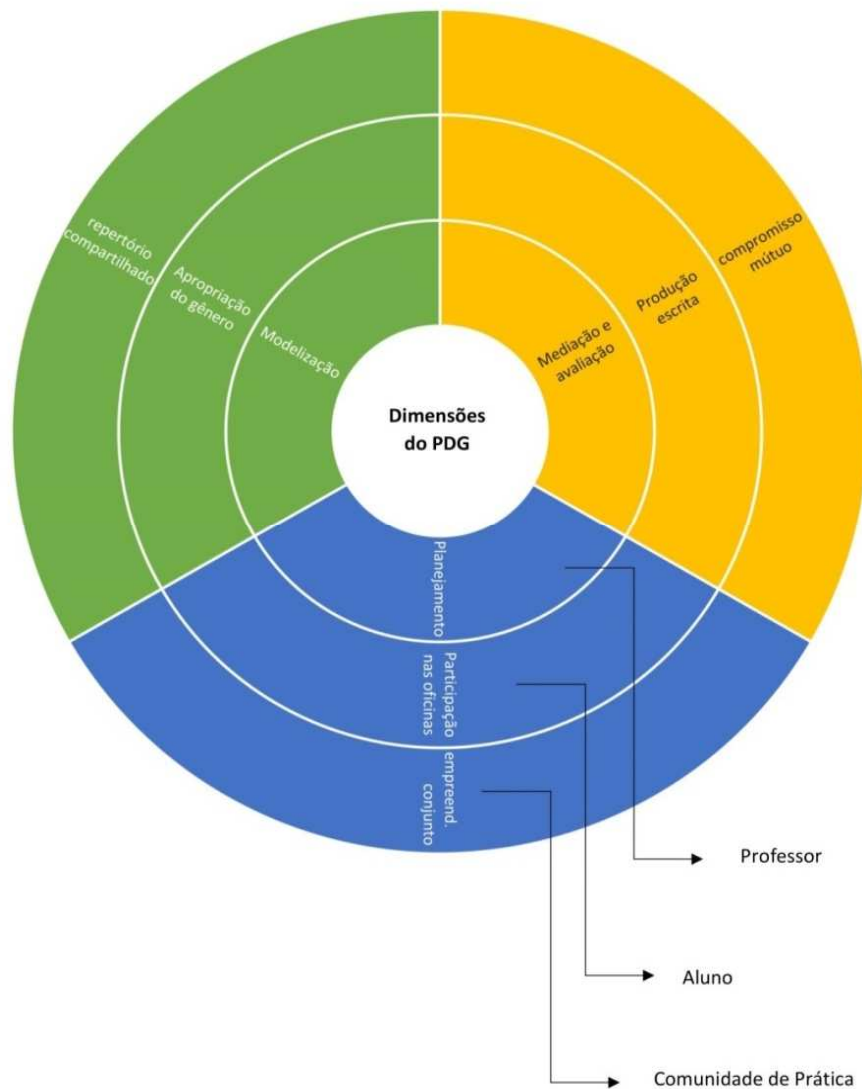
trabalhado e sua função social. É importante destacar, também, que tais ações são interdependentes e ocorrem de forma concomitante.

Como repertório compartilhado, os membros têm à sua disposição não só o gênero, mas também as ferramentas necessárias para sua produção. No nível do professor, ele dispõe da modelização e da transposição didática, além do material produzido pelos alunos. Já no nível dos alunos, eles dispõem de suas produções, além dos textos trazidos pelo professor tanto para a apreensão do gênero quanto da abordagem temática, além dos recursos tecnológicos disponíveis.

A imagem abaixo foi elaborada na tentativa de ilustrar como esses níveis de entrelaçam e abrangem os componentes essenciais das comunidades de prática:

Figura 3 – As dimensões do PDG: professor, aluno e comunidade de prática –

Fonte: elaborado pela autora



Todos esses três elementos entrecruzados e funcionando como uma espécie de conjunto de engrenagens fazem com que o PDG seja uma poderosa ferramenta de participação e de reificação e, conseqüentemente, possibilitadora da legitimação da sala de aula como comunidade de prática ou como parte de uma constelação dessas comunidades.

No caso desta pesquisa, pode-se afirmar que há, ainda, um terceiro nível: o do pesquisador. O PDG, quando usado como instrumento para geração de dados, permite analisar não só a atuação do professor, mas também os avanços dos alunos na internalização e na mobilização dos gêneros. Por meio do desenvolvimento de um PDG, é possível ter um panorama completo da situação de ensino-aprendizagem instaurada.

## 2.4 APRENDIZAGEM EM UMA CONCEPÇÃO SOCIAL – A TEORIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

No contexto desta pesquisa, considero necessário pontuar alguns aspectos da teoria social de aprendizagem proposta por Wenger (2001), úteis para compreender o aprimoramento dos letramentos no projeto desenvolvido. Como professora, sempre questioneei o modelo tradicional de escola, em que a “aprendizagem” se dá pela transmissão de conhecimentos e se comprova por meio de testes, sendo, assim, considerada o resultado de um processo intitulado “ensino”. Afinal de contas, é questionável a afirmação de que os conteúdos elencados como parte fundamental desse processo representam as reais necessidades dos aprendizes, que nem sempre conseguem atribuir significado a esses conteúdos.

Primeiramente, é preciso considerar que, inerente à atividade humana, aprender é um processo que está relacionado a tudo o que fazemos e o que somos. A aprendizagem transforma não só o indivíduo, mas também o mundo que o cerca e, por isso, deve ser vista como um fenômeno fundamentalmente social, fruto da interação e da coletividade. Uma comunidade de prática é, portanto, uma "comunidade que aprende", pois não é somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, mas sim de pessoas que aprendem, coconstroem e participam da gestão do conhecimento<sup>4</sup>. Considerando que o conhecimento e a aprendizagem têm um caráter social e ambos são construídos por indivíduos, as CoP têm uma tendência a desenvolver uma identidade própria.

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

---

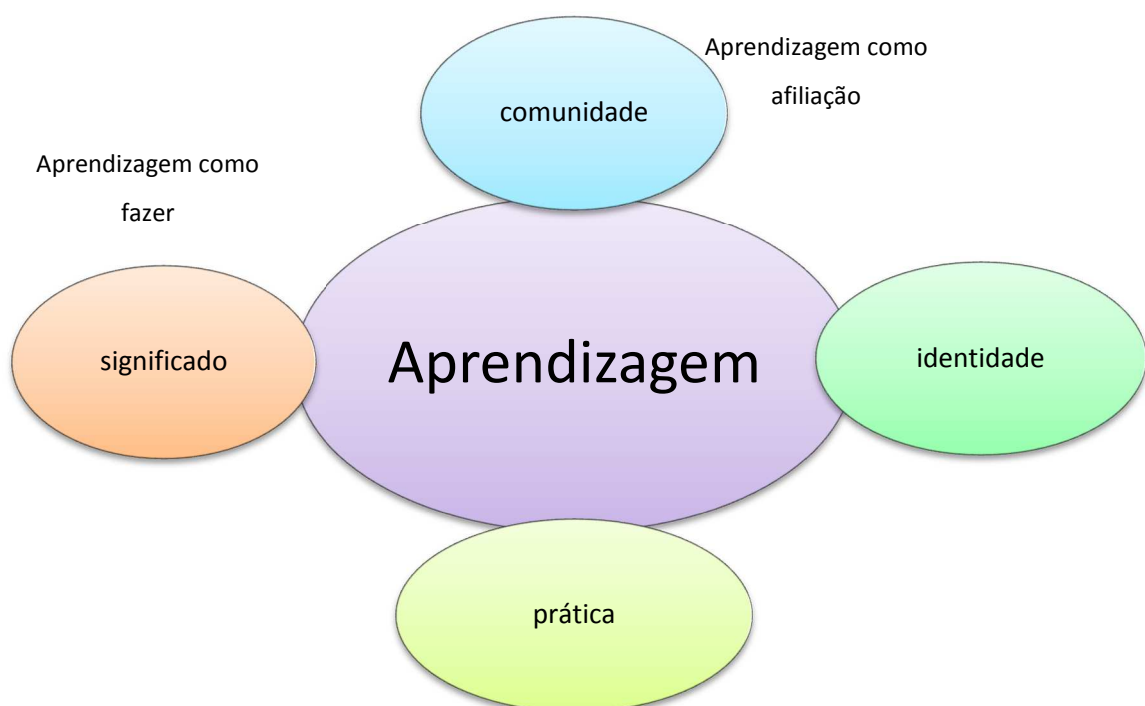
<sup>4</sup> O termo gestão do conhecimento tem sua origem na área da administração e se refere à capacidade de gerenciar, descobrir, mapear, classificar, captar, distribuir, criar, multiplicar e reter conhecimentos relevantes para uma determinada organização. Também pode se referir à geração de riquezas e de capital intelectual.

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.

Essas premissas mostram que o centro de interesse da teoria reside na aprendizagem como participação social. No entanto, participar não se limita apenas a “estar inserido”: consiste, pois, em um processo de alcance maior, que é o de participar ativamente das práticas das comunidades sociais, construindo, assim, identidades dentro dessas comunidades.

Wenger (2001) ressalta, dessa maneira, que o significado, a prática, a comunidade e a identidade são os componentes que, profundamente interconectados e definidos de forma mútua, integram a teoria social de aprendizagem. Essa integração pode ser observada por meio do seguinte esquema, que apresenta a aprendizagem como prática social desenvolvida em comunidades: negociamos significados a partir de nossas experiências de vida e constituímos identidades que vão se integrando e se definindo por meio do nosso compromisso dentro das CoP das quais participamos.

Figura 4 - Componentes de uma teoria social de aprendizagem: inventário inicial Fonte: Wenger, 2001, página 23 (adaptação da autora).



Por conseguinte, a aprendizagem se processa com a mediação de experiências situadas dos membros que pertencem a um grupo social, isto é, a uma comunidade.

No tocante a esses componentes, Wenger os define da seguinte forma:

1. Significado: uma forma de falar de nossa capacidade (de mudar) – individualmente ou coletivamente – de experimentar nossa vida e o mundo como algo significativo.
2. Prática: uma forma de falar de recursos históricos e sociais compartilhados, sistemas e perspectivas que possam sustentar o engajamento mútuo na ação.
3. Comunidade: uma forma de falar sobre as configurações sociais em que nossos empreendimentos se definem como buscas valiosas e nossa participação é reconhecida como competência.
4. Identidade: uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades. (Wenger, 2001, p. 22).

Vale lembrar, ainda, que a aprendizagem está integrada a todos os momentos da nossa vida e que o ser humano é capaz de aprender compartilhando suas próprias experiências. Assim, dentro das CoP, o ato de aprender é visto como uma situação emergente dos relacionamentos, considerando a experiência acumulada como potencializadora das trocas e relacionamentos entre mestres e aprendizes, como geradora de perturbações e discontinuidades, isto é, como fonte de negociação continuada de significados, respeitando as características individuais de seus membros, sua participação ou não participação, seu engajamento ou distanciamento.

A eficácia de uma comunidade deriva da sua capacidade de gerar processos de trocas, de reflexão, de exploração de novos contextos de aprendizagem, em detrimento de relações de dependência e poder. A aprendizagem está, pois, baseada na experiência e nos relacionamentos sociais, no realinhamento de experiências e competências, que são interdependentes.

Uma comunidade de prática requer que seus membros compartilhem três características comuns, que são o compromisso mútuo, o envolvimento num empreendimento e o repertório ou conjunto de saberes a ser compartilhado.

O compromisso mútuo está relacionado às ações executadas por cada membro da CoP, na tentativa de negociar mutuamente os significados. Trata-se de fazer algo conjuntamente, em prol da manutenção da comunidade. No entanto, é importante ressaltar que os membros da CoP não necessariamente devem praticar as mesmas ações: cada um desempenha sua função específica, mas há um objetivo maior por



trás dessas práticas. Ou seja, para que haja um compromisso mútuo, a homogeneidade não é essencial. As pessoas podem se conectar de maneiras diversas, e as relações entre elas surgem do compromisso com a prática, pois é isso que define a afiliação.

O empreendimento conjunto é o resultado do processo coletivo de negociação, refletido por meio do compromisso mútuo. Não se trata, porém, de uma simples meta a ser alcançada, nem de um acordo estático. É, pois, um processo para o qual os membros da CoP dedicam energia. Para compreender a relevância desse processo, vale lembrar que as comunidades de prática se desenvolvem em contextos mais amplos - histórico, cultural, social ou institucional -, sofrendo, assim, influências externas, até porque seus membros podem não pertencer exclusivamente a uma comunidade, mas a várias. Na medida em que os indivíduos negociam, definem e estabelecem mutuamente um empreendimento conjunto, isso produz relações de responsabilidade e legitima a existência de uma CoP.

O repertório compartilhado é um conjunto de recursos de que a comunidade dispõe para negociar os significados, desenvolver e alcançar o propósito estabelecido como empreendimento conjunto. Os elementos de um repertório, como destaca Wenger, nem sempre são concretos e podem ser muito heterogêneos. Podem ser experiências, histórias e rituais, por exemplo. O repertório combina aspectos inerentes à colaboração entre os membros da CoP, processo atingido por meio da participação e da reificação.

Os fatores determinantes da aprendizagem em Comunidades de Prática são os modos de pertencimento. Wenger aponta que os principais modos são o compromisso, a imaginação e o alinhamento. O compromisso – ou engajamento – é o envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados (WENGER, 2001 p. 215). O engajamento dos membros é fundamental para a constituição das práticas em torno das quais a comunidade se constitui. Por meio desse modo de pertencimento, é possível fazer coisas juntos, conversar, produzir ferramentas. As maneiras de os participantes engajarem-se com os outros e com o mundo são o que moldam suas experiências e suas identidades.

Já a imaginação é um processo de expansão, que contribui para o sujeito criar novas imagens de si e do mundo e vislumbrar conexões através do tempo e do espaço, extrapolando a própria experiência e redefinindo identidades (WENGER, 2001). Como resultado desse processo, o indivíduo se orienta, reflete, vislumbra,

projeta e explora novas possibilidades. Tais projeções são essenciais e envolvem ações tais como:

- 1) reconhecer a própria experiência em outros, colocar-se no lugar do outro;
- 2) definir uma trajetória que conecta ações a uma identidade estendida;
- 3) localizar o engajamento em sistemas mais amplos de tempo e espaço, percebendo as múltiplas constelações que são contextos para as práticas;
- 4) compartilhar histórias, explicações, descrições;
- 5) acessar práticas distantes por meio de excursões e contatos, visitas, encontros, conversas;
- 6) assumir a significação de ações e artefatos estranhos, estrangeiros;
- 7) criar modelos, reificar padrões, produzir artefatos representativos;
- 8) documentar desenvolvimentos, eventos e transições históricas, reinterpretar histórias e trajetórias em novos termos, usar histórias para ver o presente como apenas uma possibilidade e o futuro como um leque de possibilidades;
- 9) gerar cenários, explorar novas maneiras de fazer o que faz, outras palavras e outras identidades” (WENGER, 2001, p. 228).

Por fim, o alinhamento diz respeito à coordenação de energias, atividades, perspectivas, interpretações e ações, com o intuito de se encaixar nas estruturas e de contribuir para os empreendimentos. Ele é um “importante aspecto do pertencimento da nossa habilidade de direcionar nossa energia e afetar o mundo” (WENGER, 1998, p. 180) e envolve processos de:

- 1) investir energia em certa direção e criar um foco para coordenar o investimento de energias;
- 2) negociar perspectivas, encontrando base comum;
- 3) impor visões, usando poder e autoridade;
- 4) convencer, inspirar, unir;
- 5) definir visões amplas e aspirações, propondo histórias de identidade;
- 6) desenvolver procedimentos, quantificação e controle de estruturas que podem ser usadas entre fronteiras;
- 7) caminhar entre fronteiras, criar práticas de fronteira e reconciliar diversas perspectivas (WENGER, 2001, p. 229).

Cada modo contribui para um aspecto distinto na formação de sistemas de aprendizagens e identidades pessoais, fornecendo uma base para a estrutura social das comunidades de prática. Também é importante dizer que as exigências e os efeitos desses três modos de pertencimento, ainda que sejam independentes, não se excluem mutuamente, e por isso podem ser complementares ou conflitantes. Eles coexistem, e todo o sistema de aprendizagem envolve cada um de alguma forma e/ou combinação.

Entretanto, a existência desses três componentes não implica que a interação entre seus membros seja harmônica, até porque, nesse contexto, as identidades dos

envolvidos estão em um constante processo de transformação, construção e reconstrução, o que faz com que as relações sociais criem espaços para conhecimentos existentes e para novos conhecimentos, tanto individuais quanto coletivos.

Quanto ao termo “negociação”, Wenger propõe que ele seja lido como um processo de interação contínua, mutável e de alcance gradual. Segundo o autor,

[...] nós não inventamos os significados independente do mundo, mas o mundo também não nos impõe significados. A negociação de significados é um processo produtivo, mas significados não são construídos a partir do zero. Ele não tem uma prévia existência, mas também não é simplesmente inventado. O significado negociado é, ao mesmo tempo, histórico e dinâmico, contextual e singular. (WENGER, 2001, p. 78)

A negociação de significados supõe interação e ação. Não se trata de simplesmente chegar em um acordo. Ela resulta de dois processos que ocorrem dentro de uma CoP: a participação e a reificação. Esses processos se distinguem e se complementam ao mesmo tempo, fazendo referência a uma dualidade essencial para a negociação de significados.

A participação é um processo ativo. Esse termo sugere ação e conexão, podendo ser tanto pessoal quanto social. Consiste no fato de os membros da CoP participarem ativamente das práticas sociais, o que envolve ações como pensar, falar, fazer, sentir e pertencer, favorecendo a troca de experiências e a interação e, conseqüentemente, contribuindo para a constituição de identidades. Wenger também pontua que a participação em comunidades sociais molda nossas experiências, bem como a própria comunidade. Enfim, trata-se do potencial transformador da participação atual em todos os sentidos.

Já a respeito da reificação<sup>5</sup> (traduzida também como “coisificação”), vale ressaltar que o termo denota “transformar em coisa”, ou, ainda, “dar forma a uma experiência” - o que considero mais adequado para este estudo. A reificação, pois, é o processo que possibilita a projeção dos significados constituídos por meio da participação, sendo essencial para toda prática, uma vez que ela se traduz como o ato de apropriar-se. Está relacionada às ações de fazer, projetar, interpretar, perceber, nomear, codificar, descrever, decifrar e estruturar.

---

<sup>5</sup> O grupo de pesquisa FORMLI, do qual faço parte, a fim de unificar a maneira como traduzir Wenger, optou por usar o termo “reificação” ao invés de “coisificação”, a exemplo de outros trabalhos escritos em Língua Portuguesa, embasados no autor.

Conseqüentemente, participação e reificação formam, dentro das CoP, um “par”, ou, como prefere Wenger (2001, p. 89), “formam uma unidade em sua dualidade”.

#### **2.4.1 Os múltiplos níveis de afiliação em CoP e a sala de aula**

A capacidade de ter muitos níveis de participação é uma característica importante das comunidades de prática que oferece oportunidades de aprendizagem tanto às comunidades como às pessoas alheias a elas. Com efeito, como está mais definida pelo compromisso do que por uma reificação da afiliação, uma comunidade de prática pode oferecer múltiplas formas de afiliação, mais ou menos periféricas. (WENGER, 2001, p. 150)

Wenger (2001) classifica os níveis de participação em central ou periférico, ressaltando a coexistência desses níveis. Essa classificação não é engessada, podendo ser modificada mutuamente no desenvolver da prática, na medida em que são negociadas e renegociadas as posições de cada membro. Dessa forma, vale dizer que é o foco no compromisso mútuo que determina o nível de participação em uma CoP, uma vez que cada participante, à sua maneira, em sua função, é capaz de contribuir e também de se beneficiar com a comunidade.

A participação periférica não significa uma participação parcial em comparação com a participação central, mas sugere uma abertura, um modo de obter acesso a fontes para entendimento da prática através de um envolvimento crescente com os membros da comunidade de prática.

O conceito de participação central envolve o domínio do conhecimento e de práticas coletivas, para se fazer justiça à diversidade de relações envolvidas nas diferentes formas de participação num grupo de trabalho. Mesmo assim, a participação periférica não significa uma participação parcial em comparação com a participação plena. Participação periférica sugere uma abertura, um modo de obter acesso a fontes para entendimento da prática. Legitimada não, esse tipo de participação é uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, sob um ponto de vista analítico a respeito da aprendizagem, pois se trata de um modo de compreensão da aprendizagem imbricado nas práticas sociais da comunidade de prática.

As comunidades de prática não se devem reduzir a fins puramente instrumentais. Elas tratam de conhecer, mas também de estar juntos, de viver

de uma maneira significativa, de desenvolver uma identidade satisfatória e, em geral, de ser humano. (Wenger, 2001, p. 169)

Identidade, para Wenger, consiste num processo de identificação e de estruturação social, isto é, a identidade se define socialmente, pois resulta da experiência viva de participação em comunidades concretas. Se pensarmos na prática como um evento coletivo de negociações de significados, participações e reificações, podemos compreender a identidade como aquilo que define quem somos: nossa existência e consciência humana, fruto de nossa experiência e nossa interpretação do social. Essa construção, assim, depende do compromisso com a prática, mas vista por um viés individual.

[...] quem somos reside em nossa maneira de viver o dia a dia, não só no que pensamos e dizemos sobre nós mesmos, apesar de que, naturalmente, isso faça parte (mas somente parte) de nossa maneira de viver (Wenger, 2001, p.189).

Os níveis de participação a que Wenger se refere (central ou periférico) não têm relação ao quanto o indivíduo participa da CoP, mas sim à posição que seu envolvimento ocupa nessa comunidade e em relação ao contato que mantém com outras. Assim, é correto afirmar que estar na periferia, desse modo, tem a vantagem de beneficiar (ou não) as comunidades com experiências advindas de comunidades externas. Por outro lado, tem a desvantagem de não se aprofundar nem se envolver plenamente na prática daquela comunidade. Enfim, é possível inferir que cada nível de participação tem a sua função e importância. Entretanto, é necessário aqui diferenciar esse conceito daquelas situações em que os membros optam, por diferentes razões, por não se inserirem nas ações da CoP. Neste estudo, por exemplo, classificarei os alunos em mais ou menos envolvidos, uma vez que o envolvimento nulo não é possível e até mesmo a não participação, na minha opinião, é uma forma de participar.

Aqui é importante dizer que a não participação é, também, fonte para a definição de uma identidade. A identidade de alguém não é definida apenas pelas práticas nas quais se engaja, mas, da mesma forma, pelas práticas que evita ou rejeita, pelo que é e pelo que não é. Em uma posição periférica, a não participação é necessária como um elemento que torna possível a participação, como meio de

aprendizagem. Essa “não participação”, algumas vezes, é transitória, já que pode ser o caminho para uma futura participação integral.

Dessa forma, no âmbito escolar, possibilitar a aprendizagem dentro de uma comunidade de prática requer abrir mão de um sistema secularmente consolidado, construindo um modelo de ensino que respeite e modifique de fato as identidades de todos os participantes da CoP constituída nesse espaço.

O ensino de língua materna, nesse caso, deve centrar-se em gêneros de texto aliados a práticas sociais. Afinal, quando se propõe, dentro de uma CoP formada em uma sala de aula, a produção de textos que realmente circulem nas esferas sociais em que os indivíduos atuam, o que deve ser levado em consideração é o impacto dessa aprendizagem para os estudantes e o consequente empoderamento ocasionado pela participação e pela reificação na constituição de novos significados, em novas práticas, em novas comunidades. Para que esse propósito seja realmente atingido, é importante considerar que o que se faz na aula de Língua Portuguesa não é simplesmente ensinar a ler e escrever: é, pois, capacitar os alunos para agirem no mundo por meio da linguagem, tornando-os sujeitos de sua própria aprendizagem, fazendo-os compreenderem que são seres sociais.

Propor trabalhos em grupo na sala de aula favorece a criação de comunidades de prática em nível micro. Cada grupo que se constituiu para realizar o trabalho pode, também, ser considerado uma pequena CoP, na medida que possui os três elementos básicos bem definidos, de modo que os participantes interajam entre si para conseguirem dar conta das atividades propostas, por meio da negociação constante de significados.

