

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Thiago Vasquez Molina

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO
DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL CONSTRUÍDA A PARTIR
DA SÉRIE *COLETIVANDO*:
O Conhecimento muito Além da Sala de Aula**

Taubaté - SP

2016

Thiago Vasquez Molina

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO
DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL CONSTRUÍDA A PARTIR
DA SÉRIE *COLETIVANDO*:
O Conhecimento muito Além da Sala de Aula**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto.

Taubaté - SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU**

M7222s Molina, Thiago Vasquez
Seqüência didática para o ensino do gênero
documentário audiovisual construída a partir da
série Coletivando. /Thiago Vasquez Molina.- 2016.
127f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2016.
Orientação: Profª Drª Adriana Cintra de Carvalho Pinto,
Departamento de Comunicação Social.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Comunicação Social.
3. Modelo Didático de Gênero. 4. Seqüência Didática.
5. Documentário Audiovisual. I. Título.

Thiago Vasquez Molina

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO
AUDIOVISUAL CONSTRUÍDA A PARTIR DA SÉRIE *COLETIVANDO:O*
Conhecimento muito Além da Sala de Aula**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Adriana Cintra de Carvalho Pinto - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr.: Francisco de Assis - Centro Universitário Fiam-Faam

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família que tanto amo, em especial minha mãe e irmã, pessoas fundamentais em todas as conquistas da minha vida, por compreender as ausências e apoiar minhas decisões. Ao meu pai, que sempre incentivou e possibilitou meus estudos, e compartilhou em vida, valores éticos e morais que levo sempre comigo.

À minha querida orientadora e amiga Adriana, que acolheu um publicitário que resolveu se tornar pesquisador em Linguística Aplicada, e compreendeu as necessidades e dificuldades para isso.

Aos profissionais da TV Unitau – Felipe, Barreto, Gabriela, Carol, Danilo e Pedro - e à professora Vera, parceiros no projeto *Coletivando*, o grande desafio profissional, que só deu certo devido ao apoio e contribuições de cada um.

Ao Canal Futura, em especial aos amigos João e Acácio, pessoas que acreditam na educação como transformadora de realidades, por viabilizar a produção e exibição da série de documentários, que é *corpus* de análise dessa pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Linguística Aplicada, por compartilharem conhecimentos e contribuírem para a minha formação e desenvolvimento.

À Gisele, mulher que ocupa um pedaço gigante dentro de mim, e se fez fundamental em minha vida e essencial para a realização do sonho de concluir o mestrado. Sentou-se ao meu lado, literalmente, para apoiar e auxiliar no desenvolvimento desse trabalho. Sem ela, não sei se teria chegado até aqui.

Aos meus colegas e amigos de mestrado, que contribuíram ao proporcionar um ambiente agradável de estudos, com discussões saudáveis e engrandecedoras, durante as aulas e trabalhos em grupo. Agradeço especialmente à minha amiga Juliane, por me apoiar e vibrar com as conquistas pessoais e coletivas.

Agradeço a Deus, por me agraciar com força e capacidade para acordar todos os dias e correr atrás dos meus sonhos.

“O docente apenas cria o seu *estilo profissional* na prática, no seu trabalho diário, a partir de erros e acertos, de adaptações acertadas e frustradas, de sucessos e insucessos, pois o seu ‘treinamento’ é feito a partir da inserção direta na atividade de trabalho”.

Barros

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema central a elaboração de sequências didáticas (SD) para o ensino de gêneros de textos. Uma SD, enquanto um conjunto de atividades planejadas de maneira progressiva, em torno de um gênero, configura-se como uma ferramenta didática, adaptada a um contexto de ensino específico - neste trabalho, os cursos de graduação em *Comunicação Social* - que possibilita a transformação do conhecimento teórico de um gênero, o *documentário audiovisual*, em conhecimento a ser ensinado/aprendido. Assim posto, este trabalho acadêmico visa a elaborar uma sequência didática para o ensino do gênero de texto documentário audiovisual, a partir da construção de um modelo didático do gênero, tendo como *corpus* de análise documentários da série *Coletivando*. Para tanto, desenvolveu-se este trabalho com base nos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo na sua vertente didática, para a compreensão do que são gêneros de texto, modelos didáticos de gênero, sequências didáticas e transposição didática, a partir das categorias de análise de texto próprias a essa vertente teórica. Foram analisados, enquanto *corpus* desta pesquisa, três episódios da série de documentários *Coletivando*, transcritos para o reconhecimento de suas principais características, com o intuito de identificar suas dimensões ensináveis para a transposição em uma SD. Este trabalho pode contribuir com os professores da área da Comunicação Social, cujas referências teóricas carecem de instrumentos que visem a uma transposição didática dos gêneros frequentemente ensinados nesses cursos, trazendo um aprofundamento nos estudos desses gêneros, em especial o gênero documentário, para que se desenvolvam, nos alunos, capacidades de linguagem que os tornem verdadeiros produtores dos gêneros estudados. O trabalho contribui também com a comunidade científica, especialmente com os grupos de pesquisa, cujo embasamento teórico é o ISD e sua vertente didática, no que tange à engenharia didática e seus dispositivos. Ao pesquisador, as contribuições voltam-se, especialmente, para a sua profissionalização, levando-o a uma reconcepção do trabalho docente, que exerce em cursos de Comunicação Social.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo Sociodiscursivo. Comunicação Social. Modelo Didático de Gênero. Sequência Didática. Documentário Audiovisual.

ABSTRACT

This research has as central theme the development of didactic sequences (DS) for teaching text genres. A DS, while a series of progressively planned activities, around a text genre, is configured as a didactic tool, adapted to a specific educational context - in this study, graduation courses of Social Communication - which enables the transformation of a theoretical knowledge of a genre, the audiovisual documentary, into knowledge to be taught / learned. This academic paperwork aims, therefore, to build a DS for the teaching of the audiovisual documentary text genre, starting with the construction of a didactic model of the genre, from the analysis of a *corpus* of three documentaries extracted from the series *Coletivando*. This paperwork was developed based on the theoretical contributions of the Sociodiscursive Interacionism (ISD), especially in its didactic version, in order to understand what are text genres, didactic models of genres, didactic sequences and didactic transposition, using the specific text analysis categories of this theory. The *corpus* of this research are composed by three episodes of the series of documentaries *Coletivando*, transcribed for the identification of their main characteristics, in order to identify the teachable dimensions of the genre for the implementation of the DS. This research can contribute to all professors of Social Communication graduation courses, whose theoretical references lack of instruments for a didactic transposition of text genres, bringing a profound study of the documentary for the development of language capacities, which can provide the students' knowledge for a real and effective use of the genre. This research can also contribute to the scientific community, especially with the research groups whose theoretical basis is the ISD and its didactic version, regarding the development of the didactic engineering and didactic devices. To the researcher, the contributions are, especially, to his professionalization, leading him to a redesign of the teaching profession, which he attends in Social Communication courses.

KEYWORDS: Sociodiscursive Interacionism. Social Communication. Didactic Model of Text Genre. Didactic sequence. Audiovisual Documentary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 O programa de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo	18
1.2 Modelização didática de gênero	26
1.3 A Sequência Didática conforme o grupo de Genebra e variações	32
2 CAPÍTULO 2: DESVENDANDO O GÊNERO DE TEXTO DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL	38
2.1 Um breve panorama do documentário no Brasil	38
2.2 Conceituação do gênero documentário	40
2.2.1 O roteiro de um documentário	45
3 CAPÍTULO 3: MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO	48
3.1 Modelização Didática	48
3.2 A série de documentários Coletivando aplicada à construção do modelo didático de gênero	50
3.3 Análise do <i>Corpus</i>	53
3.4 Modelo Didático do gênero documentário audiovisual	61
4 CAPÍTULO 4: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	66
4.1 A sequência didática: proposta metodológica para o desenvolvimento de gêneros	66
4.2 Apresentação da Sequência Didática do gênero Documentário	68
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	112
TRANSCRIÇÃO - A escrita coletiva para alfabetização	112
TRANSCRIÇÃO - Cinema: do lúdico ao letramento	117
TRANSCRIÇÃO - Pais leitores: leitura em família	122

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de mestrado está inserido no projeto de pesquisa intitulado *Análise de textos e suas relações com o ensino e a aprendizagem de gênero*, coordenado pela Professora Doutora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. O objetivo desse projeto é conhecer e avaliar modelos de análise de textos que possam servir de instrumentos para a aprendizagem e a apropriação de gêneros escritos e orais de uma língua por parte de seu falante. Entre as várias temáticas que esse projeto desenvolve, esta pesquisa, especificamente, se encaixa no tema da *construção de modelos didáticos de gêneros para fornecer modelos operacionais a outros projetos de intervenção na escola*. Este trabalho também tem afinidade com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo LAF, Linguagem, Ação, Formação, de Genebra.

Busca-se neste trabalho, elaborar uma sequência didática para o ensino do gênero de texto documentário audiovisual, a partir da construção de um modelo didático do gênero, tendo como corpus de análise documentários da série *Coletivando*, uma coprodução da TV Unitau em parceria com o Canal Futura e, a partir disso, propor uma sequência didática para o ensino desse gênero de texto. Nesse sentido, a série de documentários *Coletivando* foi apropriada como instrumento para a criação de uma sequência didática que, por sua vez, servirá de instrumento de ensino do gênero documentário audiovisual, em cursos de Comunicação Social.

Entende-se por modelo didático do gênero o estudo e a descrição de um gênero de texto, o qual é base para a elaboração de sequências didáticas, as quais correspondem a um conjunto de atividades sequenciadas com o propósito de desenvolver no sujeito capacidades de linguagem (BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014). A sequência didática, enquanto instrumento de intervenção didática, contribui com a planificação do trabalho do professor, bem como com o desenvolvimento de capacidade de linguagem dos alunos.

A escolha de um gênero para a construção de modelos didáticos e sequências didáticas, no caso deste trabalho, o gênero documentário, deve estar relacionada ao contexto social, econômico e político da instituição de ensino que se quer desenvolver o trabalho; neste caso, uma instituição de nível superior que oferece cursos de Comunicação Social, onde o ensino do documentário faz parte da grade curricular da instituição. “O gênero escolhido [...] deve criar pontes entre o mundo referencial e o mundo didático, para que o aluno sinta-se

confortável e apto a participar na transformação de seu próprio conhecimento”, explica Cristóvão (2014, p.12-13).

A partir do exposto, esta pesquisa tem como justificativa, primeiramente, a relevância da construção de modelos didáticos de gênero e sequências didáticas de gênero para os diferentes contextos educacionais, tanto para o sistema educacional mais amplo, quanto para os sistemas de ensino e os sistemas didáticos.

Em segundo lugar, a relevância, nos sistemas de ensino, para as universidades que oferecem cursos de Comunicação Social, cujo trabalho com o gênero documentário audiovisual é necessário e pode ser melhorado a partir da construção de modelos didáticos que descrevam as características ensináveis desse gênero, uma vez que a bibliografia específica carece de instrumentos que visem a uma transposição didática dos gêneros ensinados, considerando que seu foco é a descrição do gênero. Há uma ênfase no estudo das características de certos gêneros, como o documentário, por exemplo, contudo falta o foco no ensino desse gênero de forma a desenvolver, nos alunos, capacidades de linguagem que os tornem verdadeiros produtores dos gêneros estudados.

Por último, a relevância deste trabalho se dá também e, principalmente, nos sistemas didáticos, isto é, nas salas de aula, com professores e alunos, a partir de um trabalho mais aprofundado e de construção de sentidos a partir da vivência com dimensões contextuais, discursivas, textuais e linguísticas do gênero documentário.

Para tanto, a pesquisa toma como *corpus* de análise, três de dez episódios da série de documentários *Coletivando*. Os episódios selecionados foram transcritos neste trabalho para o reconhecimento de suas principais características, com o intuito de identificar suas dimensões ensináveis para a transposição em uma sequência didática. Seus títulos são: “A escrita coletiva para alfabetização”; “Cinema: do lúdico ao letramento”, e “Pais leitores: a leitura em família”. A escolha desses episódios se dá pelo conteúdo temático de cada um, que vai ao encontro das expectativas do Ministério da Educação em relação à alfabetização e ao letramento, bem como à participação da família nas ações educativas da escola no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Esses episódios foram exibidos pela primeira vez no período de 6 a 17 de julho de 2015, em comemoração ao Dia nacional do pesquisador, e até o momento da escrita deste texto, estão disponibilizados na página da TV Unitau e Canal Futura. O canal Futura, parceiro na produção da série *Coletivando*, é um canal de concessão educativo, com abrangência nacional, que está no ar desde 1997, como um projeto social de comunicação e interesse público, que tem como valores a educação, a diversidade, a ética, a sustentabilidade e o

espírito empreendedor. Esses são os pilares que sustentam a programação do canal, que hoje atinge um público de 46,3 milhões de pessoas, sendo que 77% dos telespectadores têm até o ensino médio. Dentre o público que compõe esses números, destacam-se os profissionais da área da educação: 54% dos educadores que conhecem a emissora, assistem aos programas exibidos por ela¹.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, a elaboração de uma sequência didática de ensino do documentário, pretende-se caracterizar o gênero de texto documentário audiovisual, a partir da construção de um modelo didático do gênero, tomando-se como *corpus* de análise episódios da série de documentários *Coletivando*. A proposta de se elaborar uma sequência didática está ligada ao uso do gênero documentário como instrumento mediador entre o que se propõe a ensinar e o objeto ensinável (SOUZA; BENDER, 2014).