#### **2.4.2 O texto como objeto limítrofe e o professor como mediador<sup>6</sup>**

É importante considerar que, como seres sociais, comumente participamos de várias CoP ao mesmo tempo. Essa experiência de multifiliações é potencialmente criadora de continuidades entre essas comunidades, pois abre possibilidades de

---

<sup>6</sup> Muitas são as maneiras de denominar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para os estudos de letramento, o professor é visto como *agente* de letramento. No ISD, usa-se com mais frequência o termo *ator*. Neste estudo, a escolha terminológica *mediador* para me referir ao papel do professor no Projeto Didático de Gênero, ainda que o ISD a aceite com base em Vygotski, é embasada na concepção social da aprendizagem proposta por Wenger.

importar e exportar ferramentas, concepções, falas, crenças e práticas de uma comunidade para outra, formando uma rede de trocas.

As comunidades de prática não podem ser consideradas desconexas do resto do mundo ou independentes de outras práticas. Suas diversas “empresas” estão estreitamente relacionadas. Seus membros e as ferramentas de que dispõem não são, na verdade, exclusivamente seus, assim como suas histórias e trajetórias não são unicamente internas; são histórias de articulação com o resto do mundo. (WENGER, 2001, p.135)

Tal afirmação ratifica o fato de que todo membro de uma CoP, ao afiliar-se a ela e tomar para si o compromisso com a prática, traz consigo bagagens externas, seja de sua participação em outras CoP, seja de suas experiências individuais. Essas bagagens influenciam nas comunidades, ao mesmo tempo em que a comunidade acrescenta outras bagagens aos indivíduos.

Quando pensamos em uma prática de letramento em sala de aula, é possível dizer que os alunos trazem consigo vivências de letramentos que podem (e devem!) ser levadas em consideração, pois são passíveis de serem compartilhadas com colegas que não tiveram a mesma experiência. No momento da edição de um vídeo, por exemplo, o conhecimento de um aluno sobre determinada ferramenta, se compartilhado, pode enriquecer a prática dos demais colegas, que aprendem por meio da interação e da troca de experiências. Ou seja, um conhecimento externo pode ser agregado à CoP por um dos membros, de modo a colaborar com a realização da prática.

Assim, pertencer a uma CoP requer a capacidade de lidar com limites que determinam a identidade daquela comunidade, ao mesmo tempo em que permitem a influência de contextos externos a ela. É o que Wenger chama de continuidades e descontinuidades, estabelecidas no momento em que consideramos a participação e a reificação como conexões.

Os produtos ou resultados da reificação podem ultrapassar limites e incorporarem-se a práticas distintas. Isso acontece porque, em um grupo de trabalho, por exemplo, há várias pessoas desempenhando diferentes funções. Dessa forma, os significados negociados são apropriados e reificados também de formas diferentes por esses membros. A sala de aula como um todo, nessa perspectiva, pode ser considerada um nexo de perspectivas que proporciona uma forma de coordenação das comunidades de prática.

Assim, as conexões ocorrem tanto pela presença de objetos limítrofes como pela existência de mediadores. No caso do PDG como dispositivo de ensino e aprendizagem e como legitimador da sala de aula como comunidades de prática, é possível afirmar que o gênero de texto pode ser visto como objeto limítrofe, e o professor como membro periférico, capaz de mediar a aprendizagem dos alunos, estabelecendo *links* entre as comunidades das quais participam.

Sobre os objetos limítrofes, Wenger ressalta que eles são objetos que intermedeiam as relações entre as CoPs: “[...] esses objetos limítrofes conectam e desconectam ao mesmo tempo; permitem a coordenação, mas podem fazê-lo sem criar realmente uma ponte entre as perspectivas e os significados de grupos distintos”. (WENGER, 2001, p. 139)

Desse modo, em uma CoP legitimada na sala de aula de língua materna tem como um importante objeto limítrofe o gênero de texto, uma vez ele que marca a entrada de elementos externos ao contexto escolar. No momento em que colocamos os alunos diante de situações reais de comunicação, estamos, por meio dos gêneros não só desenvolvendo habilidades inerentes à escrita e ao reconhecimento de seus aspectos de genericidade, mas também estamos possibilitando um intercâmbio entre a grande diversidade de comunidades de prática existentes no entorno da escola e conseqüentemente vivenciada pelos alunos.

Novos gêneros de texto, por meio de um trabalho sistemático como o proposto pelo PDG, podem ser incorporados às comunidades de prática constituídas em sala de aula e, dessa forma, podem também incorporar-se, por meio do desenvolvimento do repertório textual dos alunos, às outras comunidades das quais eles fazem parte. Em contextos como os da maioria das escolas públicas, esse tipo de trabalho significa também possibilitar a ampliação dos horizontes dos alunos, por vezes carentes de projeções para o futuro, e assim influenciar diretamente na construção de sua identidade.

Mas para tanto é preciso considerar a escola enquanto instituição também como um objeto limítrofe, pois ela emerge de (e dela também podem emergir) diferentes comunidades. Surge, assim, a importância de se estabelecer, no contexto escolar, um intercâmbio entre a grande diversidade de comunidades e de esferas comunicativas que fazem uso dos gêneros de texto em sua grande infinidade.

Wenger ainda destaca, ao falar nos limites das CoPs, o papel da “corriduria/brokering”, que se refere a um membro que tem o papel de mediar, criar



novas conexões entre comunidades de prática, desempenhando funções que ele denomina como importação e exportação, estabelecendo um intercâmbio entre esses grupos. Essa função pressupõe “multiafiliação, para possibilitar a transferência de elementos de uma prática para outra” (WENGER, 2001, p. 141) e por isso é vista como uma característica comum das relações de uma CoP com seu exterior. Assim, esses mediadores geralmente desempenham um nível de participação periférica.

No desenvolvimento de um PDG em sala de aula, esta é exatamente a função do professor: estabelecer relações de continuidades e discontinuidades, oferecendo atividades que visem não apenas à ampliação de saberes, mas também ao processo de negociação de significados, valendo-se da dualidade participação e reificação. Em uma proposta de ensino como essa, o professor deixa de ser o centro das aulas, cedendo lugar à coconstrução de conhecimentos, ao intercâmbio de aprendizagens e a práticas de letramento que colocam o aluno como protagonista de seu próprio desenvolvimento linguístico, textual e identitário.

Além disso, o uso dessa metodologia permite 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. Também é importante referir que o professor não só agrega significados novos para a turma, como também se torna capaz de ressignificar a sua prática.

### 3 METODOLOGIA

O que apresento a seguir é a metodologia de pesquisa, devidamente justificada e fundamentada. A presente seção traz, ainda, a contextualização da pesquisa, por meio da descrição da turma a partir da qual foi desenvolvido o estudo. Por fim, também é descrita a proposta de aplicação do Projeto Didático de Gênero que serviu como meio de geração e de análise dos dados.

#### 3.1 MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista. Além disso, é de natureza etnográfica, uma vez que focaliza e discute o contexto social a partir da visão de seus participantes. Nessa perspectiva, o objetivo do pesquisador é compreender os significados construídos por esses participantes no contexto investigado e refletir sobre eles (MOITA LOPES, 1994, p. 334). O que pretendo, dessa forma, é investigar não só os resultados finais, mas todo o processo que envolveu a geração de dados, sendo eu mesma um dos participantes da pesquisa, enquanto pesquisadora e professora da turma. Portanto, meu objetivo como pesquisadora é compreender como os alunos, ao participarem de comunidades de prática, reificam seus conhecimentos sobre o gênero proposto, ao mesmo tempo em que desenvolvem diferentes letramentos, com o intuito de produzirem e compartilharem novas aprendizagens, por meio da negociação de significados, no decorrer do projeto didático de gênero desenvolvido.

De acordo com Silvermann (2009), a escolha entre diferentes métodos depende do objetivo da pesquisa, isto é, do que se está tentando explicar. Por exemplo, se o pesquisador quiser descobrir a intenção de voto de um eleitor, então o método quantitativo, com uma técnica como um *survey*, poderá ser a escolha mais apropriada. Se, entretanto, o pesquisador está preocupado em explorar a história de vida das pessoas ou seu comportamento no cotidiano, então o método qualitativo poderá ser o mais apropriado. No caso desta investigação, em que pretendo compreender a repercussão de uma metodologia didática, analisando minha própria prática, a pesquisa-ação é o método que mais se adequa à geração dos dados analisados.

Atualmente, o método da pesquisa-ação é muito usado em pesquisas na área educacional, pois possibilita o autoconhecimento e estimula mudanças na prática docente. Para Pimenta (2005), na pesquisa-ação, o professor assume o papel de pesquisador. Wells (2007) traz essa mesma afirmação, quando diz que “É necessário ser um participante ativo, juntar-se em atividades e tratar os alunos e professores como peritos sobre a sua própria aprendizagem e ensino” (tradução minha). Em outras palavras, a pesquisa-ação estimula a autocrítica e tem como objetivo a busca de soluções para superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. É importante destacar, assim, que o projeto foi desenvolvido com uma turma na qual eu, pesquisadora, atuei como professora.

Como instrumentos de pesquisa, realizei anotações em um diário de campo, gravações em vídeo de aulas que aconteceram no laboratório de informática, para posterior análise, e poder avaliar como os alunos ressignificavam seu conhecimento prévio sobre as ferramentas digitais em um Projeto Didático de Gênero. Também foram coletadas produções textuais dos alunos envolvidos, em sua versão inicial, final e reescrita, assim como os documentários produzidos e um formulário de autoavaliação preenchido no final do projeto. Além disso, utilizei as respostas dadas pelos alunos na autoavaliação e algumas conversas informais via aplicativo de mensagens instantâneas em smartphone.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, apreciado e aprovado por ele sob a resolução de número 101/2015. Assim, antes de realizar as gravações, foram esclarecidos aos alunos envolvidos os objetivos da pesquisa. Após os esclarecimentos, por serem alunos menores de idade, foi solicitada a assinatura, pelos alunos e também pelos pais ou responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo segue em anexo. Uma via do TCLE ficou com os participantes.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Essa 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, grande parte dos alunos tem condições econômicas razoáveis, tem acesso à internet e contato com a tecnologia de diversas formas.

A escola atende a cerca de 900 alunos e contempla todo o ensino fundamental. A maioria dos alunos participantes da pesquisa está na mesma escola 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 TD, aliando-as a uma proposta de “educar pela pesquisa”. Dessa forma, a escola conta com um Laboratório de Informática Educativa, que dispunha, naquele momento, de 17 equipamentos multiterminais, que podiam ser usados pelos alunos, para fins pedagógicos, em aulas ministradas por professores de todas as disciplinas, apoiados por um professor Coordenador do LIE.

Assim, existia a crença de que esses alunos estivessem plenamente inseridos no mundo digital e que, dessa forma, eles teriam muito mais habilidade para usar as TD do que os próprios professores. No entanto, o que se percebeu (e se percebe, porque atuo também no LIE), na prática, é que, sim, eles têm facilidade de usar a tecnologia, mas nem sempre conseguem articulá-la com o principal propósito da escola, que é a produção de conhecimento. Dessa forma, os alunos em questão costumavam consumir as informações disponíveis no mundo digital, mas não apresentavam muita habilidade em criar novas informações com o auxílio da tecnologia.

A turma se julgava bastante desunida, devido à falta de afinidade entre grupos de alunos. Depois de muitos debates a respeito das diferenças encontradas entre esses grupos e da falta de tolerância existente entre eles, surgiu a necessidade de fazê-los refletirem a respeito de seu papel na sociedade, de modo a retomar historicamente o papel do adolescente na sociedade. 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 a adolescência tem seu reconhecimento como fase da vida há muito pouco tempo. Então, o tema gerador desse projeto surgiu da necessidade de mostrar como o adolescente age na sociedade, no que se refere às diversidades cultural, de gênero e social do mundo contemporâneo.

É nesse contexto que foi desenvolvido o Projeto Didático de Gênero “Inclusão Social, Diversidade e Protagonismo Juvenil” para que, por meio da produção de

documentários, antecedidos pela escrita de seus roteiros, fossem desenvolvidas as competências inerentes ao desenvolvimento dos letramentos nos alunos e, assim, verificar 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.

### 3.3 PROPOSTA DE TRABALHO

O Projeto Didático de Gênero desenvolvido, “Inclusão Social, Diversidade e Protagonismo Juvenil” – que serviu como pano de fundo para esta investigação, abrangeu a produção de dois gêneros de texto que tratavam sobre adolescência e protagonismo juvenil. Esse projeto teve como principal objetivo 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 roteiros de documentários e de documentários sobre o referido tema. 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.

As produções atingiram duas categorias de leitores: os próprios alunos como leitores dos roteiros dos documentários, que serviram 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 as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 78).

Pensando nisso, o que apresento a seguir é uma proposta de trabalho com dois gêneros que pertencem ao domínio do narrar, mas não são, por assim dizer, “convencionais” no contexto da sala de aula: o roteiro de documentário e o documentário. Apesar disso, o Projeto Didático dos gêneros 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 CoP de que os alunos fazem parte, tendo, dessa forma, um fim social, a flexibilidade que permite o uso das TD (Tecnologias de Informação e Comunicação), desde a idealização dos textos, quando as ferramentas tecnológicas e suas possibilidades precisam ser conhecidas para serem previstas, até a realização do produto final.

Esse projeto foi dividido em oficinas, que iniciaram com a produção inicial, passaram pela análise linguística conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos, seguiram com propostas de atividades de conhecimento e estruturação do gênero e de leitura extensiva, 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. A maior parte das oficinas consistiu na escrita dos roteiros dos documentários. Em seguida, foram elaborados os documentários em si, bem como realizadas as filmagens e a edição. Os alunos, inseridos nesse processo, interagiram durante todo o projeto com os textos, de modo que foram instigados a serem sujeitos de sua própria aprendizagem. Também é importante ressaltar que se tratou de um trabalho realizado em grupos, o que algumas vezes facilitou e, em outras, dificultou a sua execução, fato comum na concepção de aprendizagem favorecido pela participação dos sujeitos como membros de uma comunidade de prática.

O quadro que segue ilustra as doze oficinas realizadas durante o PDG, que tratam da elaboração dos roteiros, seguida da produção dos documentários pelos grupos:

Tabela 2 - Quadro-resumo das oficinas desenvolvidas no PDG (Fonte: elaborado pela autora)

<b>Oficina 1</b>	Motivação inicial para a temática a partir de um filme e listagem de tipos de preconceitos e de diferenças entre as pessoas.
------------------	--

<b>Oficina 2</b>	Divisão da turma em grupos de trabalho e definição do tipo de preconceito ou diferença a ser abordado por cada grupo. Lançamento da proposta de leitura extensiva: “O diário de Anne Frank”.
<b>Oficina 3</b>	Formulação de uma pergunta de pesquisa para cada grupo/motivo. Levantamento de dados consultando duas fontes distintas: a internet e entrevistas.
<b>Oficina 4</b>	Oficina de edição de vídeo.
<b>Oficina 5</b>	Produção textual inicial.
<b>Oficina 6</b>	Reconhecimento dos gêneros documentário e roteiro de documentário.
<b>Oficina 7</b>	Apresentação de um documentário e seu respectivo roteiro, para fins de comparação. Definição coletiva do que é roteiro de documentário.
<b>Oficina 8</b>	Atividades linguísticas, conforme as características do gênero, assim como as dificuldades apresentadas pelos alunos.
<b>Oficina 9</b>	Devolução dos roteiros originais e realização da produção textual final.
<b>Oficina 10</b>	Atividade de leitura extensiva.
<b>Oficina 11</b>	Gravação e edição dos documentários.
<b>Oficina 12</b>	Reescrita dos roteiros após a edição dos vídeos.

É válido ressaltar que, durante o desenvolvimento das oficinas, uma grade de avaliação foi 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. As oficinas realizadas na primeira parte levaram um mês para serem concluídas.

Já as da segunda parte levaram dois meses, sendo que ocorreram em dias alternados e necessitaram de momentos extraclasse para que fossem realizadas as gravações. A carga horária de Língua Portuguesa da turma era de três períodos semanais e, por isso, utilizamos, também, alguns períodos da disciplina de Articulação de Saberes<sup>7</sup>, de modo a dar conta da interdisciplinaridade do projeto. Nas próximas seções, apresento a modelização do gênero roteiro de documentário e descrevo mais detalhadamente como ocorreram as oficinas e apresento as atividades desenvolvidas.

### **3.3.1 Modelização do gênero trabalhado**

Dolz e Abouzaid (2015, p. 7) salientam 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”, trato de trazer a sua modelização, a partir da qual abordo 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 contextos. 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.

---

<sup>7</sup> A disciplina de Articulação de Saberes, implementada na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo no ano de 2015, tem como objetivo viabilizar o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula, de modo a engajar, também, as demais disciplinas do currículo. Ela é ministrada por um ou mais professores de qualquer área, que terá como função orientar os projetos de pesquisa elaborados pelos alunos.



Primeiramente, é importante lembrar que um documentário é um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade. Assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade. 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 Patricio 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.

Um roteiro de documentário pode retratar diferentes temáticas relacionadas à realidade. Pode se tratar de um determinado grupo de pessoas, de um fato histórico, de uma inovação científica ou de qualquer outro assunto. Em sua origem, o roteiro de documentário circula, como já foi dito, entre as pessoas envolvidas na sua execução. Para tanto, 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 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.

Um roteiro de documentário deve utilizar a variedade linguística formal. As informações devem ser 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).

Um roteiro de documentário pode retratar a realidade, apresentando diferentes níveis de objetividade. Como seu produto final é passível de edição, é possível ressignificar alguns fatos e opiniões no momento da edição, para que a ideia a ser passada esteja de acordo com a intenção do documentário. Atualmente, sob esse viés, existem três escolas de pensamento do cinema documentário: a do Cinema Direto, a do Cinema Verdade e a do Filme-ensaio (OLIVETTI, 2011). A primeira

apresenta uma abordagem mais imparcial da realidade, de modo que o público pode tirar as suas próprias conclusões a respeito do documentário. Já a segunda explicita a opinião do cineasta subliminarmente, muitas vezes por meio da escolha de tomadas e de edição. A última escola evidencia, desde o início da produção, a tese a ser defendida pelo cineasta, enquanto a sequência de cenas que compõe o filme corrobora para a comprovação dessa ideia.

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 auxilia no posterior processo de produção, por permitir 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 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) ponto final. As ocorrências de sinais de interrogação e exclamação correspondem, quando ocorrem, às falas dos personagens e do locutor.

Para ilustrar melhor essa modelização, trago, como exemplo, um trecho do roteiro do documentário Ilha das Flores<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O documentário escolhido, ainda que tenha sido produzido em 1989, expõe de maneira muito clara e atual a problemática da desigualdade social e da destruição do meio ambiente. Além disso, seu roteiro encontra-se disponível na internet, o que não ocorre com a maioria dos textos desse gênero. Ilha das Flores é uma produção da Casa de Cinema de Porto Alegre e tem a autoria de Jorge Furtado.

ILHA DAS FLORES

Identificação do filme

Roteiro de Jorge Furtado  
Março/1989  
Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre

Ideia ou argumento

A ideia do filme é mostrar o absurdo desta situação: seres humanos que, numa escala de prioridade, se encontram depois dos porcos. Mulheres e crianças que, num tempo determinado de cinco minutos, garantem na sobra do alimento dos porcos sua alimentação diária. Esta situação absurda será mostrada de uma forma absurda. O filme será estruturado como um documentário científico, do tipo "Wild Life". A câmera vai seguir um tomate, desde a sua plantação até o consumo por uma criança da Ilha das Flores, passando pelo supermercado e pela casa de uma consumidora. Todas as informações do texto serão ilustradas, da maneira mais didática possível. A narração será feita no padrão normal dos documentários, sem qualquer tom caricato e sem emoções.

\*\*\*\*\*

(1) Sobre fundo preto surgem, em letras brancas, sucessivamente, as seguintes frases:

ESTE NÃO É UM FILME DE FICÇÃO  
ESTA NÃO É A SUA VIDA  
DEUS NÃO EXISTE

Cabeçalho de cena      Linguagem específica

(2) GLOBO: as frases desaparecem em fade e surge um globo girando, como no início de "Casablanca". Sobre e sob o globo, aparece o título do filme:

ILHA DAS FLORES

(3-5) MAPAS: fusão, ou corte, para mapas do Brasil, do Rio Grande do Sul, até se ler "Belém Novo" no mapa.      Frase nominal

FUSÃO PARA      Transição      Verbo no presente

(6) PLANTAÇÃO DE TOMATES: Câmera na mão avança numa plantação de tomates em Belém Novo, em direção a um agricultor, japonês, parado no centro do quadro, olhando para a câmera

Narração  
(marca de voz social)

LOCUTOR  
Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste. Caminhamos neste momento numa plantação de tomates

e podemos ver a frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês.

(7-10) JAPONÊS: Dois japoneses, no estúdio, de frente e de perfil, como nas fotos de identificação policial. Detalhe dos olhos e do cabelo.

LOCUTOR

Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.

*Linguagem específica*


(11-13) TOSHIRO  documentos do Toshiro. Carteira de identidade, certidão de nascimento, impressão digital, exame de sangue.

Figura 5 - Trecho do roteiro de Ilha das Flores, com marcas ilustrativas da modelização. Fonte: MATIAS, J. 2015, p. 76/77.

Vale lembrar que os roteiros, tais como são escritos, não circulam na sociedade. Eles são guias que permanecem com aqueles profissionais que tratam de transformá-los em documentários. 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.

### 3.3.2 Oficinas desenvolvidas durante o PDG

As oficinas, em sua maioria, tiveram como foco a escrita e o aprimoramento dos roteiros. Assim, todas elas foram elaboradas para que os alunos levantassem hipóteses e construíssem colaborativamente o conceito e a caracterização de um roteiro de documentário. Também foi importante discutir sobre a temática abordada, trazendo recursos que contribuíssem para o enriquecimento das reflexões. Todas essas discussões ocorridas no decorrer das oficinas, ao final de cada aula, foram registradas em forma de critérios de avaliação que, na oficina 7, foram sintetizados e

inseridos na grade de avaliação do PDG, lembrando que essa coconstrução da grade é uma etapa importantíssima dessa metodologia, pois permite uma reflexão sobre o que os alunos conseguiram (ou não) aprender sobre o gênero e seus contextos de circulação.

### Oficina 1 – Explorando a temática do preconceito e da diversidade

Nessa oficina, os alunos assistiram ao filme “Escritores da Liberdade”<sup>9</sup>. Em seguida, foram convidados a fazer uma reflexão a respeito de algumas questões comuns entre a turma mostrada no filme e a dos alunos participantes por meio de um roteiro de questões, discutidas e registradas em pequenos grupos:

- a) O roteiro do filme *Escritores da Liberdade* expõe de forma alarmante temas dentro da estrutura educacional e social, em que as “políticas” de democratização ao acesso à educação ocorre de maneira a suscitar desigualdades e injustiças. Em que parte do filme essas desigualdades e injustiças ficam claras?
- b) A coordenadora do departamento da escola em que a professora Erin trabalhava não emprestava os livros da biblioteca a seus alunos porque eles poderiam destruí-los. Em sua opinião, a atitude dela era correta? O que você faria se fosse coordenador e tivesse que emprestar os livros naquela escola? Por quê?
- c) Por que Erin escolheu ser professora e não advogada?
- d) De que forma ela conquistou a turma e fez com que os alunos melhorassem a conduta e a aprendizagem?
- e) Percebe-se no filme a grande dedicação e sensibilidade da professora ao investir em uma “turma problema”. Empenho semelhante é percebido na realidade de nossa escola? Relate:
- f) Segundo Eva, que era uma aluna que estava em liberdade condicional, a escola não era um espaço de liberdade e de integração. Para ela, que tipo de divisão havia dentro da escola?

---

<sup>9</sup> O filme, "Escritores da Liberdade" (Freedom Writers, EUA, 2007), foi escolhido para motivar os alunos para a temática a ser trabalhada. Baseado em uma história real, a obra cinematográfica aborda os desafios da educação, em especial num contexto socioeconômico problemático, em que o preconceito e a discriminação social são vivenciados pelos personagens.

- g) O Programa de Integração Voluntária, da Secretaria de Educação da Califórnia, visava integrar alunos de várias etnias em uma mesma escola. Quais são as vantagens ou desvantagens que você vê em programas como esses?
- h) Observando a realidade em que vivemos e a temática abordada no filme, escreva alguns valores que são desprezados e que, segundo seu ponto de vista, não deveriam ser.
- i) A turma da professora Erin tinha uma grande diversidade de alunos. Em que medida essas diferenças entre eles causava estranhamento nos outros? Isso acontece aqui na escola também?
- i) Qual foi a lição que você absorveu do filme, para sua vida pessoal e profissional?