Os objetivos específicos deste trabalho, visam a responder às seguintes perguntas de pesquisa: o que é um documentário audiovisual? Quais suas principais características? Quais características são estáveis e, portanto, ensináveis? Como seria um modelo didático desse gênero? Pensando-se no ensino do documentário, em cursos de Comunicação Social, como poderia se organizar uma sequência didática para o ensino desse gênero? Quais atividades são necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação?

Para atingir os objetivos dessa pesquisa serão utilizados aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), sobretudo na sua vertente didática, para a compreensão do que são os gêneros de texto, os modelos didáticos de gênero, as sequências didáticas e outros conceitos relevantes à pesquisa, segundo a concepção dos pesquisadores que utilizam o ISD como base de seus trabalhos.

O ISD é uma corrente da psicologia da linguagem bastante complexa, cujo diálogo se estabelece com autores de diversas correntes da filosofia e ciências humanas. Segundo Barros e Rios-Registro (2014, p. 7):

Para essa corrente teórica, a emergência das formações sociais e a diversificação das atividades práticas estão intrinsicamente ligadas à emergência das atividades de linguagem, em um processo de negociação com o contexto em que elas se realizam. E essas atividades de linguagem são designadas por uma variedade de formas comunicativas de caráter sócio-histórico, a saber, os gêneros textuais.

¹ Pesquisa Datafolha . População 16+ . realizada em 2013 <http://www.futura.org.br/pesquisas/>

Desta forma, para o ISD, o papel dos textos é primordial, por se configurar em realidade empírica das atividades de linguagem e o meio pelo qual as intervenções didáticas deveriam ser organizadas. Os textos/gêneros são, para o ISD, megainstrumentos do desenvolvimento humano.

A vertente didática do ISD tem desenvolvido estudos para a transposição didática de gêneros, a partir de uma engenharia didática que propõe instrumentos teórico-metodológicos - o modelo didático e a sequência didática de gêneros - para a concretização dos processos de ensino e de aprendizagem. É dentro desta vertente que este trabalho acadêmico se insere, ao propor o estudo e a descrição de um objeto de intervenção didática - o gênero documentário audiovisual, o qual é base para a elaboração de uma sequência didática, isto é, um conjunto de atividades sequenciadas com o propósito de desenvolver no aluno capacidades de linguagem com foco na produção do gênero em questão.

Esta pesquisa também se baseia nos estudos de Melo (2002), Lucena (2012), Ramos (2008) e Gonçalves (2006), pesquisadores no gênero documentário. Segundo Stutz (2014, p.19), “ a literatura específica do gênero em questão parte dos saberes das disciplinas científicas e academicamente validadas, e dos saberes dos *experts* que utilizam determinado gênero como instrumento para práticas no contexto social” e, portanto, a contribuição desses estudos é extremamente importante para a construção do modelo didático e da sequência didática do gênero em foco.

Quanto à série de documentários nomeada como *Coletivando*, descrita nesta pesquisa, afirma-se que foi uma iniciativa deste pesquisador, enquanto Diretor de Programação na TV Educativa da Universidade de Taubaté. Essa TV, também denominada por TV Unitau, é vinculada à reitoria da universidade e foi criada em 2007 com, basicamente, quatro frentes de atuação distintas: ser um laboratório pedagógico de produção audiovisual para os acadêmicos da universidade; atuar como produtora de conteúdo institucional desta universidade; ser uma emissora de TV local, projeto ainda em desenvolvimento, e produzir conteúdo audiovisual para o Canal Futura, parceira da Universidade de Taubaté desde outubro de 2013.

A TV Unitau dispõe hoje, em 2015, de uma equipe de sete pessoas, sendo seis delas, profissionais com formação em Comunicação Social, cinco habilitados na área de jornalismo e um em publicidade e propaganda. Esse corpo de profissionais tem como principal atribuição a produção de conteúdo audiovisual, sendo ele de caráter predominantemente educativo, informativo, publicitário ou de cunho social.

Ser um profissional de Comunicação Social² significa ter os meios de comunicação de massa - rádio, TV, jornal, revista, cinema, internet etc. - como seu principal foco de trabalho, numa relação direta com a sociedade, sendo esta dinâmica a base dos estudos para a formação desse profissional. Nessa dimensão da Comunicação Social, alguns gêneros de texto podem ser considerados como híbridos, no sentido de terem a capacidade de transitar entre diferentes meios de comunicação de massa. O documentário, gênero audiovisual, objeto de análise dessa pesquisa, destaca-se como um desses gêneros.

A formação do profissional de Comunicação Social, no currículo dos cursos superiores da área, na maioria das universidades, como na Universidade de Taubaté por exemplo, tem o gênero documentário como uma disciplina específica ou inserida em outras disciplinas afins, como: projetos em jornalismo, produção audiovisual, projetos em TV, entre outras. Contudo, o ensino desse gênero não costuma ocorrer na forma de sequências didáticas, elaboradas a partir de modelos didáticos de gêneros.

Segundo Schneuwly (2004 apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009), no processo de desenvolvimento dos indivíduos, sua participação em diferentes atividades sociais vai lhes possibilitando a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas para sua utilização. Entretanto, alguns gêneros mais formais, como o documentário, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade das universidades, nos cursos de Comunicação Social, na função de propiciar o contato, o estudo e o domínio desse gênero. É nesse contexto que se insere a problemática dessa pesquisa: a elaboração de uma sequência didática para o ensino/aprendizagem do gênero documentário audiovisual.

O documentário configura-se como um dos diversos gêneros de textos, que são instrumentos de trabalho do comunicador social. Segundo Machado (2009), os gêneros, em uma concepção bakhtiniana, são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente pelas diferentes esferas de atividades humanas, incluindo-se aqui a esfera comunicacional. Ou, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos”. Esses gêneros caracterizam-se por apresentarem conteúdo temático, construção composicional e estilos específicos.

² O MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, em 2013, (Resolução CNE/CES 1/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2013 – Seção 1 – p. 26), dando autonomia ao curso de Jornalismo em relação a área de Comunicação Social, tendo as instituições de educação superior o prazo de até outubro de 2015 para o cumprimento da resolução. Na ocasião da pesquisa, contudo, os cursos de Jornalismo usados como referência ainda não haviam separado as áreas, portanto entende-se Comunicação Social, nesse trabalho: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e TV e Cinema.

O gênero documentário, segundo Ramos (2008, p. 22), “é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo”, isto é, ao contrário da ficção, o documentário estabelece proposições sobre o mundo histórico, assumidas por entrevistas, depoimentos de especialistas, diálogos, filmes de arquivo, cujas diversas vozes falam do mundo, ou de si.

Toda narrativa pressupõe a presença de interlocutores, ou seja, ela é feita por e para alguém, respectivamente, autor e espectador. No caso do documentário, o primeiro é quem define essa intenção e o segundo, é quem percebe essa intenção e consegue diferenciá-la de uma obra ficcional. Melo (2002, p.36) acrescenta:

Vale ressaltar ainda que o mero registro de imagens e sons do mundo não reflete, por si só, o valor do gênero documentário. Exige-se uma intervenção, um posicionamento autoral do documentarista no modo como as imagens e sons se sucedem [...] Para tal, exige-se que o tema abordado seja visto a partir de determinado ponto de vista, que irá se refletir na maneira que o documentarista apresenta os fatos. O efeito de sentido final, portanto, é resultado não simplesmente do que se diz, mas essencialmente de como se apresenta o tema. É justamente nessa relação entre conteúdo e forma (quê e como) que reside o caráter autoral do documentário, marca que elegemos como característica fundamental do gênero.

Os episódios da série *Coletivando*, por apresentarem as características anteriormente mencionadas (e outras), são considerados exemplares do gênero documentário. A série surgiu a partir da participação deste pesquisador no SePLA 2014 - Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada - organizado anualmente pelo programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, no qual as apresentações orais dos acadêmicos participantes do evento, em sua maioria docentes, permitiu a identificação de uma variedade de trabalhos - dissertações de mestrado - desenvolvidos por esse grupo de Pós-graduação, com temáticas de interesse de educadores.

O principal objetivo da produção dessa série de documentários foi possibilitar o acesso a conteúdos de dissertações de mestrado a um público que está fora do espaço acadêmico, de forma a ampliar a esfera comunicativa desse gênero.

Retomando-se, então, a problemática do ensino de gêneros, Bronckart (2003 apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009) aponta uma questão de ordem metodológica para o seu ensino: a definição particular de cada um deles, sua classificação e identificação de suas características. Isso significa que, para conceituar um gênero, é preciso ter algum conhecimento sobre ele, o que justifica a relevância da construção dos modelos didáticos,

brevemente abordados nesta introdução, cuja construção se dará, nesta pesquisa, a partir de categorias de análise propostas por Bronckart (2012), Machado e Bronckart (2009) e Schneuwly e Dolz (2004), bem como contribuições de especialistas da área da Comunicação Social, na análise de documentários extraídos da série *Coletivando*, aqui tomada tanto como exemplar do gênero, como *corpus* desta pesquisa.

Em relação ao ensino do gênero documentário, faz-se necessária a construção de uma sequência didática, que possibilite a transposição didática dos conhecimentos construídos a partir do modelo didático, sobre o gênero em questão, “para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p.129). Para Machado (2009, p.52) a transposição didática compreende:

[...] um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes.

O ISD, aporte teórico utilizado nesta pesquisa, constituído, dialeticamente, com a Didática de Línguas, disciplina com objetivos e finalidades específicas, contribui como um referencial teórico bastante utilizado na área da Linguística Aplicada, enquanto área de estudos críticos da linguagem e também, como uma perspectiva de intervenção na educação.

O ISD, enquanto ciência integrada do humano, propõe, numa perspectiva sócio-histórica, que as atividades sociais se apoiam, fundamentalmente, nas *atividades languageiras*. As atividades languageiras ou o agir languageiro “se traduz em um texto, que pode ser definido como *toda unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87). Todo texto, segundo o ISD, em suas propriedades linguísticas, revela aspectos da ação da qual é produto, ou seja, revela aspectos do agir, da atividade humana mediada pelo agir languageiro.

O modelo de análise de textos do ISD, proposto por Bronckart (2012), parte de uma abordagem descendente para o estudo dos fenômenos textuais e discursivos. Inicialmente, são levantadas hipóteses sobre a situação de produção languageira, e na sequência, tem-se a análise dos níveis *organizacional* e *enunciativo*.

A partir da caracterização do gênero de texto *documentário audiovisual*, tendo-se como base as categorias de análise de texto propostas pelo ISD, organiza-se este trabalho de pesquisa, em quatro capítulos, cujo teor será, agora, brevemente apresentado.

O *capítulo 1*, da fundamentação teórica, apresenta o aporte teórico do ISD, bem como a sua vertente didática, a qual tem desenvolvido estudos para uma transposição didática de gêneros, a partir de uma engenharia didática que fornece instrumentos teórico-metodológicos para a sua concretização: o modelo didático e a sequência didática de gêneros. Este capítulo organiza-se em três partes: na primeira, expõe-se sobre o programa de pesquisa do ISD; na segunda, a modelização didática de gênero e na terceira, a sequência didática conforme o grupo de Genebra e variações.

O *capítulo 2*, intitulado “Desvendando o gênero de texto documentário audiovisual”, conceitua o gênero em foco dessa pesquisa, o documentário, segundo autores como Melo (2002), Lucena (2012) e Ramos (2008), bem como apresenta um breve panorama do gênero audiovisual no Brasil e o que vem a ser um roteiro de documentário. Este capítulo apresenta-se em três seções: apresentação de um panorama do documentário no Brasil; a conceituação do gênero documentário e a conceituação do roteiro de um documentário.

No *capítulo 3*, cujo título é “Modelização didática do gênero documentário” expõe-se sobre a modelização de gêneros de texto, pensando-se nos processos de ensino que as práticas discursivas potencializam. A partir das contribuições dos autores que tomam o ISD como aporte teórico, apresenta-se um modelo didático do gênero documentário e, também, a série *Coletivando*, a fim de exemplificar as características do gênero. Este capítulo organiza-se em quatro seções, a saber: conceituação de modelização didática; a série de documentários *Coletivando* enquanto *corpus* de pesquisa; a análise do *corpus* e o modelo didático do gênero documentário audiovisual.

O capítulo 4, toma como foco a construção de sequências didáticas como proposta metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, a partir do ensino e da aprendizagem de gêneros de texto. Com o título “O ensino de gêneros de texto”, este capítulo apresenta uma proposta de Sequência Didática para o ensino do gênero documentário audiovisual, objetivo geral desta pesquisa. Sua organização se dá em duas grandes partes: a conceituação de sequência didática enquanto proposta metodológica para o desenvolvimento de gêneros e a apresentação de uma proposta de sequência didática para o gênero documentário, contendo a situação de comunicação, o mulo de reconhecimento do gênero, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Finalmente, na conclusão, retomam-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, para uma discussão sobre o que se pôde alcançar com este trabalho acadêmico, em relação à elaboração da sequência didática *pela e para* a série de documentários *Coletivando*, às contribuições da pesquisa ao ISD e à Didática de Línguas e, sobretudo ao pesquisador e à esfera de ensino da Comunicação Social. Para tanto, esse capítulo apresenta as considerações finais e a conclusão.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro capítulo desta pesquisa propõe-se a apresentar os aportes teóricos do ISD, enquanto um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento humano. Na sua vertente didática, o ISD tem desenvolvido estudos para uma transposição didática de gêneros, a partir de uma engenharia didática que fornece instrumentos teórico-metodológicos para a sua concretização: o modelo didático e a sequência didática de gêneros. Neste mesmo capítulo, apresenta-se o conceito de gênero de texto enquanto um pré-construído linguageiro, isto é, um modelo concreto de ação de linguagem e o conceito de modelo didático de gênero, associado à construção de sequências didáticas para o ensino desses modelos potencialmente ilimitados de atividade linguageira.