Após a entrega do roteiro de questões, a turma foi convidada a listar coletivamente os motivos que levam as pessoas a terem preconceitos, assim como os tipos de preconceitos que eles conheciam e acreditavam ser importante abordar.

#### Oficina 2 – Escolhendo o tema do documentário

Nessa ocasião, a turma retornou aos grupos criados na oficina anterior e foi lançado o desafio de fazer um documentário a respeito de preconceito, inclusão e diversidade, mas também os alunos foram advertidos de que anteriormente deveriam preparar um roteiro, e que isso ocuparia muitas das nossas aulas de Língua Portuguesa. Então, cada grupo foi convidado a escolher um dos tipos de preconceito listados na Oficina 1 e justificar sua escolha de forma breve, dizendo também como pensavam em fazer o documentário. Na ocasião, foram levantadas hipóteses sobre como é um documentário e de como se organiza um roteiro.

Como no filme assistido na oficina anterior foi mencionado, em diversas partes, o livro “O diário de Anne Frank”, propus que os alunos também fizessem a leitura dessa obra, que retrata a vida de uma adolescente judia que teve que se esconder com sua família durante a ocupação nazista, em Amsterdã, na Segunda Guerra Mundial. Essa leitura extensiva foi proposta com o intuito de auxiliar no tratamento da temática do projeto.

### Oficina 3 – Pesquisando para compor o roteiro

Essa aula teve duas partes distintas. A primeira foi no Laboratório de Informática, onde os alunos pesquisaram na internet sobre um tipo de preconceito, de livre escolha. Após essa pesquisa breve, instiguei-os a pensarem em produzir um filme, mais precisamente um documentário, sobre o assunto pesquisado. Nesse documentário, seria interessante que eles mostrassem uma pessoa “da vida real” que está exposta ao tipo de preconceito sobre o qual o grupo iria falar.

Na volta à sala de aula, os grupos se reuniram novamente e a tarefa era entrar em um acordo a respeito da temática que queriam tratar. Ao mesmo tempo em que teriam que conhecer mais sobre o assunto, também era importante pensar em uma pessoa que aceitaria dar seu depoimento e autorizaria gravar sua imagem. No final da oficina, cada grupo apresentou brevemente o assunto e suas intenções com o documentário.

### Oficina 4 – Aprendendo (e ensinando) sobre edição de vídeos

É importante salientar que optei por realizar esta oficina antes da produção inicial para que ela auxiliasse na escrita dos roteiros, já que os alunos, ao conhecerem os recursos disponíveis, poderiam prever seu uso no decorrer do texto. Novamente no Laboratório de Informática, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer alguns softwares de edição de vídeos disponíveis no sistema operacional Linux. O programa mais explorado foi o Open Shot, que permite a edição de vídeos e fotos com efeitos, transições e legendas. Para essa oficina, disponibilizei algumas imagens, efeitos sonoros e vídeos aleatórios, de modo que os grupos pudessem montar pequenos filmes e verificar os recursos do programa.

Paralelamente, oportunizei que instalassem em seus dispositivos móveis um aplicativo de edição que foi sugerido por uma aluna, chamado Viva Vídeo, propondo que o explorassem até mesmo fazendo pequenas gravações dos colegas para, posteriormente, montarem os filmes. Sugeri que realizassem anotações e acessassem tutoriais que ajudassem, posteriormente, no momento da edição dos documentários.



### Oficina 5 – Escrevendo a produção inicial do roteiro

Essa oficina teve como questão norteadora “Como podemos transformar as informações que pesquisamos e os dados coletados nas entrevistas que pretendemos fazer em um documentário?”. Antes de ser encaminhada a proposta de produção inicial, realizei um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o que é e como se faz um documentário, sobre o texto que guia as filmagens (roteiro) e sobre o seu conteúdo. Foi necessário alertá-los de que o roteiro do documentário é uma obra em aberto, que só se define depois de pronta, uma vez que trata de temas reais, geralmente com personagens reais, cujos depoimentos tomam rumos que o roteirista nem sempre tem como prever. O roteiro é o caminho que nos leva até o final dessa obra. É preciso prever os recursos necessários e a disponibilidade das pessoas a serem entrevistadas ou convidadas para darem seu depoimento. Depois dessa conversa informal, os grupos se reuniram e passaram a escrever seus roteiros, da maneira como imaginavam que esse gênero deveria se organizar.

### Oficina 6 – Reconhecendo o gênero roteiro de documentário

Após a exibição do documentário “Ilha das Flores”, os alunos receberam o roteiro consolidado desse documentário, para fins de comparação com aquele que produziram na aula anterior. Procurei chamar sua atenção para os detalhes trazidos pelo texto e para algumas palavras “novas”, comuns a esse gênero. Levantamos juntos hipóteses a respeito do significado dessas palavras e depois pesquisamos sobre elas. A seguir, partimos para a elaboração de uma definição coletiva do que é roteiro de documentário. As características do roteiro observado foram registradas por todos os alunos, assim como o vocabulário característico do gênero. Nesse dia, iniciamos a elaboração da grade de avaliação.

### Oficina 7 – Explorando outros documentários

Nessa aula, foi proposto que cada grupo pesquisasse um documentário curto, que pudesse ser exibido à turma, assim como seu contexto de produção. Esses documentários, de preferência, deveriam ser referentes à temática escolhida por cada grupo. Seguindo minhas orientações, cada grupo usou um notebook com acesso à

internet e, com o aplicativo V-Downloader, baixaram os documentários que encontraram sobre o tipo de preconceito a ser abordado. Em seguida, os grupos exibiram os documentários selecionados. Posteriormente, foi proposta uma discussão a respeito não só da estrutura dos documentários, mas também da maneira como eles abordavam a temática. O preenchimento da grade de avaliação teve sequência, levando em consideração os aspectos observados nessa oficina.

#### Oficina 8 – Trabalhando a análise linguística

Essa oficina tratou da realização de atividade de análise linguística, considerando as características do gênero, assim como as dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração dos roteiros. As aulas foram dedicadas a resolver questões de linguagem referentes às dificuldades que os alunos apresentaram quanto ao uso dos tempos verbais de maneira uniforme. Também trabalhamos com a descrição de cenas prontas. Após a projeção de filmes mudos, curtos e simples, cada aluno teve que escolher uma cena para ser descrita. Em outro exercício, levei trechos de roteiros com cenas descritas de diferentes maneiras para os alunos analisarem. Por fim, cada grupo teve que elaborar uma descrição de cena para, posteriormente, produzi-la e editá-la com as câmeras de seus celulares. Os aspectos linguísticos trabalhados também compuseram os critérios da grade de avaliação, cuja elaboração foi concluída no final dessa oficina.

#### Oficina 9 – Escrevendo a produção final dos roteiros

Com a produção inicial dos roteiros em mãos, as anotações realizadas no caderno e a grade de avaliação com os critérios devidamente definidos, os grupos dedicaram-se a construir a produção textual final dos roteiros. Nesse dia, foram alertados de que deveriam descrever detalhadamente cada cena, cada efeito, cada transição, observando a uniformidade dos tempos verbais, assim como o vocabulário específico do gênero de texto a ser escrito, e ainda prever os recursos disponíveis de filmagem e de edição.

#### Oficina 10 – Refletindo com a ajuda da leitura extensiva

A leitura extensiva proposta neste PDG foi pensada com o intuito de incentivar o hábito da leitura e colaborar com os estudantes em suas reflexões a respeito do tema proposto para a elaboração dos documentários. A obra foi escolhida levando em consideração a faixa etária dos leitores, muito próxima à da autora-personagem, e o conhecimento prévio sobre o contexto de produção, desenvolvido durante as aulas de História, em que o professor havia trabalhado sobre a Segunda Guerra Mundial. Assim, na oficina 2, ficou combinado que todos leriam “O diário de Anne Frank”. Ao contrário do restante do projeto, o trabalho referente à leitura do livro foi realizado individualmente em um primeiro momento, quando os alunos tiveram que responder, por escrito, ao seguinte roteiro de questões:

TRABALHO – ANÁLISE DE “O DIÁRIO DE ANNE FRANK”

1. Enumere os fatos em ordem cronológica:

( ) Anne inscreve em seus escritos tudo o que se passa no cotidiano dos fugitivos, inclusive sua notória predileção pelo pai, que considerava amoroso e nobre, ao contrário da mãe, com quem a menina estava sempre em confronto.

( ) Otto Heinrich Frank, recebe o diário da filha e, como é o único remanescente do período transcorrido como prisioneiro, luta pela publicação de seus textos, realizando finalmente o sonho de Anne. Com o auxílio da escritora Mirjam Pressler, ele alcança o seu objetivo e lança o diário em 1947.

( ) Anne estava vivendo com sua família e outros judeus, companheiros da mesma sina, ocultos em Amsterdam, na Holanda, na época em que este país foi invadido pelos nazistas alemães.

( ) Depois de tempos difíceis, oficiais da Gestapo descobrem o esconderijo, em 4 de agosto de 1944, prendem os refugiados e os conduzem para diversos campos de concentração.

( ) Anne tem a ideia de escrever um diário que pudesse realmente ser publicado, após ouvir uma transmissão radiofônica que incentivava as pessoas a documentar os eventos ligados à guerra, pois este material teria, futuramente, um alto significado.

( ) Entre os refugiados, está Petter, um jovem que se torna o melhor amigo de Anne, e pelo qual a garota se apaixona.

( ) Anne Frank era uma adolescente comum, de 13 anos, que vivia em um ambiente harmonioso. Tinha uma família amorosa e com boas condições financeiras.

( ) Anne morreu em pleno campo de concentração, em Bergen-Belsen, em fins de fevereiro de 1945. O Diário original está preservado no Instituto Holandês para a Documentação da Guerra.

2. Anne Frank escreveu seu diário entre os anos de 1942 e 1944. Escreva o que mudou na vida da protagonista desde o começo até o fim de seus registros:

	1942	1944
Família:		
Condições físicas:		
Escola/aprendizagem:		
Condições financeiras:		
Visão de mundo:		

3. Quem era Peter e qual era a sua importância para Anne?

4. Releia o seguinte trecho e responda:

“Quando penso em nossas vidas aqui, geralmente chego à conclusão de que vivemos num paraíso, comparado aos judeus que não estão escondidos”. (página 119)

a) Quando Anne fala em “paraíso”, a que lugar ela se refere? Quem vivia lá? Como era a vida nesse lugar?

b) Como viviam os judeus que não estavam escondidos?

5. “Sei que estou começando muito nova. Menos de 15 anos e já tão independente – é meio difícil para os outros entenderem. Tenho certeza de que Margot nunca beijaria um rapaz, a não ser que houvesse alguma conversa sobre noivado e casamento”.

a) Sobre qual fato de sua vida Anne está falando?

b) Como esse assunto é encarado por pais e adolescentes nos dias de hoje?

c) Quem era Margot e por que Anne a citou nesse trecho?

6. Na página 279, Anne fala sobre sua vontade de escrever:

“Quando escrevo, consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! Mas será que conseguirei escrever alguma coisa importante, será que me tornarei jornalista ou escritora?”

a) Anne Frank conseguiu alcançar seu objetivo? De que forma?

7. “O diário de Anne Frank” não é um diário ficcional, mas verídico, isto é, foi a própria Anne quem o escreveu, registrando suas emoções e sentimentos em relação à sua vida familiar e, mais tarde, sobre os horrores da guerra.

a) Que nome Anne dá ao seu diário e por que motivo ela o batiza?

b) Você arriscaria a sua vida para ajudar a esconder pessoas que estivessem sendo vítimas de uma perseguição injusta? Comente:

c) Você aceitaria correr os riscos a que se submeteram os cidadãos não-judeus que ajudaram a esconder judeus dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial? Argumente.

Em um segundo momento, de forma coletiva, sentados em um círculo, foram discutidas as questões propostas, de modo a verificar as respostas dadas pelos alunos (mas sem que pudessem alterar o que escreveram). Durante o debate, os alunos foram instigados a fazerem comparações entre a personagem do livro e os adolescentes de hoje, pensando, também, a respeito da intolerância e da diversidade.

Ao final do debate, todos entregaram suas folhas de respostas, e conseguimos realizar uma visita virtual ao Museu Anne Frank, por meio do site da instituição. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de se aproximarem ainda mais do livro e de seu contexto.

#### Oficina 11 – Gravando e editando documentários

De posse dos roteiros elaborados na Oficina 9, os grupos tiveram que optar pelo editor a ser usado para a concretização do documentário. No entanto, antes disso, precisaram produzir imagens, providenciar fundos musicais e efeitos sonoros, ou seja, garantir o material bruto dos filmes, a ser lapidado e editado. Assim, no Laboratório de Informática, durante as aulas e em momentos extraclasse, os alunos foram novamente desafiados a organizar o trabalho de modo que todos participassem da produção, não exatamente executando todas as tarefas juntos. Essa oficina foi a mais longa de todo o projeto. Um dos grupos, porém, teve muita dificuldade em estabelecer consenso sobre o que e como fazer para chegar à realização do documentário. Alguns membros não se envolviam suficientemente e aqueles que o faziam começaram a ficar descontentes com a falta de cooperação. Assim, esse grupo

não participou dessa oficina de forma efetiva e, ao final, não apresentou o documentário.

### Oficina 12 – Reescrevendo os roteiros após a edição dos vídeos

Ao concluírem as edições, os alunos, em grupos, na sala de aula, com o auxílio de Notebooks, assistiram aos documentários, voltando-se para o texto elaborado na produção textual final e para a grade de avaliação preenchida por eles e por mim. Nessa tarefa, deveriam reorganizar esse texto fazendo as alterações sugeridas, obedecendo à ordem na qual o filme foi editado. Chamamos esse momento de “produção do roteiro consolidado”, a exemplo do texto do “Ilha das Flores”, que analisamos na sexta oficina. Esses roteiros foram escritos<sup>10</sup> no editor de texto. Na ocasião, os alunos prepararam, também, a mostra dos filmes, que ocorreu na escola, durante dois dias, em que os documentários foram exibidos em seções com cinquenta minutos de duração. As turmas do sexto ao oitavo ano foram convidadas para assistirem, assim como os pais e os demais professores da escola.

#### 3.3.2.1 Grade de avaliação: uma construção gradativa e necessária

Elaborada no decorrer das oficinas, a grade de avaliação abaixo teve por finalidade guiar o aluno na produção textual final e na reescrita, no que se refere à construção do gênero de texto.

Tabela 3 - Grade de avaliação coconstruída durante o PDG. Fonte: dados da autora.

Avaliação da escrita do roteiro de documentário	NA	AP	A
O título é criativo e está relacionado ao assunto?			
Os sinais de pontuação foram usados corretamente?			

<sup>10</sup> Apesar de os roteiros já tenham sido utilizados pelos alunos para a gravação e edição do documentário, optei por realizar a reescrita com o intuito de fazê-los refletirem sobre a diferença entre os recursos previstos e os realmente utilizados. Voltando para os textos com os documentários em mãos, assistindo-os com um olhar atento, os alunos tiveram a oportunidade de, mais uma vez, avaliar seu trabalho.

A ortografia está adequada?			
Os verbos foram empregados no presente ou foram usadas frases nominais, sem misturar as duas maneiras de escrever <sup>11</sup> ?			
As cenas foram descritas detalhadamente?			
O roteiro apresenta todas as partes bem definidas (cabeçalho de cena, ação, diálogo e transições)?			
Foi usado o vocabulário específico do gênero (fade in, fade out, table top...)?			
A formatação está adequada?			
Os recursos a serem usados no momento da edição do documentário estão previstos e descritos?			

Os critérios estabelecidos na grade abrangem os aspectos linguísticos e estruturais do roteiro, de modo a fazer com que o aluno, ao ajudar na construção desse recurso e posteriormente usá-lo para avaliar seu próprio texto, seja, de certo modo, um “lembrete”, ou um registro dos componentes fundamentais do gênero.

A coconstrução da grade de avaliação das produções textuais reflete uma grande preocupação desses alunos com as aprendizagens relativas à escrita de um modo geral, independente do gênero de texto. Dessa forma, a grade elaborada em conjunto por mim e pelos alunos envolvidos poderia servir para a avaliação da produção de qualquer gênero. Talvez tenha faltado o entendimento de que o PDG é um dispositivo de ensino e aprendizagem que envolve muito mais do que conhecimento do gênero. Isso ficou muito evidente quando os alunos enfatizaram muito mais o aspecto social do projeto. Além disso, como o grande objetivo final, para eles, era a elaboração do documentário, afinal os roteiros circulariam apenas

---

<sup>11</sup> Embora os quatro primeiros critérios de avaliação sirvam para qualquer gênero a ser trabalhado em sala de aula, os alunos, ao construírem a grade, não abriram mão de colocá-los. Essa atitude pode revelar que os estudantes reconheceram o roteiro como gênero de texto, ainda que peculiar e diferente dos geralmente estudados no contexto escolar.

internamente, eles compreenderam que talvez os aspectos de análise mais aprofundada desse texto não tivessem tanta importância quanto o seu resultado final. Como professora, assumo que deveria ter insistido mais para o olhar sobre o gênero de texto e seus aspectos linguísticos. Quem sabe este seja o ponto fraco do PDG desenvolvido e esta seja uma boa discussão para futuras pesquisas.

### 3.3.3 As categorias de análise adotadas para esta pesquisa

Como o que pretendo analisar neste estudo é a repercussão de um dispositivo de ensino na constituição de comunidades de prática em sala de aula e o consequente desenvolvimento de letramentos, opto por trabalhar com três categorias de análise distintas, mas ao mesmo tempo entrelaçadas. Tais categorias relacionam-se diretamente com os três elementos constitutivos das CoP (compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado) e a maneira como podem se manifestar no desenvolvimento de um PDG.

A primeira categoria que analiso se refere ao **compromisso mútuo** que, em um Projeto Didático de Gênero, é a base para a afiliação e diz respeito à prática social, materializada pela produção escrita do(s) gênero(s) envolvido(s), por parte dos alunos e à mediação e avaliação dessa escrita, por parte do professor. A segunda categoria trata do **empreendimento conjunto**, que, dentro dessa proposta de ensino-aprendizagem coconstruídos, corresponde às atividades que visam à sistematização dos conhecimentos e ao desenvolvimento dos letramentos. No nível de execução dos alunos, trata-se da realização das atividades propostas nas oficinas e da participação na elaboração da grade de avaliação. No nível de execução do professor, trata-se do planejamento e da organização das atividades. Já a terceira categoria de análise tem como foco o **repertório compartilhado** e, por isso, trata da apropriação dos gêneros de texto envolvidos, bem como dos recursos tecnológicos disponíveis para desenvolvê-los. Para tanto, busco suporte nos preceitos do ISD, focalizando nos aspectos de genericidade e também de infraestrutura textual.

Por meio de uma análise, em um primeiro momento, das produções iniciais e finais de dois grupos distintos de alunos – aquele que realizou com sucesso todas as atividades propostas e o que não conseguiu fazer o documentário (produto final proposto no início do PDG) -, pretendo ver como se deu o desenvolvimento dos processos de participação e de reificação nas pequenas comunidades de prática



organizadas em sala de aula, procurando apontar se de fato essas CoP são legítimas, de acordo com os resultados mostrados por cada grupo. E, em um segundo momento, por meio da análise da autoavaliação realizada no final do projeto, reflito sobre a repercussão do projeto como metodologia ativa, de um modo geral.

É importante referir que os dados analisados não estão aqui apresentados na ordem cronológica como os fatos aconteceram, tampouco ocorreram ao mesmo tempo nos dois grupos. Além disso, houve momentos em que as interações ocorreram em espaços fora da sala de aula e do horário escolar, como acordo dos grupos.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para apresentar a análise e a discussão acerca dos dados gerados no decorrer da pesquisa, abordo, primeiramente, o trabalho desenvolvido em constelação, como explicarei na sequência, levando em consideração que os alunos foram subdivididos em pequenos grupos para a escrita dos gêneros e a concretização dos documentários. Nessa mesma seção, ainda traço um panorama geral do PDG e seus resultados, no que se refere à legitimação de comunidades de prática, ao envolvimento dos alunos e os resultados. Em seguida, analiso mais detidamente o desenvolvimento de dois grupos distintos: aquele que apresentou mais engajamento e o que apresentou menos, de modo a compará-los entre si.

### 4.1 O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CONSTELAÇÃO

A ideia de constelação é definida, na teoria social da aprendizagem de Wenger (2001), como um agrupamento de objetos estelares, que se traduz, na prática, como subgrupos de membros de CoP maiores, que compartilham entre si 'fazeres' mais específicos. Por exemplo, em uma empresa, sua gama de funcionários, em sua totalidade, pode formar uma comunidade e, ao mesmo tempo, pertencer a outras menores, conforme o setor em que atuam.

Falar da existência de constelações de comunidades de prática é afirmar que elas estão inter-relacionadas umas com as outras, de modo que esse acesso favoreça o intercâmbio de aprendizagens. Para Wenger, existem diferentes fatores para que as CoP sejam vistas como parte de uma constelação:

- compartilham raízes históricas;
- possuem empreendimentos relacionados;
- servem a uma causa ou pertencem a uma instituição;
- enfrentam condições similares;
- possuem membros em comum;
- compartilham ferramentas;
- possuem relações geográficas de proximidade ou interação;
- possuem sobreposição de estilos ou discursos e que se sobrepõem;
- competem pelos mesmos recursos. (WENGER, 2001, p. 161)

Dessa forma, partindo da ideia de que “as comunidades de prática se definem em parte a si mesmas pela maneira como negociam seu lugar dentro das diversas constelações que as envolvem” (WENGER, 2001, p. 161), a proposta de dividir uma

turma em grupos para realizar um projeto de longa duração abre possibilidades para que seja formada uma constelação. Foi o que aconteceu no decorrer do trabalho aqui em análise. A partir disso, é possível verificar em que medida a legitimação dos grupos como pequenas comunidades de prática influenciou na concretização dos roteiros e, posteriormente, dos documentários.

#### **4.1.1 Uma constelação chamada 9º B**

A partir do conceito de constelação estabelecido por Wenger, é possível dizer que a grande comunidade de prática que era a turma do 9º B, no decorrer da proposta lançada a partir do PDG, subdividiu-se em outras pequenas comunidades, o que caracterizou a referida turma como uma constelação. Cada uma delas dispunha de um empreendimento comum, de um compromisso mútuo e de um repertório compartilhado. No contexto do presente estudo, é importante relatar como esses grupos se definiram e de que maneira determinaram e organizaram os três elementos básicos da constituição de CoP.

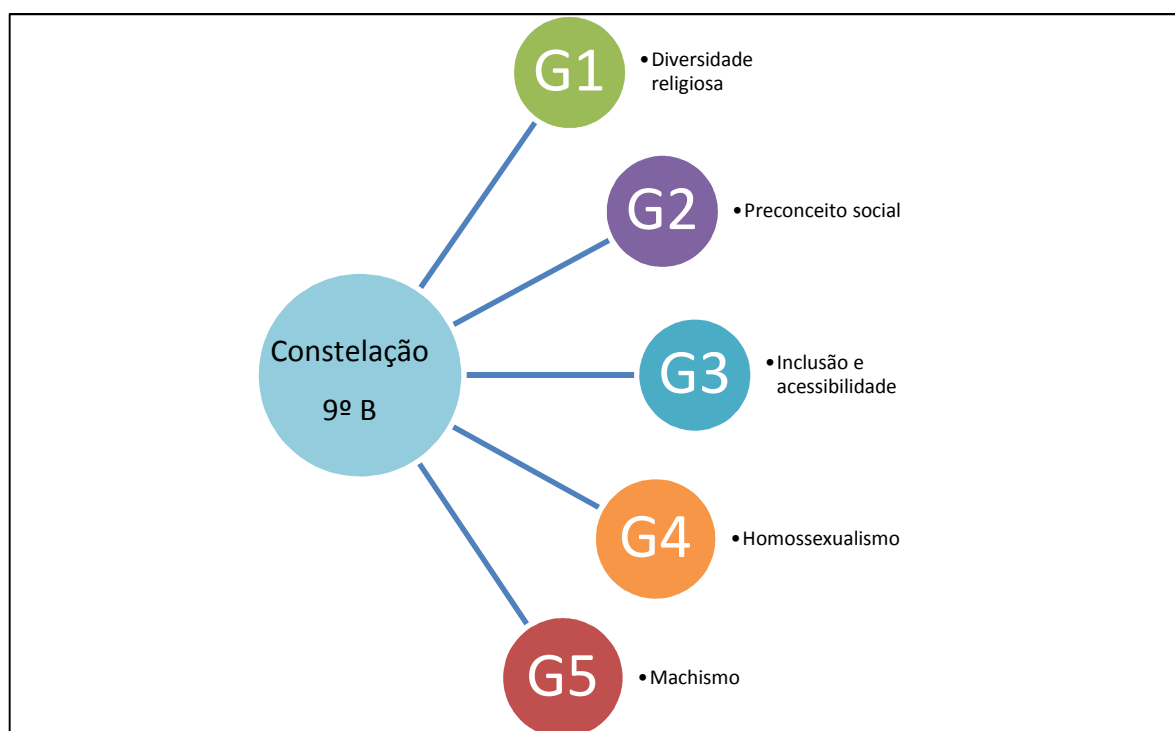
Após a exibição do filme “Escritores da Liberdade” e da listagem dos preconceitos conhecidos pelos alunos, a turma foi dividida em cinco grupos distintos, que tinham como tarefa escolher um dos assuntos listados para, a partir dele, produzirem um documentário. Nesse momento, automaticamente, os alunos organizaram-se por afinidades, uma vez que sabiam o quanto isso era importante para que uns colaborassem com os outros, estabelecendo relações de compromisso com a prática a ser desenvolvida. No entanto, na ocasião, nem todos os alunos se encaixaram nos grupos, já que não era permitido que eles tivessem muitos componentes. Então, surgiu a primeira negociação: era necessário trocar alguns colegas e aceitar a entrada de outros nesses grupos. Tudo isso, aparentemente, transcorreu de forma harmônica, dada a realidade da sala de aula.