1.1 O programa de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD é uma corrente das Ciências Humanas baseada numa articulação das obras de Vygotsky, Marx e Spinoza, cujo foco de pesquisa visa à construção de uma ciência do humano, isto é, a uma compreensão do funcionamento social e psíquico dos seres humanos por meio da interpretação nos /pelos textos que (re)configuram o agir humano. A principal ideia defendida por essa corrente teórica é a de que “o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os linguageiros (MACHADO, 2009).

Desde o nascimento, o ser humano vai se apropriando e, ao mesmo tempo, transformando diferentes pré-construídos sociais - construtos existentes anteriores às ações e necessários para sua realização - ao longo do seu desenvolvimento.

Desenvolvido, aproximadamente, em 1980, por Bronckart, o ISD propõe-se a examinar, segundo Machado (2009, p.48):

as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos existentes nas sociedades (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a(s) língua(s) e os gêneros de textos em uso); os sistemas educacionais que organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e, enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa.

A linguagem e a atividade discursiva assumem, para o ISD, papel importante no desenvolvimento humano, uma vez que ela, ao mesmo tempo, organiza, regula e comenta as atividades humanas, possibilitando uma memória dos pré-construídos sociais, a sua apropriação e transformação pelos indivíduos. A linguagem é, portanto, fundadora e organizadora das atividades humanas.

Assim posto, o ISD enfatiza, em suas pesquisas, a análise e interpretação de textos orais e escritos e o funcionamento dos textos, com foco nas situações de mediação formativa - de ensino ou de trabalho, num estudo permanente dos aportes das ciências da linguagem - linguística do texto e do discurso.

As pesquisas devem ser “práticas” no sentido de que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo - monista, materialista e dialética (MACHADO, 2009, p.49).

Dito de outra forma: constituem-se objetos de pesquisa do ISD os pré-construídos (as atividades e formações sociais, as línguas naturais e os gêneros), as características dos sistemas educacionais e formativos, que permitem a transmissão dos pré-construídos e os mecanismos de apropriação e interiorização por meio dos quais o ser humano constrói seu conhecimento e identidade (MACHADO, 2009).

No âmbito dos sistemas educacionais, mais especificamente, da atividade educacional, a atuação do ISD se faz em uma escala bastante ampla, explica Machado (2009), uma vez que nos processos de mediação formativa, isto é, no quadro dos textos produzidos na atividade educacional, são mobilizados diferentes tipos de conhecimentos e representações sobre o que deve ser o trabalho do professor. Esses textos, portanto, constituem-se em instrumentos de análise e compreensão dos problemas relacionados à atividade educacional, para os quais se possa intervir direta ou indiretamente. Nesse sentido, o papel dos textos é primordial: constituem uma realidade empírica das atividades de linguagem.

Há pesquisas que procuram compreender melhor o trabalho real do professor a partir da análise, não só do que é efetivamente realizado por ele, mas também das “diferentes

injunções externas, os artefatos materiais e simbólicos que são disponibilizados ou não para o cumprimento das prescrições oficiais, as dificuldades, impedimentos” (MACHADO, 2009, p.57) que o professor enfrenta.

Outras pesquisas ancoradas no ISD, em relação à atividade educacional, enfatizam os processos de transposição didática, e, a partir dos conhecimentos elaborados, procuram criar materiais didáticos que possam ser apropriados por professores e alunos, assim como avaliar esses materiais e outras experiências didáticas.

A expressão transposição didática foi criada pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975, segundo Almeida (2007 apud BARROS, 2014). Contudo, foi Yves Chevallard (1989), um educador da área da matemática, quem sistematizou o conceito.

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 1989, p.6 apud BARROS, 2014, p. 44).

A transposição didática é, portanto, “o processo de transição pelo qual um objeto teórico passa até chegar a ser objeto de ensino”, explica Barros (2014, p.45). Para que esse processo ocorra, os conhecimentos precisam passar por três níveis básicos de transformação, a saber: um processo de transformação do conhecimento teórico para um conhecimento a ser ensinado; a transformação do conhecimento a ser ensinado para um conhecimento efetivamente ensinado e, por fim, o conhecimento efetivamente ensinado para um conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO, 2009).

Uma proposta de transposição didática pode dividir-se em dois níveis, segundo Stutz (2014): o nível da *transposição externa* e da *transposição interna*. No primeiro nível, a transposição didática externa, se dá a partir da compreensão de documentos oficiais e do contexto de ensino, estudos de teorias sobre gêneros e construção de modelos didáticos - instrumentos que explicitam e sistematizam o conteúdo de um gênero de texto a ser ensinado; no segundo nível, a transposição didática interna se dá a partir da elaboração de sequências didáticas voltadas ao trabalho de ensino e de aprendizagem de gêneros.

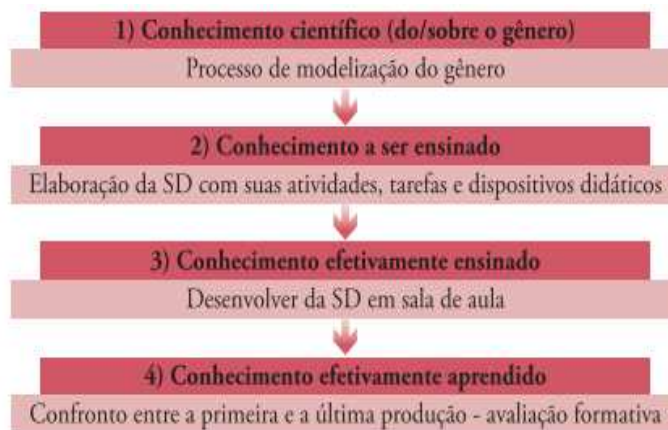
Nesta pesquisa, a transposição didática se dá em ambos os níveis - externa e interna - na medida em que se constrói um modelo didático do gênero documentário (transposição externa) e, a partir dele, se elabora uma proposta de sequência didática do gênero

(transposição interna), instrumento central na transposição didática e objetivo geral deste trabalho.