Assim, a grande comunidade formada pela turma subdividiu-se em cinco pequenas comunidades, que passaram a ter suas próprias características e organizações distintas, para alcançarem o objetivo final. A partir de então, por mais que se encontrassem todos no mesmo espaço e ao mesmo tempo, e, em alguns momentos, eram realizadas as mesmas tarefas, cada grupo compartilhava entre seus participantes as suas próprias práticas, relacionadas assunto escolhido.

Vale ressaltar aqui que a escolha dos assuntos também é reveladora de crenças que compõem as identidades dos alunos participantes. Essas identidades certamente influenciaram a escrita dos roteiros e a edição dos documentários, posteriormente. As afinidades definiram esses grupos, mas, ainda assim, houve a necessidade de negociar que aspecto identitário dos pequenos grupos ficaria em evidência ao elencarem o assunto no qual se aprofundariam.

O esquema que segue ilustra a divisão dos grupos, bem como o assunto escolhido por cada um:

Figura 6 - Esquema de organização dos grupos de trabalho. Fonte: elaborado pela autora



Como grande grupo, o 9º B também tinha um compromisso mútuo, um empreendimento conjunto e um repertório compartilhado, referente ao PDG proposto. Nas oficinas que tinham como objetivo a apropriação do gênero e a análise linguística, as atividades realizadas eram comuns a todos os grupos. Em diversos momentos, eram discutidas em grande grupo as ações realizadas. Além disso, os debates a respeito do filme e da obra literária lida, as oficinas de edição de vídeo eram momentos de trocas muito importantes. Algumas falas registradas em meu diário de campo mostram esses episódios:

- *Como vocês escreveram o que vai aparecer na abertura? (Tiago – G4)*
- *O que vocês estão usando para baixar as músicas? (Marcelo – G2)*
- *Ensina a gente a colocar legenda. (Vitor – G4)*
- *O que é mesmo 'table top'? Vocês vão usar isso no trabalho de vocês? (Carolina – G3)*

Essas falas, dirigidas aos colegas e não à professora, revelam que, enquanto grande CoP, os alunos procuraram ajudar-se mutuamente, de modo que uns colaboravam com a execução dos documentários dos outros. Diálogos semelhantes também ocorreram no grupo que a turma mantinha, desde o início do ano letivo, em um aplicativo de mensagens instantâneas, inicialmente criado apenas para recados como datas de provas e de entrega de trabalhos.

Figura 7 - Conversa dos alunos via aplicativo de mensagem instantânea. Fonte: dados da autora

*18/09/15, 18:28 - Juh: **alguem aee sabe o que posso fazer para colocar aqueles negocios no final do filme que sobe as letrinhas?***

*18/09/15, 18:28 - Vih□□□: **kkk***

*18/09/15, 18:28 - Vih□□□: **os creditos***

*18/09/15, 18:46 - Juh: **isso***

*18/09/15, 18:47 - Vih□□□: **Mas o que tu ta usando pra editar? depende***

*18/09/15, 18:58 - Dudu: **No Viva tem a opção, vai em inserir***

*18/09/15, 18:58 - Vih□□□: **Amanhã eu te mostro na aula***

*18/09/15, 18:58 - Juh: **Obgd***

*18/09/15, 19:00 - ~Lukas~: **Afff juh eu já consegui***

Essa conversa, ocorrida fora do contexto formal da sala de aula e em um espaço virtual extremamente prestigiado pelos adolescentes que compõem essa turma, evidencia o envolvimento da maioria desses alunos e o intercâmbio entre as pequenas comunidades formadas e um constante processo de participação e reificação. No entanto, era nos grupos menores que o gênero era reificado, ressignificado e, assim, produzia significado: era naquela instância que ocorriam as negociações de significado que impulsionaram a concretização do projeto.

#### 4.2 O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS COP CONSTITUÍDAS E O DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS DURANTE O PERCURSO – UM PANORAMA GERAL

Ao aceitarem o desafio de escrever e de depois colocar em prática o roteiro de documentário, os alunos da turma firmaram entre eles um acordo de afiliação em pequenas comunidades de prática, as quais podem ser reconhecidas por apresentarem as características mencionadas por Wenger (2001) em sua teoria como determinantes de uma CoP. Os grupos em que o PDG foi desenvolvido dispunham de um empreendimento conjunto (tratar sobre inclusão social, diversidade e protagonismo juvenil), de um compromisso mútuo (pesquisar sobre o tema, organizar um roteiro e depois gravar, editar e exibir o documentário) e de um repertório compartilhado (os gêneros de texto, os recursos multimodais, as ferramentas tecnológicas, o próprio documentário, etc).

Dentro do projeto desenvolvido, o compromisso mútuo se traduz em um conjunto de ações que revelam a existência de engajamento entre os participantes. Quando de fato estão engajados, os membros de uma CoP se tornam capazes de fazer projeções acerca do que deve ser realizado, conseguem distribuir tarefas entre si para juntos alcançarem o objetivo comum e também costumam eleger ferramentas cujo uso podem facilitar não só o trabalho, mas também a comunicação e a interação entre os participantes. Tais ações se concretizam tanto de forma coletiva quanto de forma individual e corroboram, da mesma maneira, para um processo constante de constituição de identidades.

Ao serem desafiados a fazerem um roteiro e depois um documentário sobre inclusão, diversidade e protagonismo juvenil, houve uma dupla preocupação, típica do PDG como metodologia: a abordagem do tema como prática social e o domínio dos

gêneros em questão. Cada grupo precisou mobilizar-se de modo a criar estratégias próprias para chegar ao objetivo final, que era o de exibir o filme para a comunidade escolar. Independente do planejamento que desenvolvi como professora, essas estratégias criadas pelos grupos, de forma autônoma, foram fundamentais para a efetivação do trabalho: era necessário que cada pequena CoP estabelecesse seu próprio planejamento, prevendo recursos dos quais poderiam lançar mão e fazendo projeções a respeito do produto final do trabalho.

E assim, o que iniciou com uma proposta de usar o LIE da escola para editar os vídeos, tomou proporções diferentes e abriu caminhos para a entrada dos dispositivos móveis como ferramentas de ensino e aprendizagem naquela sala de aula, de modo que os alunos passaram a trazer suas experiências externas, ainda que limitadas (veremos isso mais adiante), sobre tecnologia. Os aplicativos dos smartphones tornaram-se, pois, ferramentas imprescindíveis para a produção e a edição das imagens, além de importante meio de comunicação extraclasse para os grupos e para mim, enquanto mediadora. Tornaram-se, inclusive, fonte de dados para esta pesquisa.

É importante referir que nada disso estava previsto em meu planejamento inicial e, por mais essa razão, reafirmo que o PDG é dispositivo de ensino que se constitui como uma metodologia ativa, que possibilita ao professor e aos aprendizes coconstruí-lo constantemente, tornando-se, assim, sujeitos de sua própria aprendizagem. Trata-se da negociação dos significados, parte importante de uma comunidade de prática.

A negociação era algo frequente entre os alunos e dos alunos comigo. Em meu caderno de campo, tenho o registro de que, após a oficina de edição de vídeos, que visava à exploração do programa Open Shot, disponível no sistema operacional usado em nosso laboratório de informática, uma aluna, aqui chamada de Daniela, fez diante da turma o seguinte comentário:

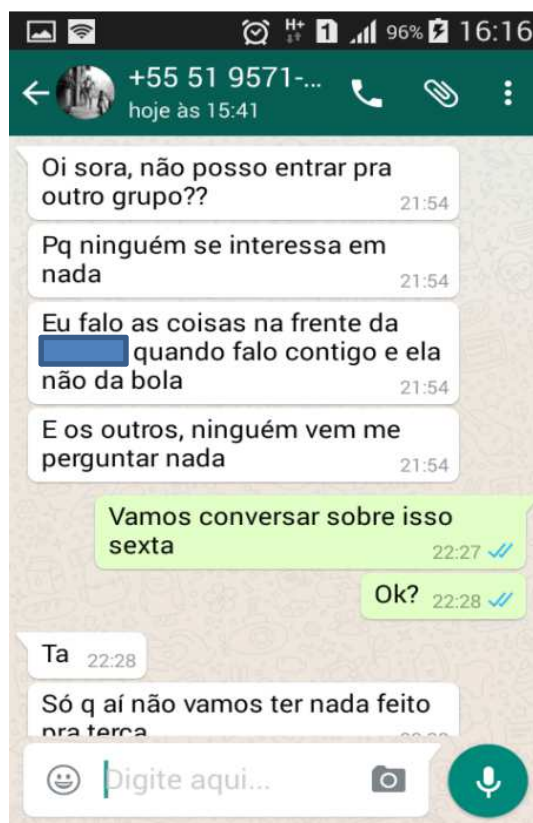
*Sora, é obrigado a usar esse daí? É porque aqui no meu celular eu baixei o Viva Vídeo. Ele é muito mais fácil... Dá pra fazer no Viva Vídeo?(Daniela – G5)*

Neste momento, percebi que o engajamento dessa menina no projeto estava sendo tão significativo que, não tendo se agradado com o programa oferecido pela escola, foi em busca de outro aplicativo cujo uso, para ela, provavelmente fazia mais

sentido, dada a familiaridade que deveria ter com o *smartphone*. Aqui fica evidente a constante negociação de significados. Daniela me questiona se seria obrigada a usar o editor que eu sugerira. Ela negocia o uso daquele que julga 'mais fácil'. Após ser questionada pela aluna, precisei assumir uma postura diferente em relação ao planejamento do PDG: fiz o *download* do aplicativo, li tutoriais, experimentei e, na aula seguinte, mostrei aos alunos uma nova possibilidade de editor. Como se vê, no PDG os papéis vão se alternando: primeiro eu indico/ensino o editor a ser usado; em seguida, eu, professora, passo a aprendiz: baixo o aplicativo, tento entender o seu uso para auxiliar os alunos que não o conhecem.

Outros exemplos de engajamento e negociação de identidades podem ser vistos em algumas conversas via aplicativo de mensagens instantâneas, em que fui chamada pelos alunos para esclarecer dúvidas ou para resolver conflitos, como a que apresento a seguir.

Figura 8 – Diálogo no dia 21/09/2015 com aluna em aplicativo de mensagem instantânea. Fonte: dados da autora.





A aluna negocia sua identidade de responsável, engajada no projeto; eu negoçio meu papel de professora conciliadora ('vamos conversar sobre isso sexta'); a aluna aceita minha tentativa de conciliação, mas deixa clara a consequência do adiamento da conciliação ('não vamos ter feito nada'). Conforme a concepção social de aprendizagem apresentada por Wenger, à qual nos filiamos, o empreendimento conjunto emerge da negociação de significados. Nesse projeto, tal elemento pode ser reconhecido a cada interação do grupo, na busca da concretização do roteiro consolidado, assim como na coconstrução do objeto de estudo (gênero) proposto pelo Projeto Didático de Gênero.

Cada grupo de trabalho realizou negociações que organizaram suas práticas de um modo muito singular. Nas falas dos participantes, fica evidente que a troca de experiências foi fundamental e que o professor nem sempre é o detentor do conhecimento, e sim o mediador das aprendizagens.

O fato de seu roteiro/documentário ter circulado na comunidade escolar e o documentário ter sido visto por outras pessoas comprovou minha crença de que o aluno deve compreender que produzir significados implica sair da sala de aula, extrapolar as paredes da escola. Os textos, enfim, foram reais, serviram para um fim social, e não apenas para obterem nota.

Os dados analisados na autoavaliação mostram que, além do gênero e dos recursos multimodais, os alunos tiveram a oportunidade de se identificarem com outras comunidades de prática. No caso do grupo 3, por exemplo, que tratou de acessibilidade, houve o contato com a LEME<sup>12</sup>. Os alunos foram até a sede da instituição para gravar imagens e entrevistar cadeirantes. Tive a oportunidade de acompanhar essa visita, que foi crucial para o trabalho deles e ainda instigou muitos pensamentos a respeito do assunto tratado, de modo a sensibilizar aquele grupo verdadeiramente para essa questão.

Essa sensibilização ficou evidenciada nas imagens usadas pelos alunos no documentário, em que eles mesmos aparecem auxiliando os cadeirantes na realização de tarefas como entrar no carro e deslocar-se até a saída da LEME. Os registros realizados na autoavaliação, quando questionados sobre como foi sua

---

<sup>8</sup> LEME é a Associação dos Lesados Medulares do Rio Grande do Sul. Localizada em Novo Hamburgo, atende portadores de deficiência medular, oferecendo atividades diversas, como prática de esportes, fisioterapia, atendimento psicológico, oficinas de artesanato, etc. Alguns alunos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida são atendidos por essa instituição.

aprendizagem no decorrer do projeto, demonstram a importância da visita realizada não só para a produção das imagens, mas também como forma de conhecer a realidade de outras pessoas. Aqui trago excertos de depoimentos de dois alunos a respeito dessas vivências:

*Na verdade, já sabia muito sobre edição, mas aprendi sobre o assunto do documentário. Foi bom conhecer os cadeirantes e aprender com eles a agradecer pela vida que tenho.(Emerson – G3)*

O aluno, chamado aqui de Emerson, ao afirmar que “já sabia muito sobre edição”, no excerto analisado, referia-se à oficina 5, obviamente. Ele não precisava da escola para editar um vídeo. O operador argumentativo ‘na verdade’ enfatiza esse saber que ele dizia ter antes do projeto. O articulador ‘mas’, por sua vez, conduz sua argumentação para a aprendizagem que teve, que vai muito além da edição de vídeo: sua formação integral, como ser humano. Ele destaca a ocasião da visita aos cadeirantes de forma positiva, quando diz que aprendeu com eles “a agradecer pela vida que tenho”. Esse contato com uma comunidade com práticas tão peculiares favoreceu aprendizados que extrapolaram, sem dúvidas, as paredes da sala de aula. O uso da primeira pessoa do singular (sabia, aprendo, tenho) evidencia que o aluno, nesse momento, não está se referindo ao seu grupo, mas à sua experiência individual dentro do projeto.

Débora também destacou a visita à LEME de forma positiva, mas também enfatizou a questão do seu engajamento<sup>13</sup> com o grupo, alegando que “tenho que ter mais responsabilidade”.

*Aprendi muitas coisas com os cadeirantes, que vou levar pra vida. Também acho que tenho que ter mais responsabilidade.(Débora – G3)*

Da mesma forma que Emerson, Débora usou a primeira pessoa do singular (aprendi, vou levar, acho, tenho), evidenciando sua aprendizagem no nível individual, mas que foi social, porque aprendeu com eles. Tratando-se de uma escrita solicitada em uma autoavaliação, o uso desse recurso é recorrente e esperado e mostra que a

---

<sup>13</sup> A análise dessa fala na perspectiva do engajamento só foi possível ao cruzar esses dados com meus registros no caderno de campo, uma vez que Débora, de acordo com minhas anotações, faltou algumas aulas e deixou de participar de algumas etapas do projeto e, por isso, foi cobrada pelos demais componentes do grupo a respeito de seu comprometimento com as aulas,

aula de Língua Portuguesa é, na sua origem, multidisciplinar: aprende-se não apenas um conteúdo; aprende-se a viver em sociedade, respeitando as diferenças.

Nada é mais gratificante do que permitir que o aluno enxergue seu papel social e o papel social de sua própria escrita. Esse intercâmbio entre comunidades de prática (G3 e LEME) possibilitou a construção de um belíssimo trabalho, uma vez que os alunos incorporaram ao seu repertório (da comunidade e pessoal) vivências externas que foram além da coconstrução dos gêneros de texto e dos conhecimentos tecnológicos para edição. As falas revelam que o projeto realmente favoreceu o engajamento dos participantes, assim como uma significativa influência em suas identidades como cidadãos.

Já referi que o repertório compartilhado vem a ser um conjunto de “rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo do tempo e que se tornaram parte de suas práticas” (WENGER, 2001, p. 110). Ele pode não ser, em sua totalidade, produzido localmente, mas sim importado, adotado e adaptado para o propósito daquela comunidade. Seus elementos podem ser muito heterogêneos, mas, pelo fato de pertencerem à prática de uma comunidade, ganham coerência.

Dentro do projeto desenvolvido, podemos tratar como o repertório compartilhado os gêneros a serem escritos, os recursos tecnológicos disponíveis e incorporados ao longo das aulas, o livro que serviu, como leitura extensiva, como um suporte temático, os documentários assistidos e os materiais produzidos pelos alunos para a construção do seu próprio documentário. Todos os grupos tinham disponíveis para si uma gama de ferramentas que poderia tornar possível a realização do produto final. Alguns grupos tiveram a preocupação de agregar ao seu repertório outros elementos que não os oferecidos por mim, como é o caso do uso do aplicativo Viva Vídeo, já citado anteriormente, e da busca por músicas, dizeres, fatos históricos, depoimentos de pessoas, entre outros recursos usados para enriquecer seu trabalho. A retextualização<sup>14</sup> do gênero, proposta nas etapas de produção inicial, final e reescrita

---

<sup>14</sup> Marcuschi (2001, p. 48) conceitua a retextualização como “rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”. Em outras palavras, trata-se não apenas de reescrever um texto, mas sim da produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. A retextualização, neste estudo, deve ser entendida como as transformações dos textos escritos pelos alunos no decorrer do PDG. Na PI, os grupos escreveram um texto que eles julgavam ser um roteiro. No decorrer das oficinas, eles passaram a conhecer o que era, de fato, um roteiro e, após esse estudo, escreveram a PF que, por sua vez, deu origem ao documentário em todo seu aspecto multimodal. A

são os exemplos discutidos aqui como representativos do repertório compartilhado dos grupos analisados.

Assim, o documentário foi concretizado (ou não) após uma sucessão de negociações de papéis e de significados, frutos dos processos de participação e de reificação possibilitados pelas atividades desenvolvidas. A participação foi evidenciada por ações como pensar, falar, projetar os documentários, pesquisar, trocar experiências a respeito da temática abordada e dos recursos multimodais conhecidos previamente pelos alunos. Já a reificação foi evidenciada na concretização do documentário em si. Essas negociações permitiram os avanços vistos nas produções escritas, de modo que os alunos incorporaram a seus repertórios dois novos gêneros de texto – o roteiro de documentário e o documentário.

Diante dessa questão, fica claro que, durante o desenvolvimento do projeto, a inserção e a participação dos alunos em diversos eventos de letramento estiveram em jogo. O domínio das ferramentas oferecidas pelas TD, o trabalho com a multimodalidade dentro dos gêneros produzidos, a mobilização dos grupos em busca de pessoas a serem entrevistadas, a pesquisa de aplicativos que suprissem suas necessidades são exemplos de práticas que materializam esses eventos. A escolha do conteúdo temático dos gêneros e a forma de mobilizá-los permitiram o desenvolvimento da criticidade e a ressignificação das identidades desses participantes. O fato de esse trabalho ter sido realizado em grupos possibilitou o desenvolvimento dos letramentos de forma colaborativa.

Esses eventos de letramento favoreceram não só a negociação de significados, mas principalmente a ressignificação de muitas práticas já adotadas pelos alunos em seu cotidiano, de modo a aguçar a maneira de ver a tecnologia, os textos multimodais e, por que não, o próprio grupo e a própria maneira de cada um participar dele. Durante o percurso do PDG, afirmativas ditas pelos alunos e registradas em meu diário de campo, como as abaixo, são exemplos da tomada de consciência a respeito dos usos que vinham fazendo das TD, em comparação com o que elas oferecem de possibilidades.

---

partir do documentário pronto, os alunos procederam com a reescrita, que se configurou como um roteiro consolidado. Todas essas transformações implicaram um aprofundamento gradual na estrutura das produções dos alunos.

Durante a realização da oficina 5, que tratava da exploração de editores de vídeo, muitos alunos da turma começaram a perceber que o uso das TD pode ir além do que eles julgavam conhecer e usam no dia a dia. Ao serem questionados oralmente sobre o que acharam da oficina, as respostas desses dois alunos são reveladoras:

*Eu descobri que não sabia criar, só sabia compartilhar o que os outros fizeram.(Carolina – G3)*

*Eu achava que sabia usar a tecnologia, mas estou vendo que sei muito pouco.(Tiago – G4)*

A aluna chamada aqui de Carolina fez referência aos verbos “criar” e “compartilhar” como antônimos, para se referir, respectivamente, aos atos de produzir conhecimentos e reproduzir informações com o uso das TD. Já o aluno aqui nomeado de Tiago, ressignificou sua postura diante das tecnologias, assumindo que a dimensão desses recursos é maior do que ele supunha antes da oficina: ele ‘achava’ que tinha conhecimento e, depois das aulas no LIE, essa ideia inicial mudou. O enunciado introduzido pelo ‘mas’ mostra essa quebra de expectativa. Além disso, o ‘só’, exclui a criação, o que reforça a ideia de que ‘criar’ e ‘compartilhar’ não são complementares, umas uma exclui a outra.

Da mesma forma, o comentário do aluno Tiago durante a elaboração da produção final, na oficina 9, que diz à sua colega que “A gente tem que escrever aqui o que a gente quer que apareça na tela”, revela que esse aluno compreendeu a necessidade de usar termos linguísticos para expressar os recursos multimodais, mesmo ciente de que os leitores do roteiro seriam eles mesmos, uma vez que era preciso marcar no texto suas intenções de uso quanto às ferramentas disponíveis para gravar e editar os documentários.

#### 4.3 ANÁLISE DE DOIS GRUPOS DISTINTOS: O MAIS E O MENOS ENGAJADO

Nas próximas seções, analisarei dois grupos, que chamarei de G1 e de G2, de modo a comparar os percursos realizados pelos dois grupos no decorrer do projeto e evidenciar o que, nesses percursos, viabilizou (ou não) a concretização do trabalho. Tal comparação abrange os três elementos essenciais de uma CoP (compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado), tomando como base os

modos de afiliação. Os demais grupos participantes do PDG não serão citados neste ponto da pesquisa, embora sua atuação tenha sido muito significativa para o desenvolvimento do projeto como um todo. Para facilitar a visualização das principais diferenças entre os dois grupos, o quadro abaixo sintetiza o que discutirei a seguir:

Tabela 4 - Comparativo entre o envolvimento do Grupo 1 e o Grupo 2 no PDG desenvolvido. Fonte: elaborado pela autora

G1	G2
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contatou pessoas de diferentes religiões para darem seu depoimento sobre o assunto;</li><li>• Relacionou o assunto do documentário com o conteúdo estudado na aula de História;</li><li>• Realizou pesquisas com pessoas da escola e fez um levantamento de dados sobre a opinião dessas pessoas;</li><li>• Investiu em imagens, cores e efeitos sonoros que viabilizassem o entendimento dos expectadores;</li><li>• Comunicou-se com frequência em momentos extraclasse, via aplicativo de mensagens instantâneas;</li><li>• Procurou a professora para esclarecer dúvidas;</li><li>• Buscou outras alternativas, que não fossem o Open Shot, para editar os vídeos.</li><li>• Incorporou na sua produção final e, em seguida, um pouco mais na reescrita, elementos próprios da linguagem do roteiro.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não se empenhou para contatar pessoas para darem depoimento sobre o assunto;</li><li>• Evidenciou escassa pesquisa sobre o assunto a ser abordado e não conseguiu estabelecer nenhum tipo de relação interdisciplinar;</li><li>• Conseguiu produzir as imagens com pessoas opinando sobre o assunto, mas não fez a edição;</li><li>• Não há registros de trocas de mensagens instantâneas via aplicativo para qualquer tipo de comunicação entre o grupo e com a professora;</li><li>• Desentendeu-se no momento de editar o documentário e não conseguiu dar conta dessa atividade.</li></ul>

Ao analisar os textos do gênero roteiro de documentário produzidos pelos alunos, permito-me usar o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, uma vez que o PDG é teoricamente ancorado nessa concepção, como já foi dito anteriormente. O ISD concebe o texto como um folhado, que é constituído por “três camadas superpostas” (BRONCKART, 1999, p. 119): a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral dos textos, primeira camada do folhado, abrange o plano geral do texto, que é o conteúdo temático, os tipos de discurso e a sequencialidade, que corresponde aos modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano de texto. A segunda camada apresentada pelo aparelho conceitual do ISD trata dos mecanismos de textualização que, de acordo com Bronckart, criam séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática, tendo em vista o destinatário e explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Abrangem, assim, a conexão e as coesões nominal e verbal. A camada correspondente aos mecanismos enunciativos contribui para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, bem como para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos. Por isso, traduzem avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) em relação a aspectos do conteúdo temático e orientam os destinatários na interpretação do texto. Podem ser, pois, mecanismos configuracionais, que operam de uma forma quase que independente da progressão do conteúdo temático e não se organizam em séries isotópicas.

Neste estudo, centrarei minha atenção na primeira camada, a da infraestrutura textual, de modo a verificar o plano geral dos textos. De acordo com Bronckart (2009, p. 248), “o plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo temático [...]”. É correto afirmar, pois, que essa dimensão se refere à organização do conteúdo temático no gênero, uma vez que depende da temática e de seu contexto de produção, circulação e recepção.

Além disso, por se tratar de um texto destinado a servir como guia para a produção de outro gênero, o roteiro deve apresentar marcas linguísticas que traduzam em palavras a multimodalidade do documentário e, assim, os planos de texto a partir dos quais as produções se organizam podem revelar o que, de fato, os alunos conhecem a respeito dos recursos multimodais de que as TDs utilizadas por eles dispõem. Essas marcas linguísticas constituem não só o vocabulário específico do

gênero, mas também a maneira não convencional como esse gênero se organiza, de forma a atender às necessidades dos seus leitores (neste caso, os próprios alunos), ou seja, seu papel social.

A partir dessas duas abordagens distintas, será possível pontuar em que aspectos as produções textuais evoluíram e quais atividades desenvolvidas durante as oficinas, entre uma e outra produção contribuíram (ou não) para essa evolução. Também será viabilizada a identificação dos níveis de letramentos desenvolvidos no decorrer do PDG.

A produção textual inicial analisada foi realizada pelos grupos, em sala de aula, na quinta oficina desenvolvida. As etapas que antecederam essa escrita buscaram motivar os alunos para o tema da diversidade, da inclusão e do protagonismo juvenil, fazendo com que escolhessem o assunto a ser abordado nos documentários, além de mostrar as ferramentas de edição de vídeos disponíveis para que concretizassem os filmes.

O diagnóstico realizado a partir da produção textual inicial tem como finalidade elencar os principais aspectos linguísticos e textuais a serem trabalhados nas oficinas seguintes do PDG. Foi a partir dele que tracei estratégias pedagógicas que julguei mais eficazes para atender às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes. No caso da proposta de escrita de um roteiro de documentário, gênero ao qual os alunos (e nós, professores, também) geralmente não têm acesso, foi necessário esclarecer sua função, que é a de guiar a produção de um filme de curta duração, que conta uma história real ou debate a respeito de um tema da atualidade.

A produção textual final foi realizada após a participação dos alunos nas diversas oficinas, preparadas com a finalidade de colocá-los em contato com o gênero e, ao mesmo tempo, por meio de atividades de análise linguística, aprimorar sua escrita, adequando-a às normas da língua e às especificidades do gênero. No PDG desenvolvido, as oficinas também abordaram questões referentes às ferramentas de produção e de edição dos vídeos, uma vez que, para organizar um roteiro, há a necessidade de se conhecer os recursos disponíveis para sua realização audiovisual.

A reescrita, por fim, não tratou apenas de “higienizar” os textos, mas sim de aproximá-lo de seu produto final. Desse modo, após as filmagens e a edição do documentário, os alunos retomaram a produção final e buscaram adequá-la ao filme, de modo a descrever com mais precisão cada cena e cada recurso usado.



É válido ressaltar, aqui, que as ações adotadas 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 a prática social e com a aprendizagem referente ao gênero. 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 LM, essas ações certamente não seriam tão relevantes.

Um exemplo disso seria 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, ou, nas palavras de Wenger, a reificação dos conhecimentos desenvolvidos no momento de elaborar o roteiro.

#### **4.2.1 Compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado no G1**

O G1 iniciou o projeto definindo já, na primeira aula destinada a isso, o tema a ser abordado em seu documentário. Os alunos optaram por falar de preconceitos religiosos, uma vez que julgaram importante discutir sobre o assunto, dada a diversidade religiosa presente na própria sala de aula. De acordo com minhas observações no caderno de campo e por meio da gravação de vídeos do momento da discussão dos grupos, não houve nenhum tipo de conflito, mas ficou evidente que duas meninas, participantes ativas em suas igrejas, lideraram a conversa, convencendo os demais colegas em relação à escolha da temática.

A produção inicial elaborada pelo grupo (anexo 1), que até então desconhecia a estrutura de um roteiro de documentário, evidencia que houve uma extrema preocupação em delegar tarefas, de modo a organizar o trabalho a ser realizado. Com a participação nas oficinas, após o gênero ser apresentado à turma e trabalhado com ela, a produção final abandonou essa estrutura e aproximou-se mais do que é, na realidade, um roteiro. A reescrita, momento em que os alunos, após editarem e concluírem o documentário, voltaram-se para ele e para a produção final com o

intuito de ajustar as alterações realizadas, evidenciou um grande crescimento e, obviamente, a apropriação do gênero.

Todas essas mudanças ocorreram graças à negociação constante de significados durante o percurso do projeto. Se os alunos não tivessem se comprometido durante as oficinas, realizando as atividades, envolvendo-se no processo de ensino e aprendizagem, pesquisando e buscando alternativas eficazes para a realização do trabalho de seu grupo, não teriam conseguido ressignificar suas produções. Passaram, assim, a serem mais do que “alunos tarefairos” (KERSCH e MARQUES, 2016, p. 130): foram, pois, protagonistas de sua aprendizagem.

Na autoavaliação realizada, o compromisso mútuo é evidenciado nos depoimentos dos alunos. Ao serem questionados sobre os conhecimentos que tinham e que adquiriram, ao longo do projeto, sobre edição, os membros do G2 evidenciaram, nas suas falas, que cada componente do grupo tem responsabilidade pela aprendizagem individual e coletiva e que a identidade de cada comunidade se modifica na relação e na interação entre os participantes.

*Eu não me ligo muito nisso, mas para o projeto tive que aprender. Tipo, eu não sabia quase nada, só assistir no youtube e compartilhar mesmo. Produzir é bem mais complicado. Aprendi a usar o Open Shot e o Viva Video. (João – G1)*

João, ao afirmar que não tinha interesse em edição de vídeos (“eu não me ligo muito nisso”), não se isentou de aprender, uma vez que, inserido em um grupo que tinha como tarefa fazer um documentário, assumiu o compromisso de editar (“para o projeto tive que aprender”). Além disso, novamente, a oposição entre os verbos “produzir” e “compartilhar” deixa clara a consciência desses alunos quanto à ressignificação do uso das TD. Quando João diz que “Produzir é bem mais complicado”, ele demonstra ter percebido que usar a tecnologia requer a ativação de diferentes conhecimentos. Wenger (2001) diz que aprender é um eterno ‘chegar a ser’, ou seja, estamos assumindo novas identidades: deixa-se de ser uma coisa para ser outra (para-se de ser um consumidor de vídeos para ser um produtor de vídeos).

Ao ser questionada a respeito das dificuldades encontradas pelo seu grupo durante a edição, Ana também fez referência ao compromisso mútuo:

*As dificuldades foram surgindo e ao mesmo tempo sendo superadas, porque sempre um colega entendia de alguma coisa mais do que outro.*

*Mas o que foi mais difícil foi selecionar as falas da pessoa entrevistada e ter que cortar partes que pareciam ser importantes. (Ana – G1)*

A afirmação de que “sempre um colega entendia de alguma coisa mais que o outro” deixa claro que, no grupo analisado, houve preocupação com a coconstrução do documentário e com a aprendizagem de todos. Em seu discurso, Ana mostrou-se plenamente inserida na comunidade e conseqüentemente na realização das tarefas que levaram ao desenvolvimento do produto final. Da mesma maneira, Luís trata, respondendo à mesma questão, de maneira positiva do compromisso mútuo apresentado pelo G1:

*Acho que eu e meus colegas nos dedicamos a esse trabalho. Claro que sempre dá uma confusão ou outra, mas no geral todos fizeram sua parte. (Luís – G1)*

O aluno aqui chamado de Luís destaca, quando afirma que ‘todos fizeram a sua parte’, que o grupo formado era de fato uma comunidade de prática e que a ‘parte’ de cada um era fundamental para a constituição de um todo, referido por ele, no excerto, como ‘esse trabalho’. Luís mostrou-se plenamente inserido e da mesma forma classificou assim os seus companheiros de grupo, ao usar o verbo “dedicamos” na primeira pessoa do plural. As dificuldades que aparecem são superadas pelo coletivo (‘sempre dá uma confusão’... ‘todos fizeram sua parte’)

Jéssica assume, por meio de seu depoimento, duas diferentes posturas em relação ao compromisso mútuo: a de aprendiz e a de autora.

*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. (Jéssica – G1)*

Quanto às identidades que Jéssica vai construindo discursivamente, é correto afirmar que, para ela, foi necessário repensar sobre seu conhecimento com relação ao uso das tecnologias: “antes eu **achava** que sabia muito de tecnologia mas **descobri** que só sei ver e compartilhar coisas prontas que os outros fizeram”. Assim como João, a aluna assumiu essa postura não só sobre a LM, mas sobre as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos disponíveis. A postura de autora fica evidente quando ela se apropria do trabalho juntamente grupo em que estava

engajada, tendo avaliado positivamente o fato de outras pessoas terem visto e apreciado o documentário de seu grupo: “e foi legal ver as pessoas olhando **nosso** trabalho”. O uso do pronome **nosso**, aqui, também evidencia pleno engajamento. Na fala de Jéssica fica clara sua mudança de identidade em relação ao seu conhecimento das tecnologias: um ‘antes’ em que achava que sabia algo; e um agora, após ter passado por todo o processo de aprendizagem, em que se sente lisonjeada com as pessoas olhando o trabalho que ajudou a construir.

Juliana privilegia em sua fala a troca de conhecimentos:

*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.  
(Juliana– G1)*

Juliana inicia pelos aspectos não tão positivos: havia coisas que teve de aprender, precisou dos outros. E é justamente aqui que destaca o lado positivo: afirma que “foi bom porque era em grupos”, valorizando o trabalho coletivo como fundamental para a realização do documentário. Ao avaliar que “cada um era bom em uma coisa”, a participante destacou que a aprendizagem pode não ter ocorrido da mesma maneira para todos os alunos. Ainda que, na sua avaliação, Juliana tenha considerado seu desenvolvimento como mediano (“mais ou menos”), o compromisso mútuo fica evidente na sua fala quando, ao dizer “juntando todos conseguimos realizar”, o que nos faz pensar também que, se não fosse em grupos, Juliana, sozinha, não teria conseguido dar conta da atividade.

Os destaques dos excertos evidenciam que, na visão dos cinco participantes, houve compromisso mútuo e fica claro que cada um deles tinha consciência de que sua participação no grupo era fundamental. Além disso, também fica evidente que esse elemento da CoP permite trocas de experiências fundamentais para o aprimoramento da aprendizagem dos participantes. Trechos como “[...] cada um era bom em uma coisa e juntando todos conseguimos realizar”, “sempre um colega entendia de alguma coisa mais do que outro” exemplificam esse compartilhamento de saberes. Além disso, dois alunos desse grupo fazem referência a crenças que eles mesmos tinham a respeito de sua relação com o domínio da tecnologia, e que foram ressignificadas. A partir do projeto, com base nesses depoimentos, houve uma mudança de crença a respeito desse domínio: os alunos passaram a ver que são mais

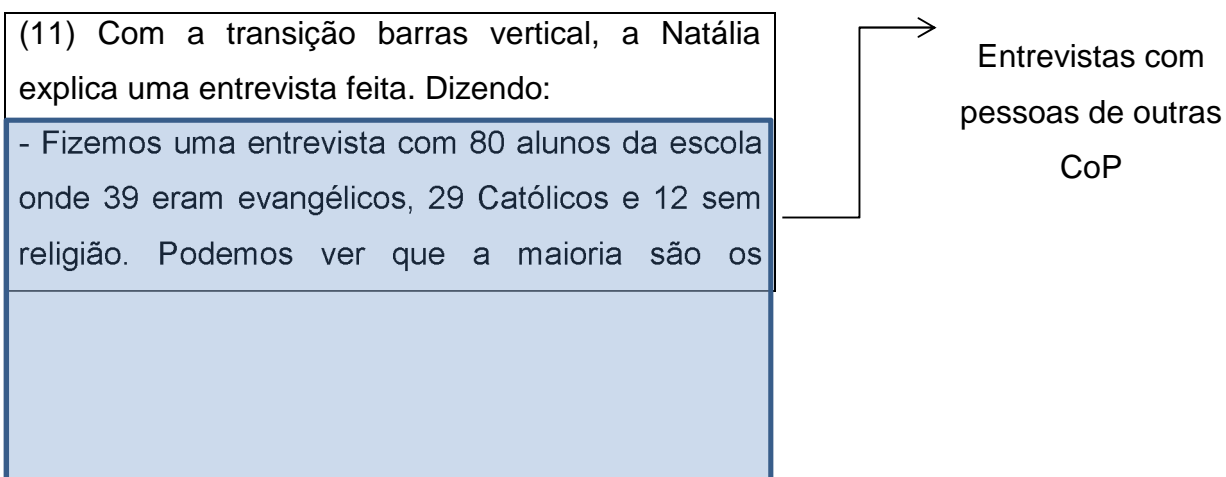
consumidores de informações nos meios virtuais do que designers de conhecimento (no final desse capítulo, desenvolverei melhor essa temática, sob a luz dos dados gerados), ou seja, novas identidades foram construídas.

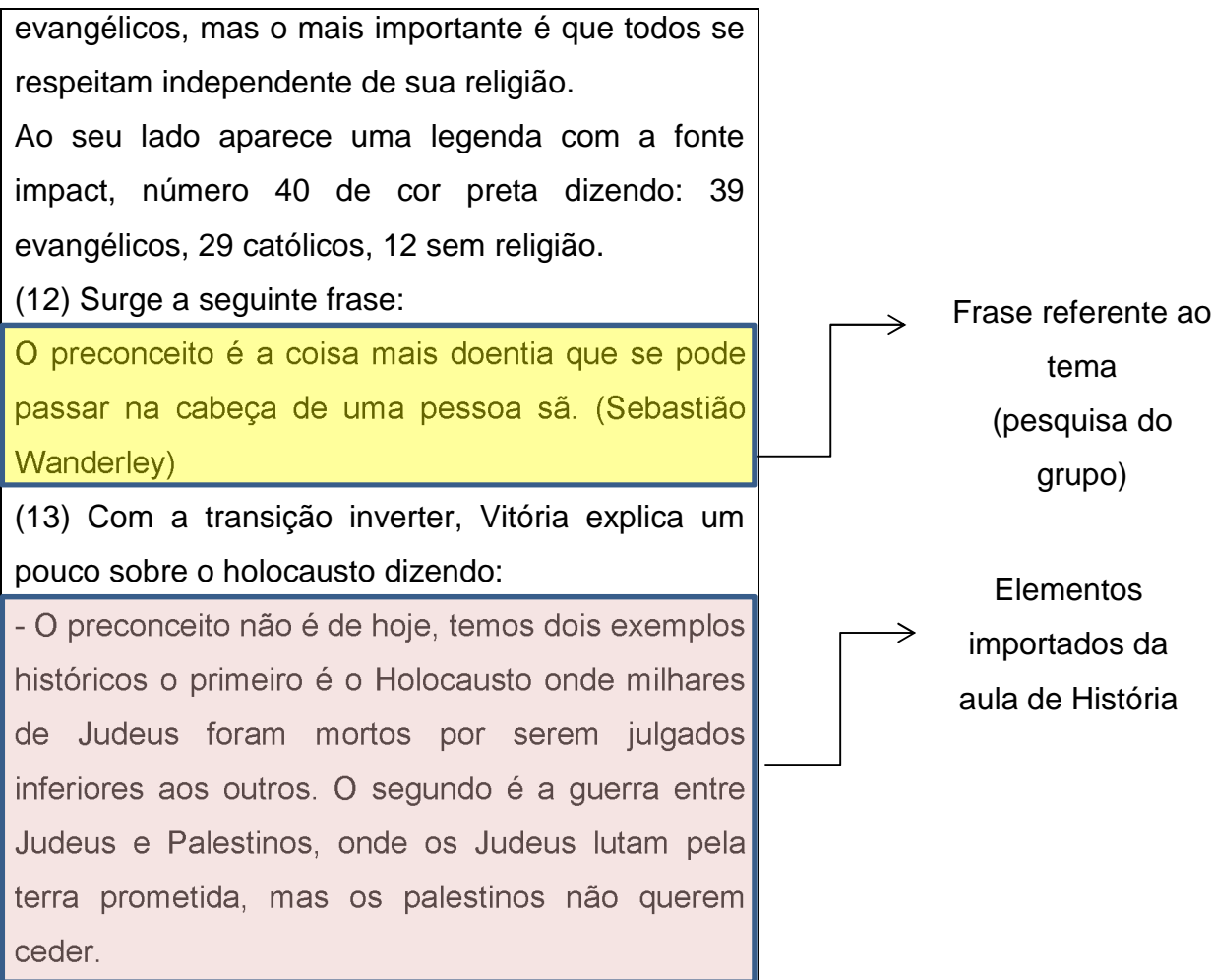
Partindo do pressuposto de que o empreendimento conjunto emerge da negociação de significados e de identidades, é possível estabelecer esse elemento como essencial para a legitimação de uma CoP. Ele foi determinante para a concretização dos documentários no G1. Isso ocorre porque o empreendimento conjunto é responsável pelo alinhamento dos participantes.

No grupo analisado, fica evidente que as negociações foram constantes, principalmente pelo fato de o grupo ter se mobilizado para buscar elementos externos, tais como depoimentos de pessoas de diferentes religiões, músicas, imagens e fatos históricos, com o objetivo de ilustrar o preconceito a ser abordado. Os alunos contataram uma pessoa católica, uma evangélica e uma ateuista, e com elas fizeram entrevistas, que foram editadas e inseridas no documentário. Também procuraram, na internet, cenas do Holocausto e de guerras ocorridas no Oriente Médio. Recorreram, também, a símbolos religiosos que ilustrassem o que queriam dizer.

Vale destacar aqui, também, que o G1 compreendeu a estrutura do roteiro, estabeleceu relações com a obra “O diário de Anne Frank” e com a intolerância religiosa abordada na aula de História, em que o professor contextualizou a leitura realizada. Trata-se, pois, de ações desenvolvidas por participantes que, nesse momento, mostraram-se periféricos, de modo a enriquecer o trabalho realizado com elementos importados de outras comunidades. No roteiro produzido pelo grupo, encontramos evidências dos benefícios desse modo de participação periférico:

Figura 9 - Trecho da produção final do G1





**A divisão das tarefas também foi fruto de negociações:** cada integrante ficou responsável por contatar uma pessoa, ou por gravar os vídeos, ou por providenciar os efeitos a serem utilizados. Durante as aulas, nos momentos em que os grupos se reuniam para conversarem a respeito do documentário, muitas vezes combinavam o que cada um deveria providenciar para o próximo encontro. Essas negociações também aconteciam depois das aulas, via aplicativo de mensagens instantâneas:

Figura 10 - Conversa e negociações do G1 em aplicativo de mensagens instantâneas.

15/09/15, 19:03 – □ Mandii: Gente, consegui entrevistar minha vizinha e gravei, mas ficou muito baixo

15/09/15, 19:03 - Nath: a evangélica? Depois a gente coloca legenda

15/09/15, 19:03 - Vih□□□: Minha amiga me mandou o vídeo dela que pedi

15/09/15, 19:04 - □Mandii: Amanhã a gente assiste

15/09/15, 19:04 - □Mandii: e corta umas partes

15/09/15, 19:05 - Vih□□□: o da minha amiga ficou muito grande, ela não parava de falar

15/09/15, 19:07 - □Mandii: ela disse como é ser católica?

15/09/15, 19:07 - Vih□□□: simmm... kkkkkkk... ficou bem legal

15/09/15, 19:10 – Nath: agora tem que achar as imagens que o sor □ falou

15/09/15, 19:10 - □Mandii: sim, e ver a música

Houve a compreensão de que cada tarefa executada faria parte de um todo, e por isso era igualmente essencial para a concretização do documentário<sup>15</sup>. Dessa forma, o empreendimento conjunto estabeleceu, nessa pequena CoP, o alinhamento entre os participantes e colaborou de forma significativa para o sucesso desses alunos no projeto.

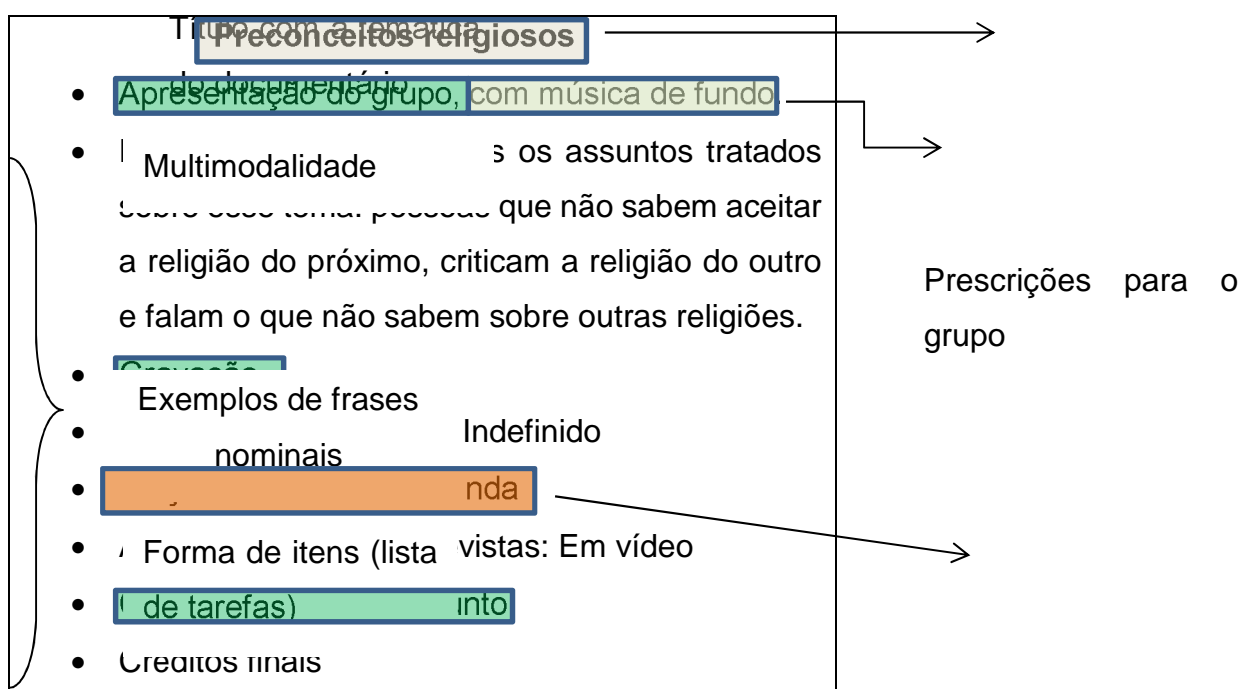
O repertório compartilhado corresponde ao conjunto de ferramentas e de competências comuns disponíveis entre os membros das CoP, em prol do desenvolvimento de suas atividades e a conseqüente formação e suas identidades particulares e coletivas. No projeto desenvolvido, os gêneros estudados, os recursos tecnológicos e os conhecimentos prévios dos alunos participantes é que compõem esse repertório. Tratarei, primeiramente do gênero de texto, e, em seguida, dos recursos tecnológicos que viabilizaram a transformação desse roteiro em documentário.