Assim, o ISD tem desenvolvido estudos em todos os níveis de transposição didática, especialmente de gêneros de texto para o contexto de ensino da língua.

A figura abaixo ilustra o que os pesquisadores do grupo de Genebra chamam de engenharia didática, isto é, “um trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino adaptado às situações didáticas” ou ainda de “elaboração e experimentação de dispositivos de ensino” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014, p. 22), na perspectiva do ISD.

Figura 1 - A transposição didática na perspectiva do ISD.



Fonte: Barros (2014, p. 45).

A transposição didática, portanto, está centrada na escolarização de gêneros, explicam Camargo e Stutz (2014, p.75), “isto é, no recorte de objetos de circulação social, para então realizar estudos específicos com base na análise textual do ISD para descrever a configuração do gênero”.

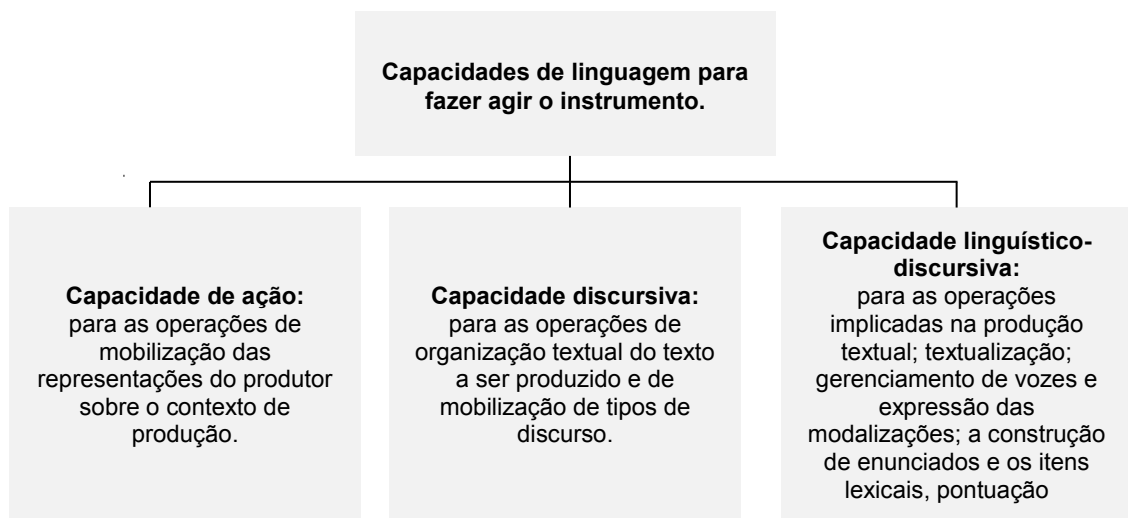
A vertente didática do ISD e seus pesquisadores têm desenvolvido estudos em todos os níveis da transposição didática, investigando as ações de linguagem materializadas nos gêneros textuais, defendendo assim, o desenvolvimento de ações pedagógicas de ensino da língua, por meio de gêneros textuais e sequências didáticas, contribuindo com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

De acordo com Cristóvão (2009, p.321 apud SOUZA; BENDER 2014, p.46), as capacidades de linguagem “são um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem”, isto é, são instrumentos mobilizadores de discursos. Essas

capacidades são categorizadas, inicialmente, em três tipos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (ou linguística discursiva). Para Cristóvão e Stutz (2011, p.22 apud SOUZA; BENDER 2014, p.46) uma quarta capacidade de linguagem pode ser introduzida e categorizada junto a essas três: a capacidade de significação.

Resumidamente: a capacidade de ação possibilita ao sujeito a adaptação do texto ao contexto de produção; a capacidade discursiva possibilita a escolha e adequação do gênero, seu conteúdo, estrutura e discursos à situação de comunicação em curso; a capacidade linguística discursiva possibilita as operações de textualização do gênero e a capacidade de significação permite ao sujeito a construção de sentidos a partir de relações, representações e conhecimentos sobre práticas sociais estabelecidos em diversas esferas de atividades. A figura abaixo sintetiza o conceito de capacidade de linguagem, segundo Nascimento e Pereira (2014, p.105):

Figura 2: Conceito de Capacidade de Linguagem



Fonte: Nascimento e Pereira (2014, p.105).

A essas capacidades são agregadas um conjunto de operações que envolvem a construção de um gênero, que correspondem às categorias de análise de textos propostas pelo modelo de análise textual de Bronckart (2012).

Este modelo propõe a análise de texto em duas dimensões: a dimensão externa, a partir da análise dos elementos que fazem parte da situação de produção (contextos físico e sociosubjetivo) e a dimensão interna, a partir da análise do texto em suas três camadas (a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e enunciativos).

O quadro abaixo apresenta uma síntese do modelo de análise de textos de Bronckart (2012):

Quadro 1: Operações e Níveis de Análise - modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012).

OPERAÇÕES	NÍVEIS DA ANÁLISE
<p>1) Mobilização de representações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sociosubjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados <p>2) Adoção do gênero</p>	<p>1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sociosubjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados <p>2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão</p>
<p>3) Gerenciamento da infraestrutura textual</p> <p>3.1) escolha do(s) tipos de discurso</p> <p>3.2) seleção e organização global e local dos conteúdos</p>	<p>3) Análise da infraestrutura textual</p> <p>3.1) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação</p> <p>3.2) identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências</p>
<p>4) Textualização</p> <p>4.1) estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações</p> <p>4.2) estabelecimento de um posicionamento enunciativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gerenciamento das vozes - expressão de modalizações <p>5) Construção de enunciados</p> <p>6) Seleção de itens lexicais</p>	<p>4) Identificação dos mecanismos de textualização</p> <p>4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal</p> <p>4.2) de mecanismos enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - de inserção de vozes - de modalizações

Fonte: Machado (2005, p. 254).

O item 1, da mobilização de representações, refere-se à análise dos elementos que fazem parte do contexto sócio-histórico de produção de um texto: o contexto físico (lugar, momento da produção, locutor e destinatário) e o contexto sociosubjetivo (lugar social, posição social do locutor e destinatário, tema e objetivo). Segundo Bronckart (2012), os parâmetros do contexto de produção podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado.

O item 2, da adoção do gênero, refere-se à análise das características globais do texto para a identificação do gênero de texto a que pertence, bem como a identificação do tipo de suporte em que é veiculado o texto.

Os itens 3 em diante, do gerenciamento da infraestrutura textual e textualização, referem-se à análise do nível mais profundo do texto: o plano geral, os tipos de discurso e suas modalidades de articulação, os mecanismos de textualização e enunciativos, as sequências e as formas de planificação.