Na produção inicial, o grupo definiu que o roteiro deveria ter um formato que atendesse à finalidade de, depois, transformar-se em um vídeo. Optaram, assim, por

<sup>15</sup> O documentário desse grupo encontra-se disponível no Youtube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=VadK1GNgEq0>

organizar uma espécie de lista de intenções. Ou seja, na produção textual inicial do G1, o plano geral apresenta o título, que traz a temática do documentário a ser realizado, seguido de uma listagem de ações e intenções. Houve, porém, uma mistura, no conteúdo temático, de prescrições para o próprio grupo, com elementos que eles pensavam em colocar no filme. Essa listagem é construída em forma de itens, que trazem frases não verbais.

Figura 11 - Trecho da produção inicial do G1, com marcas de análise. Fonte: adaptado dos dados da autora.



Quanto à menção aos recursos multimodais, o plano geral revela também uma pouca relação de familiaridade com os recursos tecnológicos que deveriam ser previstos para concretizar o documentário. Em outras palavras, é correto afirmar que elas aparecem bastante timidamente. O grupo mostra que pretende gravar e editar os vídeos (“gravação”, “edição dos vídeos”), mas as ferramentas a serem usadas não são citadas. A princípio, a única menção feita sobre a multimodalidade é o termo “música de fundo”.

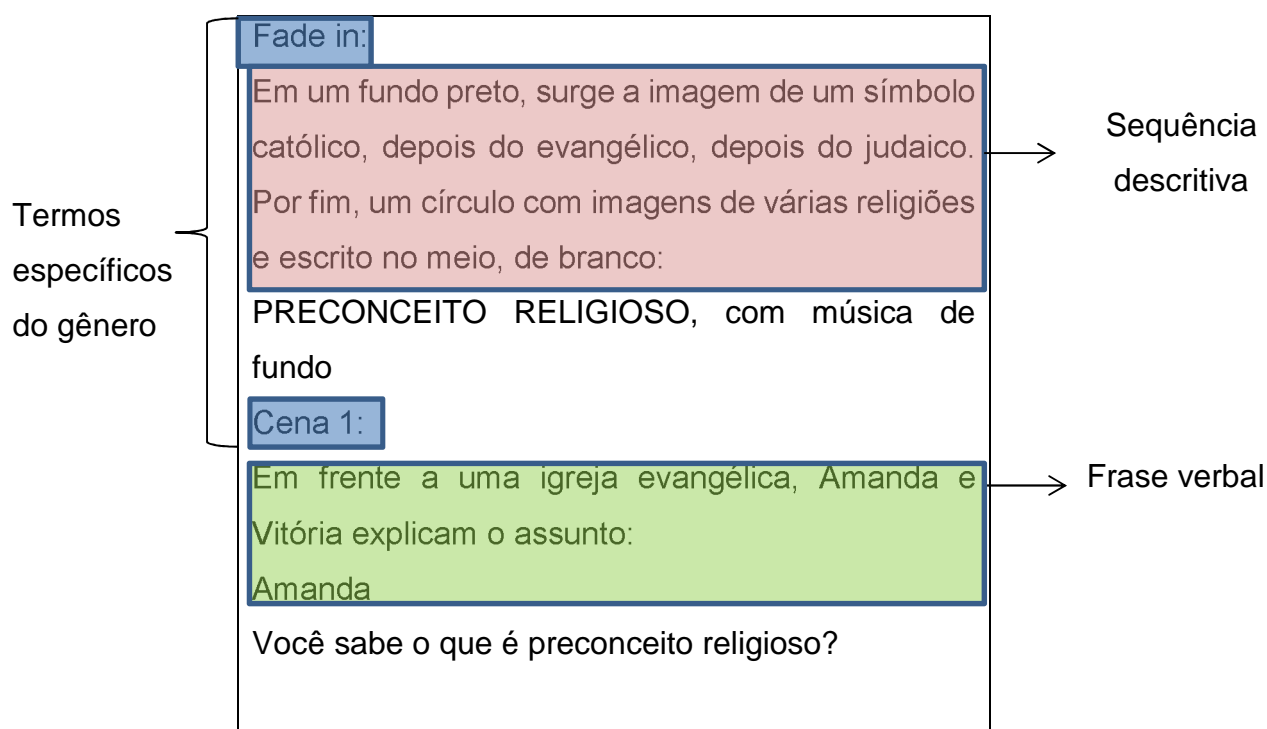
Na produção final, o grupo evidenciou uma evolução bastante significativa no plano geral do texto. Desta vez, após os dados de identificação, apresentaram uma sinopse e prosseguiram com uma descrição bastante detalhada das cenas, pressupuseram os recursos tecnológicos e os recursos multimodais. Também usaram



termos específicos do gênero (*fade in*<sup>16</sup>, por exemplo) e sequências descritivas foram predominantes, com a intenção de estabelecer o que gostariam de fazer no documentário. Diante dessa análise, foi possível constatar que houve claramente uma proximidade maior com o gênero de acordo com o modelo trabalhado (o roteiro de Ilha das Flores, na oficina 6).

O excerto abaixo, parte da produção final elaborada pelo G1, exemplifica os aspectos aqui discutidos:

Figura 12 - Trecho da produção final do G1, com sequências descritivas e termos específicos do gênero. Fonte: adaptado dos dados da autora.



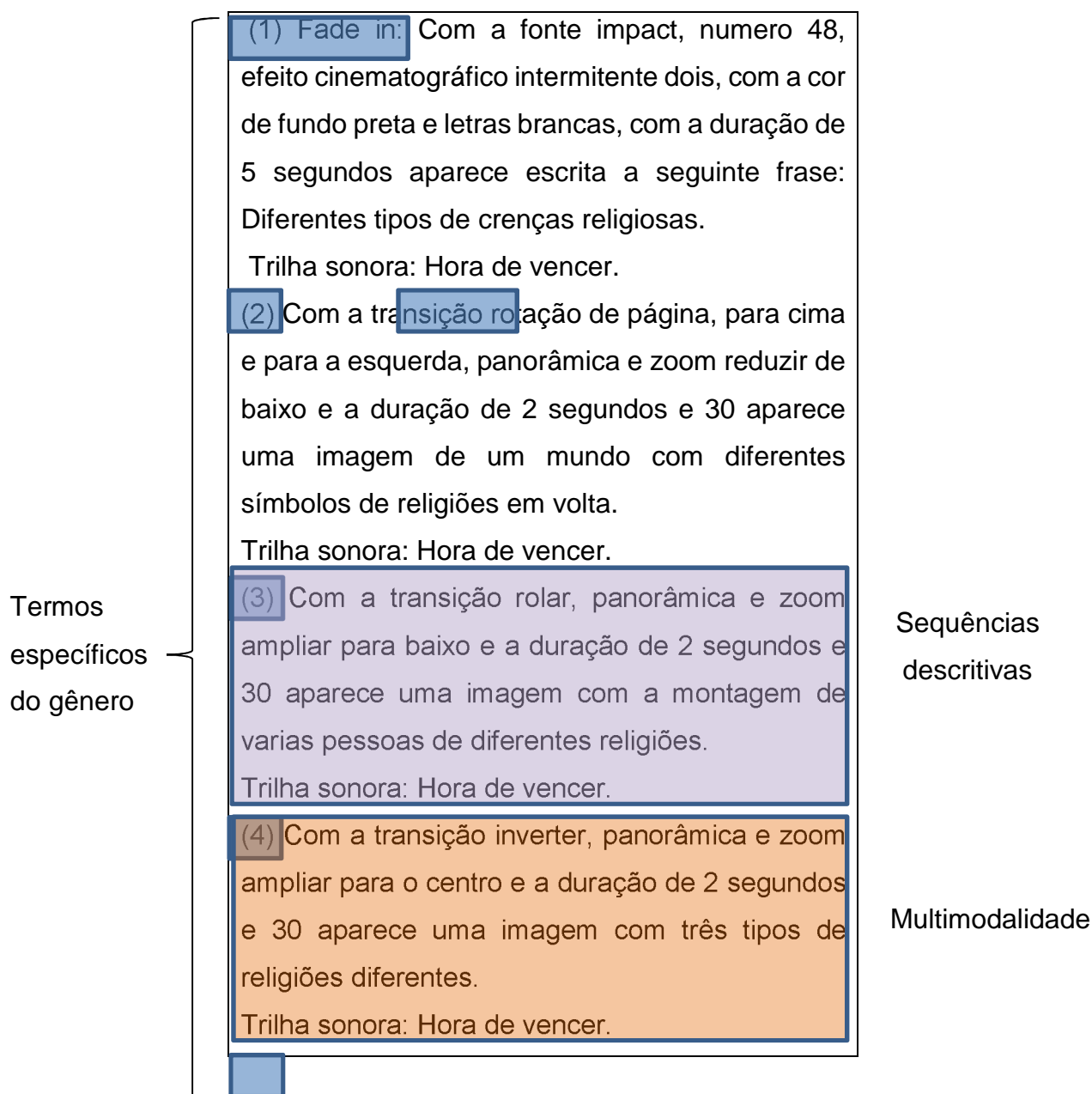
A reescrita do texto pelo G1 assume um plano geral que conta com os dados de identificação precedido do título do documentário e do tempo de duração do produto audiovisual. As sequências descritivas continuaram predominantes. As cenas, devidamente numeradas, são descritas minuciosamente, assim como as marcas linguísticas que revelam a pressuposição da multimodalidade e o uso dos recursos tecnológicos tomaram uma proporção bem maior do que na produção final.

<sup>16</sup> O termo *fade in* refere-se a uma transição de imagem e de som lenta e suave, aplicada normalmente ao início de um vídeo, fazendo com que o som inicie relativamente baixo até atingir o seu volume original, ou que a imagem apareça primeiramente suavizada até atingir sua matiz original.

Essas marcas estão inscritas, por exemplo, na especificação da trilha sonora e dos efeitos de imagem (“em um fundo preto”) – esses demonstram a familiaridade com o editor de vídeo usado pelo grupo.

O excerto mostrado e analisado anteriormente, após a reescrita, tomou a seguinte forma, em que as sequências descritivas são mais detalhadas e carregam em si diversos termos específicos da edição de vídeos. Os elementos continuam os mesmos da produção final, mas escritos de uma maneira mais técnica e refinada:

Figura 13 - Trecho da reescrita do G1 com marcas de análise. Fonte: adaptado dos dados da autora



(5) Com a transição fragmentos para cima e para a direita passa um vídeo de introdução. Falas do vídeo:

Amanda:

- Você sabe o que é um preconceito religioso?

(6) Corta

Por meio dessa análise da reescrita, foi possível verificar que, num processo constante de negociações de significados dentro da turma e entre os participantes do grupo, os alunos do G1 foram capazes de reificar o gênero roteiro de documentário, de modo a incorporá-lo em seu repertório. Assim como o gênero, ferramentas tecnológicas também foram incorporadas, o que viabilizou a construção do documentário do grupo, e, conseqüentemente, a aprendizagem colaborativa e a produção de significados.

#### **4.2.2 Compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado do G2**

O G2 iniciou o trabalho também com a definição de que trabalharia a respeito de preconceito social. Ao serem questionados a respeito do conceito que tinham sobre o assunto, alegaram que seria referente à divisão de classes, a opressão aos mais desfavorecidos financeiramente, etc.

No decorrer das oficinas, o grupo realizou todas as atividades propostas, assim como participou ativamente das aulas no LIE, que foram destinadas ao uso do editor de vídeo. Também entregaram a produção final que, como veremos mais adiante, apresentou avanços importantes em relação à apropriação do gênero. No entanto, de acordo com meus registros tanto em vídeo como em meu diário de campo, esse grupo não apresentou uma participação muito ativa nas aulas, no sentido de perguntar a respeito de suas dúvidas ou de questionar as tarefas a serem realizadas. Também não há nenhum registro de conversas via aplicativo de mensagens instantâneas. E, quando questionados a respeito do andamento do trabalho, a resposta era sempre a mesma: que estava tudo bem.

Esse silenciamento, dado o fato de que o grupo não entregou o documentário nem a reescrita do roteiro, pode ser interpretado como uma quebra do compromisso

mútuo. Os participantes optaram por não se engajar, e assim não chegaram a concretizar o trabalho. Na autoavaliação realizada no final do projeto desenvolvido, as constantes marcas de primeira pessoa do plural revelam como o engajamento é determinante, nos grupos analisados, para a concretização do trabalho. Enquanto os membros do G1 usaram constantemente nós/a gente, os do G2 ora omitem essa pessoa, ora tratam seu grupo como terceira pessoa do plural, de modo a excluir-se da comunidade, especialmente no momento em que admitem que o documentário não foi entregue. Em outras palavras, o grupo considerado o “menos engajado” usou de forma mais tímida a primeira pessoa do plural, como vemos nos trechos abaixo:

*(...) no começo meu grupo estava animado e muito prestativo, mas aos poucos foi perdendo o entusiasmo e deixaram de se esforçar. (Marcelo – G2)*

*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. (Camila – G2)*

No momento de referir um ponto positivo do trabalho, o participante aqui chamado de Marcelo utilizou o pronome pessoal de primeira pessoa, incluindo-se no grupo. Todavia, ao relatar a falta de engajamento, optou pelo uso da terceira pessoa, numa tentativa de excluir-se do insucesso do grupo. O mesmo recurso foi usado pela aluna Camila, que iniciou o relato usando os termos “meu grupo” e “a gente”, vendo-se incluída no grupo, passando para o uso de “todos” e “ninguém”, momento em que ela oculta sua participação, todavia retomada pelo uso de “entregamos”, no final. Na tentativa de ressaltar que o grupo realizou tarefas referentes ao projeto, Camila fez o uso do operador argumentativo ‘até’. No entanto, essa inclusão é retificada pelo ‘mas’, usado em seguida. Nota-se claramente as modificações ocorridas na postura do grupo no decorrer do PDG. Nos discursos dos dois alunos, percebe-se também uma mudança de identidade – no início, empolgação, no final, desânimo, sem a conclusão do trabalho.

O mesmo ocorreu no excerto a seguir, quando o participante Gustavo relata que “o grupo brigou”. Nesse momento, ele não se vê parte da comunidade. Mas ao referir-se a uma suposição ou idealização do trabalho, ou seja, a como ele “poderia

ter sido”, o mesmo aluno usa a primeira pessoa do plural, referindo um suposto engajamento.

*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. (Gustavo – G2)*

Gustavo também avalia o fato de não terem conseguido terminar o trabalho como lamentável ('infelizmente'). Ainda que não tenham terminado o trabalho, o 'mas' usado por Gustavo deixa perceber que o trabalho tinha potencial para dar certo, e se exclui dos responsáveis por não concluírem o trabalho ('se os alunos tivessem colaborado').

A aluna aqui chamada de Érica, ao ser questionada a respeito das dificuldades do grupo, na autoavaliação, também procurou eximir-se da culpa pelo insucesso do trabalho: “**Ninguém** fazia nada, **um** ficava esperando pelo **outro**”. Entretanto, ela opta pelo uso da primeira pessoa do plural (fizemos, juntamos) para referir-se ao resultado do descompromisso do grupo. A aluna ainda afirma que as imagens foram produzidas, mas o trabalho não foi aceito. De certa forma, busca argumentar que seu grupo realizou parte da tarefa.

*Todas. Ninguém fazia nada, um ficava esperando pelo outro. Nem entregamos. Só fizemos as imagens mas não juntamos, e aí a professora não aceitou. (Érica – G2)*

Érica ainda salienta que “a professora não aceitou”: nesse momento, cabe lembrar que a proposta do trabalho não era a entrega de imagens gravadas aleatoriamente sobre a temática escolhida pelo grupo: o processo de edição era parte crucial do trabalho em grupo, isto é, essa parte deveria ser vivenciada. A não conclusão do documentário, pois, resultou para os alunos (não) envolvidos uma grande falha na aprendizagem, pois assim eles não tiveram a oportunidade de ver seu trabalho circular em outras esferas, o que faz com que a proposta do PDG não tenha sido plenamente cumprida. Minha atitude como professora, de não aceitar o trabalho da maneira como o grupo tentou entregar, não foi adotada com o intuito de penalizá-lo, mas sim o de fazê-los refletir a respeito dos elementos da CoP e de sua importância na concretização de um projeto.

Em suma, os registros realizados na autoavaliação evidenciam, sim, que houve aprendizagem, mas que, dada a falta de engajamento, essas aprendizagens não produziram o significado esperado para o grupo. O depoimento dos alunos também mostrou que houve mudanças na sua identidade: passaram a reconhecer-se não só como usuários, mas como aprendizes de novas maneiras de usar a tecnologia, perceberam os resultados do não engajamento, reconheceram a importância do trabalho cooperativo (ainda que o deles não tenha tido sucesso). Ou seja, houve uma ruptura significativa decorrente da quebra do compromisso mútuo.

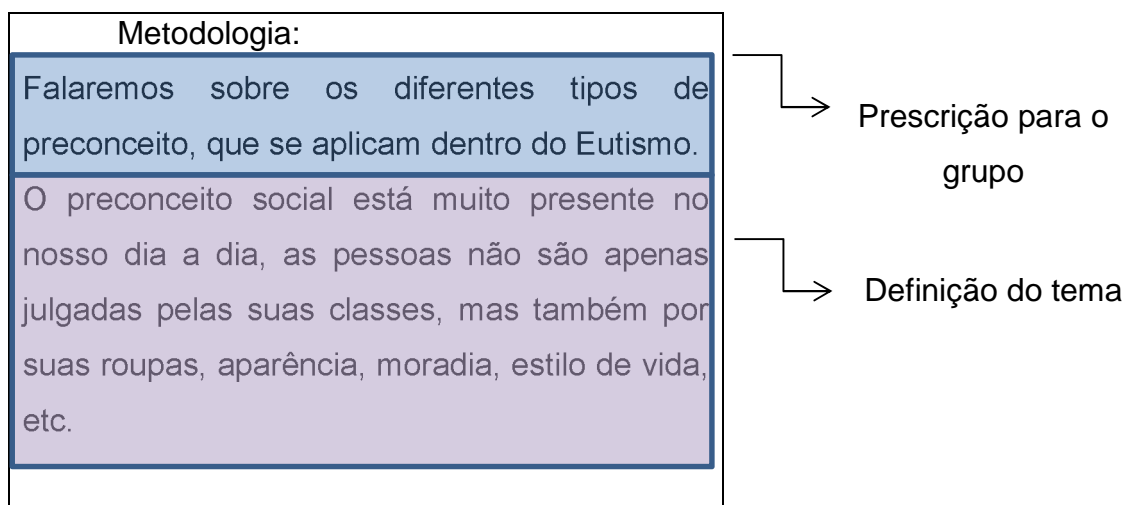
Quanto ao empreendimento conjunto, não foi possível perceber muitas evidências, uma vez que o grupo não se manifestou em aula de forma significativa. No decorrer do trabalho, não houve, por parte desse grupo, movimentos periféricos, como no G1, que buscou entrevistar pessoas pertencentes a outras comunidades. No G2, na produção final do roteiro, aparece apenas a intenção de entrevistar duas pessoas: uma pobre e outra rica, mas isso não se concretiza ao ponto de ser produzido de fato o documentário. A partir da PF, os alunos iniciaram a produção de imagens aleatórias, fizeram a abertura do vídeo, selecionaram alguns recursos que pretendiam usar. Também observei que pesquisaram na internet alguns conceitos (como o de 'eutismo', que eles usam no título da PF), mas essas ações não saíram da sala de aula ou do LIE. Por isso, não posso afirmar se houve ou não negociação de significados. Entretanto, ao desistir de dar continuidade ao trabalho, o alinhamento desses participantes parece ter deixado de acontecer.

No que se refere ao repertório compartilhado, trato apenas da evolução da PI para a PF, também usando o quadro teórico do ISD para analisar o plano geral dos textos. A produção inicial (anexo 2) do G2, diferente da apresentada pelo G1, obedeceu à estrutura de um projeto de pesquisa<sup>17</sup>, em que os alunos tiveram a preocupação de colocarem objetivos, justificativa e metodologia. Nesse primeiro texto, com características de um simples cumprimento de tarefas, o conteúdo temático, mais especificamente na parte nomeada pelo grupo como "metodologia", traz, assim como na produção do G1, prescrições para o próprio grupo, com elementos que eles pensam em colocar no filme, assim como uma definição do que é, para eles, preconceito social:

---

<sup>17</sup> Projeto de pesquisa foi o gênero trabalhado anteriormente pela turma, nas aulas de Língua Portuguesa. Talvez esse trabalho tenha influenciado a opção dos alunos aqui.

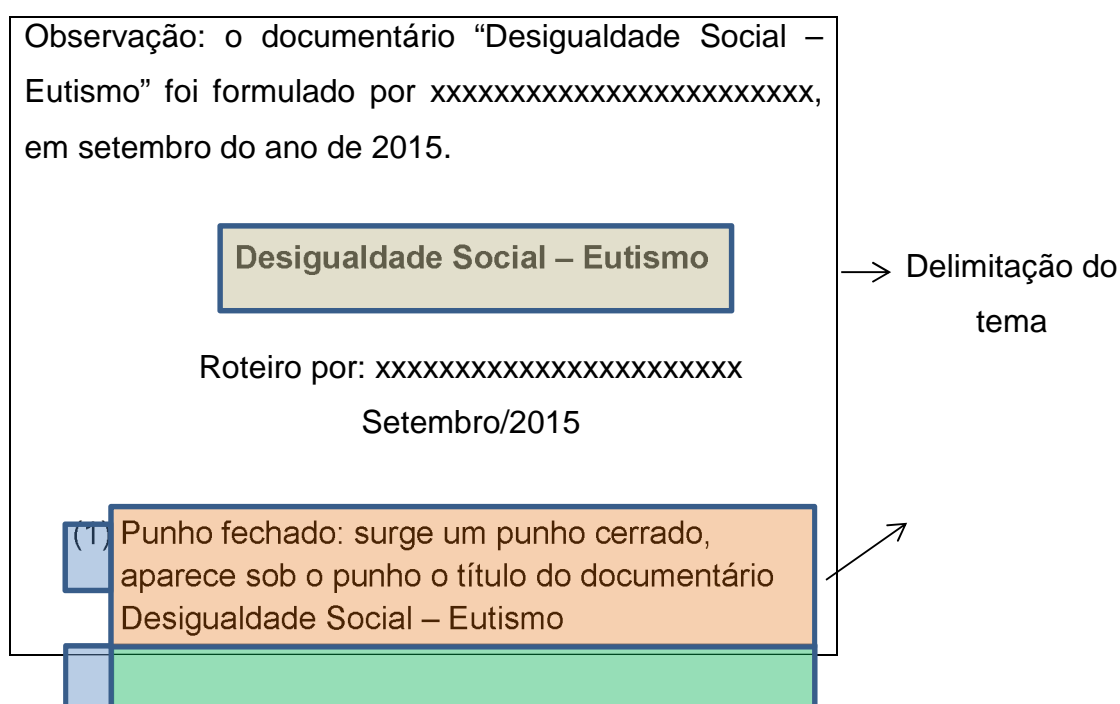
Figura 14 - Produção inicial do G2. Fonte: adaptada dos dados da autora

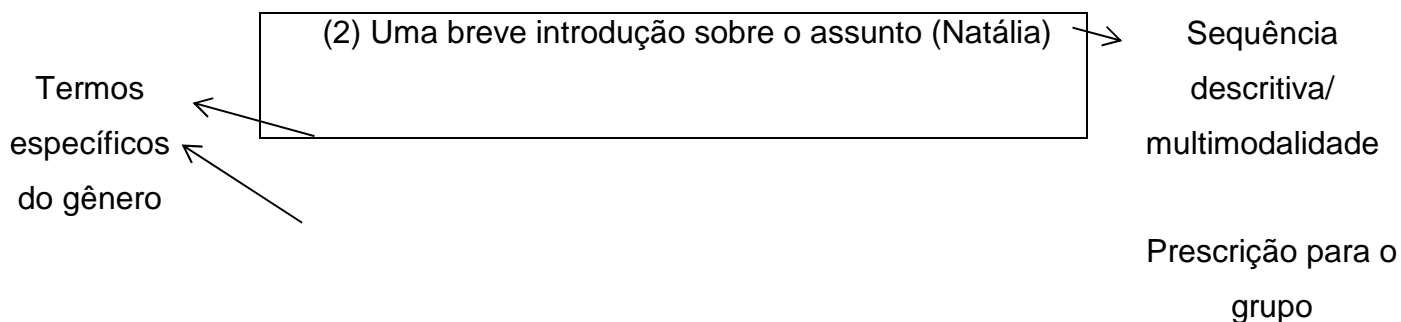


Não há nenhuma sequência descritiva e nenhuma marca de uso de multimodalidade. Os alunos, apesar de afirmarem estar familiarizados com a tecnologia, não fizeram nenhum tipo de referência ao seu uso na produção inicial.

Na produção final, o G2 conseguiu elaborar um roteiro bastante rico e detalhado, com cabeçalho, uma espécie de sinopse, as cenas devidamente escritas e numeradas. Nessa descrição das cenas, embora sutilmente, é possível observar a preocupação com os recursos multimodais, como se vê no excerto seguinte:

Figura 15 - Trecho da produção final do G2 - Fonte: adaptada dos dados da autora





Ao observarmos a PI e a PF do grupo analisado, é possível perceber que houve, sim, a apropriação, ainda que parcial, do gênero e a compreensão de sua função dentro do projeto. Para haver essa evolução, houve negociações de significado, por isso, depreende-se que o empreendimento conjunto se fez presente enquanto elemento legitimador dessa CoP, ainda que ela não tenha concretizado seu objetivo final. Essas negociações permitiram que novos elementos fossem incorporados ao repertório compartilhado pelo grupo.

#### 4.4 NATIVOS DIGITAIS: CONSUMIDORES DE INFORMAÇÕES OU *DESIGNERS* DE CONHECIMENTO?

Nesta seção, reflito a respeito de algumas observações que os dados gerados me propiciaram, sobre a relação entre alunos participantes e as TD, dentro do projeto desenvolvido. Como uma de minhas perguntas iniciais desta pesquisa era em que medida a concepção de que crianças e adolescentes nascidos na era digital dominam as TD naturalmente tem fundamento e como indivíduos conseguem produzir significados usando esse suposto domínio, considero relevante discutir essas questões. Nesta seção, recorro aos níveis de letramento digital especificados por Martin (2008), de modo a classificar e discutir se e como essas capacidades foram desenvolvidas no decorrer do PDG. Trato, aqui, não apenas do G1 e do G2, mas do desenvolvimento de todos os grupos da turma, de modo a analisar, diferente das seções anteriores, um aspecto mais amplo.

É preciso lembrar que os alunos participantes da pesquisa, enquadrados na geração dos “nativos digitais”, não precisaram, na ocasião do desenvolvimento do projeto, ser apresentados para as TD. Ao contrário, todos, até mesmo aqueles que não têm computadores ou smartphones sempre disponíveis para seu uso,



compreendem a importância e a função desses equipamentos e de grande parte das ferramentas que eles oferecem. Nenhum desses alunos, portanto, apresentava, no início do projeto, um nível nulo de letramento digital.

Assim, o nível da técnica, ou seja, da competência digital é o que predominava nos aprendizes. O domínio desse nível garante que o sujeito consiga utilizar ou pelo menos compreender a função das ferramentas digitais, o que os torna capazes de fazer edições, compartilhar conteúdos já existentes e utilizar ferramentas que viabilizem a comunicação *online*. Alguns fatores evidenciam esse domínio dentro do PDG desenvolvido:

- o uso de aplicativos de mensagens instantâneas para discutir a respeito dos trabalhos e esclarecer dúvidas, mantendo um canal de comunicação mais direto e informal;
- o uso de ferramentas de pesquisa para buscar informações a respeito do conteúdo do documentário;
- o *download* de imagens e músicas a serem inseridas no documentário;
- o uso de editores de texto.

Obviamente, alguns alunos com mais afinidade com as tecnologias lideraram essas ações, em relação a outros que não costumam utilizar computadores com tanta frequência. Porém, em minhas observações, não encontrei evidências de dificuldades enfrentadas na manipulação dessas ferramentas.

Foi no decorrer do projeto, entretanto, após começarem a se apropriar do gênero roteiro e das ferramentas de edição de vídeo, que os alunos passaram a tomar consciência de que seu nível de letramento digital não conseguia suprir as necessidades do trabalho a ser desenvolvido. Na autoavaliação realizada no final do projeto, uma das questões respondidas pelos alunos dizia respeito ao seu conhecimento prévio a respeito de edição de vídeos. As respostas dadas pelos alunos mostram, novamente, o domínio da técnica e a conscientização do raso domínio das ferramentas:

*Eu já tinha editado uns vídeos, e meus colegas sabiam um pouco também. Sorte que um dos meus colegas é meio nerd e gosta muito dessas coisas. Ele deu muitas ideias e nosso trabalho ficou bem legal, e a gente aprendeu várias coisas com ele. O que um não sabia o outro sabia, e assim fomos juntando nossos conhecimentos. Só não gostamos do Open Shot porque ele só fechava e perdíamos o trabalho. (Vitor – G4)*

Na avaliação de Vitor, seus conhecimentos sobre edição de vídeos, assim como o da maioria de seus colegas, eram fragmentados e não dariam conta, individualmente, da demanda proposta. Para ele, a troca (ou melhor, a união) de saberes foi crucial para o trabalho dar certo. Quando o aluno se refere ao colega “meio *nerd*”, ressalta que a aprendizagem se deu, em certos momentos, graças ao trabalho coletivo impulsionado por quem, na comunidade estabelecida, tinha condições de ensinar aos demais sobre o uso das tecnologias para editar os vídeos e para prever, nos roteiros, essa edição. O excerto analisado, que deu título a esta dissertação, demonstra que a aprendizagem é, sim, individual, mas é, sobretudo, social, e os alunos, ainda que intuitivamente, têm consciência disso.

*Eu sabia que tinha os editores mas nunca tinha usado. Eu aprendi que tem muitos recursos e que cada um é importante pra formar um documentário desde as cores até os efeitos e as frases que escolhemos pra aparecer. Achei que seria mais fácil usar os recursos mas depois vi que não. A gente acha que sabe usar o computador, mas na hora de fazer um trabalho vemos que não sabemos muito. Por isso é bom fazer trabalhos assim para aprendermos. (Felipe – G5)*

O aluno denominado neste estudo como Felipe abordou, em sua avaliação, não só a pouca prática com as ferramentas tecnológicas para produzir conhecimentos (eu **sabia que tinha** os editores, mas **nunca tinha usado**), mas também levantou outra importante questão: os recursos que produzem a multimodalidade (“cada um (recurso) é importante pra formar um documentário desde as **cores** até os **efeitos** e as frases que escolhemos pra aparecer”). Felipe, nos trechos grifados, revela que, para ele, enquanto nativo digital, ainda há um certo caminho a trilhar para passar do nível da técnica para o da aplicação. E ele passou a ter essa consciência ao ser colocado diante do desafio de criar e não apenas compartilhar um vídeo pronto, como normalmente costuma fazer.

Em ambas as falas, é possível, novamente, identificar uma mudança de identidade, um antes e um depois. Discursivamente, os alunos mostram o que eram antes do projeto, e o que ele os levou a ser, em função de terem tido que, a todo momento, negociar novos significados.

Os depoimentos dos participantes suscitam reflexões interessantes: primeiro, que o uso das tecnologias favoreceu que uns aprendessem com os outros, uma vez que se trata de um fator de proximidade entre os “nativos digitais” e assim possibilita

a aprendizagem colaborativa. Segundo, que o PDG parece ter mudado o modo de os alunos verem a sua relação com as tecnologias, passando a encarar os meios digitais como possibilidade de produzir significados e não só consumir informações. Terceiro, que por meio do conhecimento de ferramentas digitais os alunos passaram a compreender não só a presença da multimodalidade, mas também maneiras de produzi-las, de modo a enriquecer sua produção. Os excertos a seguir demonstram essa compreensão, que também se evidenciam na evolução que os grupos apresentam entre a produção inicial e a produção final dos roteiros.

*Foi muito bom, porque conhecendo os programas conseguimos escrever mais os detalhes. E os efeitos que tem nos programas deram ideias. (Ana – G1)*

A aluna aqui chamada de Ana, assim como Felipe, reconhece a importância dos recursos que produzem a multimodalidade e que o domínio desses recursos interferiu diretamente na retextualização do roteiro para o documentário: “conhecendo os programas conseguimos escrever mais os detalhes”. Ana julga positivo e necessário conhecer as ferramentas usadas na edição. Retomando as produções analisadas nas seções anteriores (Ana pertencia ao G1), é possível perceber que a afirmação feita pela aluna se confirma: houve um salto significativo entre a produção final e a reescrita desse grupo, especialmente no que se refere à descrição do uso das ferramentas tecnológicas. O quadro seguinte traz excertos da produção final e da reescrita do roteiro do G1, por meio do qual é possível verificar esses avanços na maneira de descrever esses efeitos. Trata-se da parte final do documentário, em que, na PI, embora já tenham previsto alguns efeitos, eles não são descritos com tanta precisão como na reescrita. Esse detalhamento só foi possível devido à exploração prévia dos recursos disponíveis.

Tabela 5 - Comparativo entre a produção final e a reescrita do G1. Fonte: dados da autora

<p>Fade-out: em um fundo branco com letras pretas, surgiram as seguintes frases. Com uma música de fundo.  Apenas uma palavra resume tudo...  O que os ateus não encontraram em uma religião...  O que falta para muitos religiosos...</p>	<p>(24) Com a fonte segoe UI, número 40, com o fundo preto e letras brancas, surge a mensagem de encerramento.  Tela 1- Apenas uma palavra resume tudo...  Tela 2- O que os ateus não encontraram em uma religião...  Tela 3 – O que falta para muitos religiosos...</p>
--	--

<p>A falta disso fez acontecer o Holocausto... O que falta entre Judeus e Palestinos...</p> <p>AMOR!</p> <p>Tudo se fecha em efeito luneta.</p>	<p>Tela 4- A falta disso fez acontecer o Holocausto...</p> <p>Tela 5- O que falta entre Judeus e Palestinos...</p> <p>Tela 6- Em letras maiúsculas, com fonte segue UI, número 40.</p> <p>AMOR!</p> <p>(25) Fade out: efeito luneta</p> <p>Trilha sonora: Hora de vencer.</p>
---	---

As cenas e as telas numeradas, a denominação e a escolha do tamanho da fonte usada e da cor de fundo, a especificação da trilha sonora revelam que houve compreensão, por parte dos alunos, de que é possível para eles construírem produtos digitais e aprimorar seu letramento digital: o trecho ‘em um fundo branco com letras pretas, surgiram (‘surgirão’) as seguintes frases’ já atendia às necessidades do interlocutor do roteiro que, no caso, era o próprio G1. No entanto, na reescrita, quando o grupo o substituiu por ‘(24) Com a fonte segue UI, número 40, com o fundo preto e letras brancas, surge a mensagem de encerramento’, ele passa a usar uma linguagem mais aprimorada e com ela especifica com mais detalhes os efeitos a serem usados. O fundo não passa apenas a ser preto com letras brancas, no lugar de branco com letras pretas, mas as letras brancas passam a ter um tamanho e uma denominação, dentro do editor. Essa mudança de postura – de consumidor para usuário – demonstra que, além do domínio do gênero, há também o domínio da ferramenta tecnológica (ou pelo menos a consciência do que ela oferece).

Carolina, do G3, também faz referência à importância do conhecimento sobre os recursos tecnológicos para produzir a multimodalidade, como na parte grifada:

*Na produção inicial a gente não tinha pensado que era tão importante ter efeitos, legendas e nem que as cores eram importantes. Mas mexer nos editores nos ajudou a pensar sobre isso. Foi bom poder escolher o que íamos usar, para assim pensar no nosso trabalho e fazer ele de um jeito que quem assistisse fosse entender e gostar.(Carolina – G3)*

Na fala dessa aluna, também é possível identificar a preocupação com o interlocutor, quando menciona a possibilidade de, por meio da escolha dos recursos usados, “pensar no nosso trabalho e fazer ele de um jeito que quem assistisse fosse entender e gostar”. O segundo nível proposto por Martin, o da aplicação, se mostra aqui por meio dessa tomada de consciência.

Diante dessa análise, é possível dizer que, no final do PDG, os participantes conseguiram atingir o segundo nível proposto por Martin, que é o da aplicação do digital. Esse nível corresponde à capacidade de mobilizar os conhecimentos das tecnologias em situações e contextos específicos e, por meio delas, agir dentro das CoP a que pertencem. Esse avanço evidencia-se pelo fato de os alunos conseguirem negociar significados relativos, por exemplo, à adoção de ferramentas diferentes daquelas propostas em aula para auxiliar na edição do documentário e ao conhecimento das possibilidades oferecidas pelas ferramentas, de modo a prevê-las no roteiro.

Embora os alunos tenham produzido e compartilhado seus documentários (com exceção do G2), ainda não é possível dizer que eles chegaram à reflexão crítica do digital, que é o terceiro nível proposto. Isso porque não houve a criação de nenhum tipo de ferramenta, uma vez que foram usados aplicativos e *softwares* já existentes. Mas certamente sua participação no projeto abriu portas para essa reflexão, mostrando-lhes que estar inserido no mundo digital é muito mais do que compartilhar, reproduzir, consumir: há muito o que ser projetado, disseminado, construído, a começar pela aprendizagem, pela reflexão acerca do mundo e das comunidades em que estão inseridos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, como consta na introdução, buscou compreender a repercussão da adoção do Projeto Didático de Gênero como metodologia ativa, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no tocante ao desenvolvimento dos letramentos e à construção de sua identidade, quando esse dispositivo de ensino possibilita a constituição de comunidades de prática em sala de aula. No entanto, alcançou muito mais do que isso: foi capaz de mudar drasticamente minha identidade como professora e como pesquisadora. Dessa forma, permito-me, neste momento, trazer de volta as palavras de Galeano, que escolhi (não por acaso) para constar entre os elementos pré-textuais desta dissertação:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

A utopia assim definida é, certamente, o que motiva qualquer pesquisador preocupado com o ensino a procurar estratégias inovadoras para que, cada vez mais, os estudantes vejam sentido naquilo que vão aprender. No caso do ensino de língua materna, a proposta de um trabalho sistemático com gêneros de texto, com vistas para as práticas sociais e para as (novas) maneiras de interlocução é prova de que a utopia impulsiona fazeres e saberes dentro da educação. Assim como Paulo Freire, eu também acredito que a utopia não consiste em buscar desenfreadamente o impossível, mas sim estar ciente dos problemas da humanidade e mesmo assim ser capaz de anunciar um novo mundo de realizações, de solidariedade e de liberdade para todos. Em meu trabalho, assumo essa postura desde sempre e, quando, após dezoito anos de atividade docente, analiso um projeto desenvolvido em uma de minhas turmas, permito que minha prática fosse exposta ao mundo acadêmico, com suas limitações e com o seu caráter utópico.

Destaco, aqui, algumas falhas do projeto, não com o intuito de justificar alguma provável fragilidade da pesquisa, mas para demonstrar que ele foi fruto de uma construção dentro da realidade escolar vivida por mim enquanto professora, mais do que pesquisadora. O PDG desenvolvido poderia ter explorado de maneira mais consistente a leitura extensiva e também os aspectos linguísticos do gênero escrito trabalhado. Outro aspecto que vejo como limitação foi o fato de a interdisciplinaridade

não ter ocorrido da maneira esperada: inicialmente, propus uma parceria com o professor de História, que infelizmente não se concretizou. O colega, ainda que tenha contribuído muito com os grupos que o procuraram, não conseguiu estar sempre presente e engajado, devido a problemas pessoais. Os recursos tecnológicos usados (pelo menos os inicialmente propostos) também deixaram a desejar, embora tenha sido minha a opção de explorar a realidade do Laboratório de Informática da escola naquele momento, com o intuito de demonstrar que é possível realizar um bom trabalho com o que ele oferecia. Ainda, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa era de três períodos semanais, o que limitou o tempo disponível.

Os dados gerados por esse trabalho são quase infinitos e, por isso, coube a mim a difícil tarefa de selecionar o que de fato seria importante ver neste momento de minha trajetória. Por isso, as perguntas que, inicialmente, impulsionaram esta pesquisa são agora retomadas para que eu possa responder a elas com base nos dados analisados.

Como os alunos conseguem produzir conhecimento dentro de uma comunidade de prática na qual compartilham o compromisso mútuo, envolvem-se num empreendimento e compartilham um repertório ou conjunto de saberes? Ao analisar as produções textuais realizadas pelos grupos nos três momentos distintos do PDG (produção inicial, produção final e reescrita), foi possível perceber a evolução dos alunos no que se refere ao domínio do gênero e a diferentes letramentos. Os textos, como demonstrei na análise, ficaram evidentemente mais refinados, assim como o uso dos termos linguísticos reveladores da multimodalidade foram aprimorados, quando comparadas as produções<sup>18</sup>. Esse amadurecimento foi possibilitado pelas constantes negociações de significados, que fizeram com que os alunos percebessem que era preciso transpor para o gênero seu conhecimento prévio compartilhado sobre as ferramentas digitais a serem utilizadas, mas também aqueles negociados, que foram sendo agregados no decorrer as oficinas.

Trata-se da aprendizagem como resultado de negociações de significados, que os levou a uma tomada de consciência de que o que sabiam sobre as TD estava servindo apenas para o consumo de informações e, a partir do projeto, foi possível não só ampliar esse conhecimento, mas também (e principalmente) resignificá-lo, a ponto de tornar os sujeitos capazes de produzirem e disseminarem novas

---

<sup>18</sup> O link <https://www.youtube.com/watch?v=VadK1GNgEq0> direciona para o vídeo produzido pelos alunos a partir dos roteiros elaborados.

informações, coconstruídas e compartilhadas em sua comunidade de prática e fora dela.

Os avanços percebidos não foram desenvolvidos apenas individualmente, mas também de forma coletiva. A contribuição de cada membro do grupo, que se constituiu como uma pequena comunidade de prática cujo empreendimento comum era desenvolver um roteiro e posteriormente usá-lo para fazer um documentário, fez com que o trabalho fosse concluído, por exemplo, por G1. Não foi, no entanto, uma tarefa que transcorreu tranquilamente, nem é possível afirmar que houve uma uniformidade na aprendizagem e no grau de envolvimento. Quando, por exemplo, o aluno Vitor fala que “o que um não sabia o outro sabia, e assim fomos juntando nossos conhecimentos” (que acabou integrando o título desta dissertação), podemos perceber que o trabalho desenvolvido permitiu diferentes aprendizagens e também o desempenho de diferentes papéis ao longo do projeto: ora os alunos eram aprendizes, ora tinham a oportunidade de ensinar. E assim, as identidades, tanto individuais quanto coletivas, foram se transformando ao longo do projeto. Ao se sentirem parte das pequenas comunidades de prática, passaram a compreender que cada ato de participação tinha, dentro daquele grupo, sua importância.

Wenger aponta, no que se refere à aprendizagem e à constituição identidade que os estudantes necessitam de “maneiras de influir no mundo e de fazer com que suas ações tenham importância” (2001, p. 319). Quando Carolina dizia que “foi bom poder escolher o que íamos usar, para assim pensar no nosso trabalho e fazer ele de um jeito que quem assistisse fosse entender e gostar”, ela demonstrou que os alunos tiveram a oportunidade de se colocarem no papel de autores e também de expectadores. Essa experiência deu a eles a capacidade de se enxergarem, dentro da sociedade, em diferentes perspectivas, que certamente foram agregadas à sua identidade.

Conforme Wenger, há níveis de envolvimento dos indivíduos dentro das CoP. Segundo o autor, os membros de uma comunidade de prática podem participar de forma periférica ou central, e ainda podem não se envolver, o que não deixa de ser um nível de participação. Esses níveis devem ser levados em consideração, uma vez que constituem, de certa forma, a identidade dessa comunidade. A partir dessa concepção, foi possível perceber que a participação periférica é tão importante quanto a central: ambos os níveis auxiliam no desenvolvimento das práticas da comunidade.



De que maneira o ensino de LM pode influenciar na produção de significados por meio do uso das TD pelos alunos? Ora, as aulas de língua materna, quando centradas no ensino de gêneros de texto calcados em práticas sociais que ultrapassam os limites dos muros escolares, desenvolvem nos alunos diferentes letramentos, além de possibilitarem a eles o agir por meio da linguagem, seja ela mediada ou não pela tecnologia. O papel do professor, dessa forma, passa a ser, enquanto membro da mesma comunidade de prática dos alunos, o de um mediador de eventos e práticas de letramento, de modo a fazer com que, muito mais do que a língua e seu funcionamento interno, os aprendizes tenham a oportunidade de ler, escrever e agir em um mundo mediado por textos cada vez mais multimodais.

A negociação de significados, cujo resultado é a efetivação da aprendizagem, deve ocorrer à medida que se torna necessário aliar ao que os alunos sabem (ou o que eles acreditam saber) práticas diferenciadas que visem a desenvolver novos e significativos conhecimentos. Dessa forma, desenvolver os letramentos de modo global deve ser a principal prioridade de um professor que trabalha com a linguagem.

Embora nem todos os grupos tenham chegado à conclusão do documentário, fica evidente que, por meio da negociação de significados, a aprendizagem foi possibilitada. Os gêneros trabalhados foram criando forma, de modo que os processos de participação e de reificação constituíram e mediaram os encontros em sala de aula. O aprimoramento desses gêneros assim como o desenvolvimento de letramentos e o engajamento em diferentes medidas dos participantes das CoPs que emergiram da proposta podem ser observados com os dados gerados e analisados. Aqui é importante dizer que, primeiramente, as aulas seriam filmadas (e de fato foram) e os textos, recolhidos. No entanto, minhas anotações no diário de campo e as conversas informais por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas passaram a fornecer dados mais claros e precisos para esta pesquisa, fazendo com que as gravações não fossem usadas neste momento.

A concepção de que crianças e adolescentes nascidos na era digital dominam as TD naturalmente tem fundamento? Não se pode negar que as tecnologias usadas em sala de aula interferem de forma direta na aprendizagem. São, pois, novas formas de produção e de interação, ou melhor dizendo, de participação e de reificação. Elas fazem parte da formação da identidade dos participantes da CoP, pois cada vez mais se solidificam como formas de manutenção das comunidades de prática. Dessa maneira, é necessário adequar seu uso e mostrar aos alunos que é possível produzir

conhecimento – e não só reproduzi-lo – por meio da tecnologia. Novos gêneros são produzidos e compartilhados, o que dá vez a novas formas de ler e de ver o mundo aparecerem. O desafio do professor é constante, já que essas evoluções também são constantes. A multimodalidade não é apenas uma tendência, mas, sim, uma forma – que não é nova – de participação social e, conseqüentemente, de informação, conhecimento e aprendizagem. O que talvez aconteça – tardiamente – é a chegada dessa discussão nas escolas.

O domínio da tecnologia pelos adolescentes, apesar de restrito, pode, quando devidamente mediado, fazer com que ele consiga interagir e produzir novos significados que constituirão sua identidade. No entanto, é preciso mostrar aos alunos de que maneira ele consegue chegar a isso.

Diante da minha experiência com jovens e com tecnologia, posso afirmar que o termo nativo digital talvez não se refira exatamente ao domínio da tecnologia, mas sim à familiaridade com ela. Os nativos digitais são, pois, crianças e jovens que não precisaram ser apresentados aos computadores e outros dispositivos. Mas isso não significa que eles saibam fazer o uso crítico das tecnologias digitais. Sob esse ponto de vista, então, o papel do professor como mediador dessa aprendizagem é e sempre será fundamental. É preciso mostrar que os limites do uso das TD não estão atrelados ao mero consumo das informações, mas podem ir muito além. Os recursos disponíveis nos computadores e em dispositivos móveis oferecem uma vasta gama de maneiras de participação e de reificação, desde que sejam aliadas a um posicionamento crítico e visem a uma real prática social. Somente quando o “nativo digital” conseguir ser protagonista de sua própria aprendizagem e for capaz de agir nas diferentes comunidades de prática às quais se filia ao longo de sua trajetória será possível que ele tenha desenvolvido verdadeiramente seu letramento digital.