O plano geral do texto refere-se à organização do conteúdo temático. Os tipos de discurso são as formas linguísticas identificáveis nos gêneros de texto, relacionadas aos mundos discursivos do Narrar e do Expor, apresentados na introdução deste trabalho: o discurso interativo e o discurso teórico (Mundo do Expor), o relato interativo e a narração (Mundo do Narrar), articuladas entre si pelos mecanismos de textualização - mecanismos de conexão, de coesão nominal e verbal - e enunciativos - vozes e modalizações (BARACHATI, 2015).

Quadro 2: Coordenadas Gerais dos Mundos Discursivos.

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato	Implicação	<i>Discurso Interativo</i>	<i>Relato Interativo</i>
de produção	Autonomia	<i>Discurso Teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

A partir do exposto, insere-se este trabalho no grupo de pesquisas que procura esclarecer a noção de gênero, bem como analisar gêneros que possam ser ensinados, para uma construção de modelos didáticos do gênero e materiais didáticos adequados para o ensino, a avaliação de materiais, de experiências didáticas e capacidades de linguagem dos alunos.

Para que a transposição didática de um gênero se torne viável, no caso desta pesquisa, a transposição do gênero documentário, é preciso “a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível do gênero, denominada, pelos autores genebrinos, de *modelo didático do gênero*” (BARROS, 2014, p.45), cujo conceito será discutido na seção seguinte.

Já a noção de gênero de texto, para Bronckart, é equivalente à noção bakhtiniana de gênero do discurso (BAKHTIN, 1953 apud MACHADO, 2009), segundo a qual:

as diferentes esferas das atividades humanas, sócio-historicamente, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros de discurso, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores e estilo específicos (MACHADO, 2009, p.97).

Schneuwly (1994 apud MACHADO, 2009), ao mobilizar essa noção de gênero, reconceitualiza-a no quadro do ISD, contribuindo enormemente com as pesquisas relacionadas a questões de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a elaboração de materiais didáticos adequados.

Trabalhando mais intensamente nas questões da Didática de Línguas, em Genebra, Schneuwly e um grupo de pesquisadores mobilizam a noção de gênero para seus objetivos de pesquisa, defendendo a tese de que os gêneros se constituem como “verdadeiras ferramentas semióticas complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos” (MACHADO, 2006, p. 551).

Desta forma, os gêneros de texto, enquanto artefatos simbólicos, encontram-se à disposição dos sujeitos na sociedade, podendo ser considerados ferramentas ou instrumentos para o seu agir linguageiro somente quando deles se apropriam, e isto só é possível se forem considerados úteis para o seu agir com a linguagem.

No processo de desenvolvimento dos indivíduos, Schneuwly (1994 apud MACHADO, 2006) explica que, a participação do sujeito em diferentes atividades sociais possibilita a apropriação de diferentes gêneros, mais informais. Contudo, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos de forma mais sistemática, cabendo à escola oferecer o contato, o estudo e o domínio desses diferentes gêneros usados na sociedade.

Bronckart (2003 apud MACHADO, 2006), por outro lado, aponta um problema de ordem metodológica para o ensino dos gêneros de texto: a sua diversidade e variabilidade nos textos dificulta tanto a sua classificação, quanto a identificação de suas características. Ora, para se conceituar um gênero é preciso ter algum conhecimento sobre ele.

Partindo-se, então, das premissas de que, é preciso conhecer o gênero para poder ensiná-lo (e aprendê-lo) e de que há uma diversidade de gêneros e uma variabilidade em suas manifestações concretas nos diferentes textos, o que o ISD propõe é uma caracterização a partir de um conjunto de textos de um mesmo gênero, para o levantamento de suas características e a construção de modelos didáticos dos gêneros que os caracterizariam.

Nesta mesma linha, para a construção de materiais didáticos adequados, seria necessária a transposição didática dos conhecimentos científicos construídos sobre os gêneros, para o nível dos conhecimentos a serem ensinados na escola.

Partindo-se da problemática da classificação dos gêneros e da transposição didática expostas, o grupo de Genebra propõe que as práticas escolares sejam orientadas pelos chamados modelos didáticos dos gêneros a serem apropriados. É sobre esses modelos que se discute agora.

1.2 Modelização didática de gênero

No decorrer da história, nas atividades sociais, foram e são, constantemente produzidas determinadas formas comunicativas, relativamente estáveis, as quais constituem os gêneros de texto. Os gêneros de texto, enquanto pré-construídos humanos e, portanto, históricos e sociais, são mobilizados ao emprendermos uma ação de linguagem e, ao mesmo tempo, são adaptados às características específicas de tal situação. Logo, apropriar-se desses artefatos torna-se essencial a qualquer pessoa, uma vez que, para que uma pessoa possa se comunicar, ela precisa apropriar-se de um artefato - o gênero - que lhe possibilite empreender tal ação (ANJOS-SANTOS; CRISTÓVÃO, 2011).

Segundo Machado e Cristóvão (2006, p. 551 apud ANJOS-SANTOS; CRISTÓVÃO, 2011, p.263):

(...) os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmo, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem.

As diferentes esferas de comunicação, isto é, os diferentes campos de circulação das práticas de linguagem, levam a uma constante diferenciação dos gêneros que circulam em cada uma delas. Assim, cada prática de linguagem faz nascer um gênero de texto, que prefigura uma forma de uso da língua e da linguagem (GONÇALVES; FERRAZ, 2014): na esfera publicitária, por exemplo, temos gêneros como os anúncios, as campanhas publicitárias; na esfera doméstica, os bilhetes, as listas; na esfera jornalística, as notícias, as reportagens; na acadêmica, os artigos científicos, as dissertações de mestrado e assim por diante.

O gênero, portanto, enquanto pré-construído, é objeto de avaliações sociais permanentes, o que possibilita a sua permanente (re)constituição enquanto modelo de referência para as ações de linguagem, isto é, o gênero, indexado às situações de ação de linguagem, (re)constitui-se a partir de certos valores de uso de uma determinada formação

social e situação de ação languageira. Desta forma, explica Machado (2005, p.251), os gêneros de texto são produtos sócio-históricos explicativos da ação de linguagem e “a apropriação do gênero é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

De acordo com Bronckart (1996 apud MACHADO, 2005, p. 251), “os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos”, o que possibilita ao sujeito a adoção de um gênero particular e, a seu ver, mais adequado a cada situação. Dito de outra forma: toda ação de linguagem pressupõe a adoção de um gênero de texto pelo sujeito, cuja escolha se dá a partir de modelos preexistentes a determinadas ações de linguagem.

Todavia, como cada ação de linguagem é diferente, o gênero de texto adotado pelo sujeito estará sempre inserido num processo contínuo de adaptação aos valores particulares da situação em que se encontra, acarretando, muitas vezes, em mudanças na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos e de textualização.