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, pois, 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 e 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 *tarefeiro*. Da mesma maneira, essa

metodologia ativa representa para o aluno uma possibilidade de desenvolver seu protagonismo, empoderando-se dentro das CoP, dentro e fora do âmbito escolar.

A etapa que encerro aqui faz parte do caminho rumo ao horizonte onde está a utopia. A pesquisa realizada propôs um novo olhar sobre o PDG como fruto do engajamento entre escola e universidade, menos voltado ao ISD e mais centrado na concepção social de aprendizagem, de modo a contribuir para futuras reflexões sobre o ensino de LM dentro da Linguística Aplicada. Além disso, reforça a minha (e a de tantos outros pesquisadores) constante busca por propostas que instiguem os alunos a tomarem consciência da dimensão do uso das TD em seu cotidiano, quiçá de modo a desenvolver neles o terceiro nível de letramento digital, que é o da transformação pelo digital, o qual infelizmente não alcançamos com este trabalho. Se “quem somos reside em nossa maneira de viver no dia a dia, e não só no que pensamos e falamos de nós mesmos” (WENGER, 2001, p.189), espero seguir sendo transformada pelos novos desafios que virão.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTON, D. Researching literacy practices. In BARTON, D. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D. e LEE, Carmen. **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.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, p. 01- 30 março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br].
- BRONCKART, J-P. **Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.
- COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ed. ver. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DE MELO DAMETTO, Fabiana Veloso. **O signo linguístico e o aspecto social no ISD**. Revista de Letras 14.1 (2013). Disponível em <<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/rl/index.php/rl/article/view/51>> Acesso em 6 julho 2015.
- DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento**. Trab.Ling.Aplic. Campinas, 49(2), Jul./Dez. 2010.
- DOLZ, Joaquim; ABOUZOID, Myriam. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Revista Linha D'Água (online)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dec. 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, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUZA, A.F.; OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português. O texto na sala de aula**, v. 2, p. 41-48, 1984.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea. **Caminhos da Construção: Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea. **Caminhos da Construção: Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras. 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea. **Caminhos da Construção: Reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras. 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; BICALHO, Delaine C.; CARNIN, Anderson. **Caminhos da Construção: Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 2016.

GUSMÁN, Patricio. **O roteiro no cinema documentário**. - Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/media/2009/06/448249.pdf>>. Acesso em 7 março 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento. Campinas**, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007

\_\_\_\_\_. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

LINS, Consuelo. **O ensaio no documentário e a questão da narração**. - Disponível em:

<[http://www.academia.edu/4786641/O\\_ensaio\\_no\\_documentario\\_e\\_a\\_questao\\_da\\_narracao](http://www.academia.edu/4786641/O_ensaio_no_documentario_e_a_questao_da_narracao)>. Acesso em 7 março 2015.

- MARTIN, Allan. **Digital literacy and the “Digital Society”**. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 151-176
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel & COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA LOPES (Ed.). **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVETTI, Valéria. **Cinema Documentário**. - Disponível em: <<http://dicasderoteiro.com/2011/08/16/cinema-documentario/>>. Acesso em 7 março 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa – ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PROJETO Luz, Câmera, Ação: reflexões para o ensino de língua materna. **Como elaborar um roteiro de documentário**. - Disponível em: <<http://projetoluzcameraacao.blogspot.com.br/>>. Acesso em 7 março 2015.
- RABELLO, Keli R. **O uso de artigos de divulgação científica em um projeto didático de gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2015.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escola conectada : os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, São Paulo, Cultrix/USP, 2006.
- 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**. Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Sérgio José Puccini. **Documentário e Roteiro de Cinema: da pré-produção à pós-produção**. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

SOUZA, V. V. Soares. **Letramento digital e formação de professores**. Revista Língua Escrita, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, B. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Patzcuáro, n. 2, jul./dic. 2008.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In. MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Cortez editora. São Paulo, 1997.

VYGOSTKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research**. **Handbook of Educational Action Research B**. Somekh & S. Noffke (Eds.) Sage, 2007. Disponível em

<[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers\\_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf)>, acesso em 17.04.2015.

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

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA ONDE O PROJETO FOI DESENVOLVIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNISINOS

### TERMO DE ANUÊNCIA

A turma do 9º ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martha Wartenberg, que está sob sua direção, foi convidada a participar de um projeto de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Esse projeto abrange a produção de roteiros de documentários sobre protagonismo juvenil e tem como objetivo verificar em que medida os alunos dominam realmente as Tecnologias de Informação e Comunicação e conseguem utilizá-las para a produção de textos que apresentam um propósito concreto, ou seja, uma prática social, desenvolvendo habilidades discursivas necessárias e reveladoras de um letramento digital efetivo. Além disso, a participação dessa turma no projeto oportunizará novas aprendizagens e possibilitará reflexões importantes sobre o desenvolvimento da escrita aliado ao uso do computador.

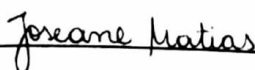
A referida turma foi escolhida devido ao fato de estar sob os cuidados da professora pesquisadora durante o presente ano letivo e por ter demonstrado necessidade de trabalhar a produção escrita em meios tecnológicos, uma vez que os alunos estão no último ano do Ensino Fundamental, encaminhando-se para o Ensino Médio. Essas atividades serão analisadas posteriormente e os resultados serão utilizados e publicados em uma dissertação do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, sob orientação da Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch.

Para tanto, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e, ao final, essas gravações poderão ser disponibilizadas aos participantes. Também serão utilizadas produções de textos e atividades realizadas pelos alunos. Pede-se, portanto, sua autorização para a aplicação do projeto na turma em questão, bem como para o uso de imagens dos alunos para pesquisa, seja por meio de fotografias, seja por meio de vídeo.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real do aluno, assim como o nome desta instituição, será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação posterior. Além disso, a participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade e pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho. Você pode acompanhar os trabalhos e tem todo o direito de ver o material no momento em que julgar importante.

Se você concorda com o desenvolvimento desse projeto na escola, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto. Uma cópia deste documento é sua.  
Atenciosamente,





Joseane Matias  
Professora de Língua Portuguesa  
Mestranda do PPGLA - Unisinos

Anuência para o desenvolvimento do projeto

Eu, Gisele Luciane Jardim Gomes, concordo com que o projeto "Da prática social da escrita ao letramento digital: o desenvolvimento de competências e habilidades (discursivas) em um projeto interdisciplinar" seja desenvolvido na turma do 9° ano B nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Joseane Matias.

Assinatura: Gisele Jardim Gomes

Data: 30/4/2015

Telefones para contato: 3587-8898

Melhores horários para contato: 7h30 às 11h / 13h30 às 17h

Av. Unisinos, 950 Cristo Rei  
Caixa Postal 275 - CEP 93022-000  
São Leopoldo - RS

**ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

*Versão agosto/2013*

**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**RESOLUÇÃO 101/2015**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 15/062    **Versão do Projeto:** 15/07/2015    **Versão do TCLE:** 15/07/2015

**Coordenadora:**


Mestranda Joseane Matias (PPG em Linguística Aplicada)

**Título:** Da prática social da escrita ao letramento digital: o desenvolvimento de competências e habilidades (discursivas) em um projeto interdisciplinar.

**Parecer:** O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 15 julho de 2015.

  
Prof. Dr. José Roque Junges  
Coordenador do CEP/UNISINOS

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (pais)

Seu/sua filho/a \_\_\_\_\_, do 9º ano B, foi convidado/a a participar do projeto de produção de roteiros de documentários sobre protagonismo juvenil, nas aulas de Língua Portuguesa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martha Wartenberg – Novo Hamburgo, para verificar em que medida os alunos dominam realmente as Tecnologias de Informação e Comunicação e conseguem utilizá-las para a produção de textos que apresentam um propósito concreto, ou seja, uma prática social, desenvolvendo habilidades discursivas necessárias e reveladoras de um letramento digital efetivo. Além disso, a participação no projeto oportunizará novas aprendizagens no desenvolvimento da escrita, aliadas ao uso do computador. Essas atividades serão analisadas posteriormente e os resultados serão utilizados e publicados em uma dissertação do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, sob orientação da Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch.

Para tanto, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e, ao final, essas gravações poderão ser disponibilizadas aos participantes. Também serão utilizadas produções de textos e atividades realizadas pelos alunos. Pede-se, portanto, sua autorização para o uso de imagens de seu filho para pesquisa, as quais eventualmente sejam produzidas, seja por meio de fotografias, seja por meio de vídeo. A referida turma foi escolhida devido ao fato de estar sob os cuidados da professora pesquisadora durante o presente ano letivo e por ter demonstrado necessidade de trabalhar a produção escrita em meios tecnológicos, uma vez que os alunos estão no último ano do Ensino Fundamental, encaminhando-se para o Ensino Médio.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o nome real de seu/sua filho/a será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação posterior. Além disso, a participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarem da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento não acarretará qualquer penalidade, podendo ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Autorizando seu/sua filho/a participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima, entrando em contato pessoalmente com a professora pesquisadora Joseane Matias, pelos telefones (51) 92990164 e (51)95492969 ou pelo email Joseane.matias@gmail.com.

Agradeço por sua colaboração. Você está recebendo o documento em duas vias, uma delas é sua.

Atenciosamente,

Joseane Matias  
Professora de Língua Portuguesa  
Mestranda PPGLA Unisinos

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA

Em: 15 / 07 / 15

\_\_\_\_\_

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil  
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>

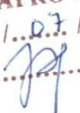
## PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A

Eu, \_\_\_\_\_, concedo permissão para  
que meu filho/minha filha \_\_\_\_\_  
participe no projeto acima descrito.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 15.1.2015  


## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (aluno)

Você foi convidado/a a participar do projeto de produção de roteiros de documentários sobre protagonismo juvenil, nas aulas de Língua Portuguesa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martha Wartenberg – Novo Hamburgo, para verificar em que medida os alunos dominam realmente as Tecnologias de Informação e Comunicação e conseguem utilizá-las para a produção de textos que apresentam um propósito concreto, ou seja, uma prática social, desenvolvendo habilidades discursivas necessárias e reveladoras de um letramento digital efetivo. Além disso, a participação no projeto oportunizará novas aprendizagens no desenvolvimento da escrita, aliadas ao uso do computador. Essas atividades serão analisadas posteriormente e os resultados serão utilizados e publicados em uma dissertação do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, sob orientação da Prof. Dra. Dorotea Frank Kersch.


Para tanto, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, e, ao final, essas gravações poderão ser disponibilizadas aos participantes. Também serão utilizadas produções de textos e atividades realizadas pelos alunos. Pede-se, portanto, sua autorização para o uso de suas imagens para pesquisa, as quais eventualmente sejam produzidas, seja por meio de fotografias, seja por meio de vídeo. A referida turma foi escolhida devido ao fato de estar sob os cuidados da professora pesquisadora durante o presente ano letivo e por ter demonstrado necessidade de trabalhar a produção escrita em meios tecnológicos, uma vez que os alunos estão no último ano do Ensino Fundamental, encaminhando-se para o Ensino Médio.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação posterior. Além disso, a participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento não acarretará qualquer penalidade, podendo ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Aceitando participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima, entrando em contato pessoalmente com a professora pesquisadora Joseane Matias, pelos telefones (51) 92990164 e (51)95492969 ou pelo email Joseane.matias@gmail.com.

Agradeço por sua colaboração. Você está recebendo o documento em duas vias, uma delas é sua.

Atenciosamente,

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 15. / 07 / 15.  


Joseane Matias  
 Professora de Língua Portuguesa  
 Mestranda PPGLA Unisinos




UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar do  
projeto acima descrito.

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 15. 1. 07. 15  
.....  


## ANEXO E – PRODUÇÃO INICIAL DO GRUPO 1

### **Preconceitos religiosos**

- Apresentação do grupo, com música de fundo.
- Explicação do tema, quais os assuntos tratados sobre esse tema: pessoas que não sabem aceitar a religião do próximo, criticam a religião do outro e falam o que não sabem sobre outras religiões.
- Gravação
- Pessoas Entrevistadas: Indefinido
- Edição dos vídeos: Amanda
- Apresentação das entrevistas: Em vídeo
- Conclusão sobre o assunto
- Créditos finais

## ANEXO F – PRODUÇÃO FINAL DO GRUPO 1

Preconceito religioso

Sinopse:

Neste documentário, irá mostrar a intolerância religiosa. Algumas pessoas nem entendem sobre determinada religião e saem falando e 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?
10. Sofreu alguma mudança na sua vida nessa religião?

As religiões entrevistadas são: evangélica, católica, também uma menina atea.

Cena 2: entrevista evangélica.

Cena 3: Vitória explica:

- O preconceito não é de hoje, temos dois exemplos históricos o primeiro é o Holocausto onde milhares de Judeus foram mortos por serem julgados inferiores



aos outros. O segundo é a guerra entre Judeus e Palestinos, onde os Judeus lutam pela terra prometida, mas os palestinos não querem ceder.

Cena 4: entrevista católica

Cena 5: João diz:

A entrevista com uma menina atea nos mostra um pouco do que eles pensam sobre religiões.

- O que te levou a não acreditar em Deus?
- O que você acha das religiões?
- Tem algum preconceito com alguma religião?

Cena 6: entrevista menina atea

Cena 7: Natália explicará um gráfico que aparecerá à direita da tela no vídeo.

Cena 8: Sentadas, Amanda, Natália e Vitória conversam sobre religiões.

Então a Natália vira e fala:

- E você, acha que as pessoas merecem passar por isso?

Natália:

- E você, acha que as pessoas merecem passar por isso?

Amanda:

- Por ser de determinada religião não significa que a pessoa seja má!

Vitória:

- Religião não define caráter, não podemos julgar!

Natália:

- Devemos aprender a nos amar

Amanda:

Pelo menos se respeitar!

Vitória:

- Todas as religiões falam de amor.

Natália:

- Precisamos colocar em prática.

Amanda:

- E parar de julgar outras religiões.

Fade-out: em um fundo branco com letras pretas, surgiram as seguintes frases. Com uma música de fundo.

Apenas uma palavra resume tudo...

O que os ateus não encontraram em uma religião...

O que falta para muitos religiosos...

A falta disso fez acontecer o Holocausto...

O que falta entre Judeus e Palestinos...

Em letras maiúsculas, com fonte segoe UI, número 40.

AMOR!

Tudo se fecha em efeito luneta.

Créditos

**ANEXO G – REESCRITA DO GRUPO 1**

EMEF: Martha Wartenberg

Nomes: Amanda, Vitória, Natália Fioravante, João Gabriel e Tales.

Turma: 9ºB

Data \_\_/\_\_/\_\_

Disciplina: Português

Prof.ª Joseane Matias

Roteiro: Diferentes tipos de crenças religiosas

Tempo de duração: 07:07,27

Feito pelos alunos: Amanda Lamb, João Gabriel, Natália Firovante, Tales Dresch e Vitória Wanner.

Todos integrantes da turma 9ºB, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martha Wartenberg, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil.

(1) Com a fonte impact, numero 48, efeito cinematográfico intermitente dois, com a cor de fundo preta e letras brancas, com a duração de 5 segundos aparece escrita a seguinte frase: Diferentes tipos de crenças religiosas. Trilha sonora: Hora de vencer.

(2) Com a transição rotação de página, para cima e para a esquerda, panorâmica e zoom reduzir de baixo e a duração de 2 segundos e 30 aparece uma imagem de um mundo com diferentes símbolos de religiões em volta. Trilha sonora: Hora de vencer.

(3) Com a transição rolar, panorâmica e zoom ampliar para baixo e a duração de 2 segundos e 30 aparece uma imagem com a

montagem de varias pessoas de diferentes religiões. Trilha sonora: Hora de vencer.

(4) Com a transição inverter, panorâmica e zoom ampliar para o centro e a duração de 2 segundos e 30 aparece uma imagem com três tipos de religiões diferentes. Trilha sonora: Hora de vencer.

(5) Com a transição fragmentos para cima e para a direita passa um vídeo de introdução. Falas do vídeo:

Amanda:

- Você sabe o que é um preconceito religioso?

(6) Corta

(7) Aparece a Vitória dizendo:

-Pode ser uma critica a religião, não precisa necessariamente ser um ato ou xingamentos.

(8) Corta

(9) Aparecem Amanda e Vitória se olhando, Amanda olha para a Câmera e diz:

- Fizemos uma entrevista com pessoas de diferentes religiões.

Vitória:

- Vamos ver o resultado!

(10) Surge uma imagem dizendo: Liberdade religiosa, o mundo é plural.

(11) Com a transição barras vertical, a Natália explica uma entrevista feita. Dizendo:

- Fizemos uma entrevista com 80 alunos da escola onde 39 eram evangélicos, 29 Católicos e 12 sem religião. Podemos ver que a maioria são os evangélicos, mas o mais importante é que todos se respeitam independente de sua religião.

Ao seu lado aparece uma legenda com a fonte impact, número 40 de cor preta dizendo: 39 evangélicos, 29 católicos, 12 sem religião.

(12) Surge a seguinte frase:

O preconceito é a coisa mais doentia que se pode passar na cabeça de uma pessoa sã. (Sebastião Wanderley)

(13) Com a transição inverter, Vitória explica um pouco sobre o holocausto dizendo:

- O preconceito não é de hoje, temos dois exemplos históricos o primeiro é o Holocausto onde milhares de Judeus foram mortos por serem julgados inferiores aos outros. O segundo é a guerra entre Judeus e Palestinos, onde os Judeus lutam pela terra prometida, mas os palestinos não querem ceder.

(14) Com a transição dissolver surge uma imagem dizendo: Intolerância religiosa é crime! Respeite a diversidade.

(15) Com a transição barras vertical, a fonte arial black, numero 32 em negrito escrito de branco com o fundo preto surge a frase: Fizemos uma entrevista com uma mulher da religião evangélica, para entender um pouco mais dos preconceitos sofridos por esta e muitas outras religiões. Vamos ver!

(16) Com a transição Inverter surge a Entrevista feita com Maria Gislaine Godoy Meireles, onde Amanda faz as seguintes perguntas:

- Qual seu nome?
- Sua religião?
- Tu sofre algum tipo de preconceito por ser dessa religião?
- Quais?
- Tem algum tipo de preconceito contra outras religiões?
- O que te motivou a virar dessa religião?
- Já foi de alguma outra religião?

Após todas as respostas um muito obrigado.

(17) Com a transição dissolver, surge uma imagem dizendo: Perguntaram a Saramago: como podem homens sem Deus serem bons? Ele respondeu: Como podem homens com Deus serem tão maus?

(18) Surge um vídeo da Amanda dizendo:

- Fizemos uma entrevista com uma menina ateuista para sabermos como os outros reagem ao saberem que ela não acredita em Deus.

(19) Entrevista com Aline, uma Ateísta, com as seguintes perguntas:

- O que te levou a não acreditar em Deus?
- Você acha que se você acreditasse em Deus mudaria algo em tua vida?
- Tu tem algum preconceito sobre outras religiões?

(20) Surge uma imagem com a transição dissolver, a seguinte frase:

- O que mata é o preconceito.

(21) Slide com a fonte impact, numero 36 com a seguinte frase:  
Uma menina Católica nos mandou uma entrevista onde nos conta um pouco de suas experiências

(22) Entrevista enviada pela Ana.

(23) Conclusão com Amanda, Vitória e Natália, se revezando e dizendo:

Natália:

- E você, acha que as pessoas merecem passar por isso?

Amanda:

Por ser de determinada religião não significa que a pessoa seja má!

Vitória:

-Religião não define caráter, não podemos julgar!

Natália:

- Devemos aprender a nos amar

Amanda:

Pelo menos nos respeitar!

Vitória:

-Todas as religiões falam de amor

Natália:

- Precisamos colocar em pratica

Amanda:

- E parar de julgar outras religiões

(24) Com a fonte segoe UI, número 40, com o fundo preto e letras brancas, surge a mensagem de encerramento.

Tela 1- Apenas uma palavra resume tudo...

Tela 2- O que os ateus não encontraram em uma religião...

Tela 3 – O que falta para muitos religiosos...

Tela 4- A falta disso fez acontecer o Holocausto...

Tela 5- O que falta entre Judeus e Palestinos...

Tela 6- Em letras maiúsculas, com fonte segoe UI, número 40.

AMOR!

(25) Fonte Arial, número 35 de branco com fundo preto aparece o seguinte:

Agradecimentos:

Aline

Maria Gislaine

Ana

Créditos finais:

Amanda

Vitória

Natália F

João G

Tales

**ANEXO H – PRODUÇÃO INICIAL DO GRUPO 2**

Escola: Martha Wartenberg

Nomes: [REDACTED]  
[REDACTED]

Professora: Joseane Matias

Disciplina: PD



Turma: 9B

### Roteiro

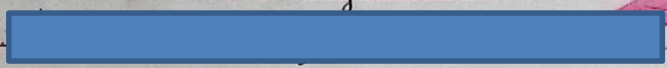
- Assunto: Preconceito Social
- Delimitação do tema: Pessoas que já sofreram discriminação devido à classe social.
- Definição dos objetivos: Encontrar um personagem que já tenha passado por tal situação, ou seja, preconceito com sua classe, seja ela pobre, rica ou de classe média.
- Metodologia: Falaremos sobre os diferentes tipos de preconceito, que se aplicam dentro do Eutismo. O preconceito social está muito presente no nosso dia a dia, as pessoas não são apenas julgadas pelas suas classes, mas também por suas roupas, aparência, moradia, estilo de vida, etc.



## ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DO GRUPO 2

Escola: Martha wartenberg

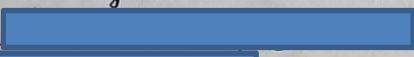

Nomes: 

Turma: 9º B

Data: 16.09.15

Disciplina: Português Profª: Joseane Matias

Roteiro

Observação: O documentário "Desigualdade Social-Eutismo" foi formulada por   
 em  
setembro do ano de 2015.






Desigualdade Social-Eutismo

Roteiro por: Aline Oliveira, Gabriel Ferreira, Natália Quadros, e Renan Mineiro.

Setembro /2015

(1) Punho Fechado: Surge um punho cerrado, aparece sob o punho o título do documentário  
Desigualdade Social - Eutismo

(2) Uma breve introdução sobre o assunto (Natália)

(3) Sobre o fundo branco, em letras pretas aparece a frase "O eulismo acontece quando uma pessoa de condições precárias sofre discriminação por parte de algumas pessoas."

(4) Entrevistada com baixa renda (catadora de lixo) Gabriel faz as seguintes perguntas:

1. Há quantos anos a senhora cata lixo?

2. Em que série você parou de estudar?

4. Por que você parou de estudar?

5. Por que você escolheu catar lixo?

6. Você já sofreu algum tipo de preconceito por causa de sua classe social?

7- Por que você acha que há tanta diferença entre pessoas de classes distintas?

(5) Vídeo da catadora de lixo no seu cotidiano

(6) Entrevistada acena para a camera, com zoom em seu rosto.

(7) Entrevistado - Classe mais alta (empresário)  
Gabriel faz as seguintes perguntas

1- Há quantos anos o senhor é empresário?

2- Em qual série você parou de estudar?

3- Por que você parou de estudar?

4- Por que você escolheu ser empresário?



6- Você sempre teve uma renda consideravelmente boa?

7- Por que você acha que há tanta diferença entre pessoas de classes distintas?

(8) Cenas do empresário trabalhando, e em seu cotidiano:

(9) Finalização com os créditos

## ANEXO J – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO

11/01/2017

AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO "INCLUSÃO SOCIAL, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL"

### AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO "INCLUSÃO SOCIAL, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL"

\* Required

**1. Observe a produção inicial do roteiro de seu grupo. Quais foram as dificuldades que vocês encontraram para pensar e começar a escrever? \***

**2. Antes de iniciar o trabalho com os roteiros, o que você sabia sobre documentários?**

**3. O que você já sabia sobre editar vídeos e imagens e o que você aprendeu sobre isso no decorrer do projeto? Quais os recursos que você já sabia usar e quais os que aprendeu a usar?**

**4. De que maneira o conhecimento sobre a edição de vídeos ajudou no momento da produção final do roteiro?**

11/01/2017

AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO "INCLUSÃO SOCIAL, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL"

5. Quais foram as dificuldades do seu grupo no momento de executar o que constava no roteiro?

6. Avalie seu documentário e o trabalho de seu grupo:

1 2 3 4 5

Excelente      Péssimo

7. Avalie sua aprendizagem individual no decorrer do projeto:

1 2 3 4 5

Excelente      Péssimo

Justifique a resposta anterior:

Submit

*Never submit passwords through Google Forms.*

100%: You made it.

Powered by

This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)