Desta forma, toda ação de linguagem contribui com a modificação dos gêneros de texto e, sendo assim, o modelo didático do gênero, enquanto “um objeto descritivo e operacional construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO ET AL., 1996/1997, p.108 apud MACHADO, 2009, p.135) é passível de uma reelaboração contínua na atividade educacional.

O modelo didático do gênero, de acordo com Barros (2014, p.46), designa uma “ferramenta descritiva e operacional que [...] facilita a apreensão da complexidade de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características (contextuais, discursivas, linguísticas) de um gênero”, o que possibilita a escolha de objetos de ensino potencializados pela prática discursiva. Dito de outra forma: num modelo didático de gênero descrevem-se as capacidades de linguagem envolvidas na produção do gênero em foco: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas e capacidades de significação.

O grupo de Genebra elaborou a noção de modelo didático de gênero, bem como seus procedimentos, como subsídio para o ensino de língua materna e a aprendizagem de capacidades de linguagem necessárias à produção de textos de diferentes gêneros por meio de determinadas atividades.

A construção desses modelos visa a atender objetivos explicitamente didáticos e implica a análise de um conjunto de textos de um certo gênero, considerando-se os seguintes elementos (MACHADO, 2009, p. 136):

- a. as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b. os conteúdos típicos do gênero;
- c. as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d. a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e. o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais.

Esses critérios ou categorias de análise de textos, apresentadas na seção anterior, foram propostas por Bronckart (2012), contudo os elementos de análise propostos não são rígidos, no sentido de que, outros elementos podem ser necessários analisar em um determinado gênero, explica Machado (2009). Assim sendo, conceitos de outras teorias que não a do ISD podem ser incorporados à análise dos gêneros de texto, desde que se apliquem a esse fim. No caso deste trabalho acadêmico, foram trazidas para a construção do modelo didático (MD) do gênero documentário e elaboração da sequência didática (SD), contribuições de especialistas na área da Comunicação Social, como Ramos (2008), Lucena (2012) e Melo (2002).

Machado (2009) acrescenta ainda que, para a construção de um modelo didático do gênero é necessário conhecer o “estado da arte dos estudos sobre esse gênero” (MACHADO, 2009, p. 137), as capacidades e dificuldades dos alunos ao trabalharem com o gênero e também as prescrições dos documentos oficiais do trabalho do professor. Esse conhecimento do gênero, a partir do modelo didático, pode ajudar a pensar a intervenção didática, bem como os objetivos de ensino do gênero de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, organizando o ensino e as etapas da *sequência didática* que poderá ser proposta.

“O modelo didático é um instrumento que torna o gênero acessível e passível para que o professor possa construir a SD, utilizá-la como objeto de ensino e de apropriação pelo aluno”, explicam Souza e Bender (2014, p.42). Acrescentam, ainda, que “O MD tem a função

de destacar as dimensões do gênero que podem e devem ser ensinadas e aprendidas para uma eficiente apropriação do gênero”.

A construção de um modelo didático de gênero (MD) deve considerar um conjunto de saberes oriundos das diversas práticas de linguagem dos alunos, das diversas literaturas disponíveis sobre o gênero e de práticas sociais de referência (CRISTÓVÃO, 2002, 2005 apud STUTZ, 2014).

Em relação às práticas de linguagem dos alunos, elas são necessárias ao reconhecimento de suas capacidades de linguagem e dificuldades em relação ao gênero. A literatura disponível sobre o gênero traz os saberes científicos, academicamente validados e dos especialistas no uso do gênero, como instrumento para práticas no contexto social. As práticas sociais de referência, por sua vez, “são materializadas nos textos que são agrupados em gêneros, conforme as semelhanças em termos de função, de determinado contexto e das estruturas” (STUTZ, 2014, p. 19). Um conjunto de textos empíricos de um mesmo gênero são selecionados, então, analisados quanto à construção de seus elementos, traços recorrentes e características de modo a fundamentar as operações de linguagem necessárias à compreensão e produção do gênero.

Nesta pesquisa, o *corpus* de análise constitui-se de três episódios do gênero documentário audiovisual, extraídos da série de documentários *Coletivando*, e que serviram de objeto de análise para a construção de um modelo didático do gênero e uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero documentário, a alunos de um curso de Comunicação Social.

Os resultados das análises de cada nível evidenciam as dimensões ensináveis do gênero, no caso específico deste trabalho, do gênero documentário audiovisual, que servem como referência para a construção da sequência didática, objetivo geral desta pesquisa.

O MD segue, portanto, três importantes princípios para a sua construção: de pertinência, legitimidade e solidarização. A pertinência refere-se ao atendimento aos propósitos de ensino de uma escola e o desenvolvimento de capacidades dos alunos; a legitimidade refere-se à relação que se estabelece entre a proposta didática e seu uso social, baseada nos conhecimentos de especialistas no gênero e a solidarização refere-se à integração de dimensões contextuais, discursivas e de textualização do gênero a ser ensinado. Gonçalves e Ferraz (2014, p.216), apresentam um esquema geral para a construção de um modelo didático. Este modelo engloba as categorias de análise do modelo de análise de textos de Bronckart (2012):

Quadro 3: Esquema geral de construção de um modelo didático

CAPACIDADE DE AÇÃO	Contexto físico de produção	Momento da produção Local de produção Leitor/receptor Objetivos da interação Qual o suporte do texto? [...]
	Contexto sociosubjetivo de produção	Em que papel social se encontra o emissor? A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? Em que instituição social se produz e circula tal gênero? Com que atividade social se relaciona o gênero em questão? [...]
CAPACIDADE DISCURSIVA	O plano geral/plano textual global	Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático? Que tipo de discurso predomina no gênero que pretende ensinar? Quais sequências textuais costumam predominar? Quais são os aspectos visuais do texto? Como o texto se estrutura: lista, prosa, versos/estrofes? O texto apresenta fotos, imagens, gráficos, infográficos, tabelas, colunas? Ha título, subtítulos? Como as palavras estão grafadas? Qual o formato da letra? Qual o tamanho? São coloridas? Em se tratando de textos orais, há pausas, silêncios, a manutenção ou alteração no tom e timbre de voz? Ha prolongamentos silábicos? Há repetições? [...]
CAPACIDADE LINGUÍSTICA DISCURSIVA	Mecanismos de textualização	Como se dá a coesão nominal do gênero que pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilização de expressões nominais definidas? Qual o tempo e o modo verbais predominantes para o estabelecimento da coesão verbal? Qual a relação do tempo/modo e o gênero? Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero a ser levado para sala de aula? Qual tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo? [...]
	Mecanismos enunciativos	No gênero a ser didatizado por meio de uma SD, que tipo de vozes aparece/deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? Qual tipo de modalização aparece com mais frequência? (cf. BRONCKART, 2003). [...]
CAPACIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	Relações com outros textos e esferas	Que relações pode se estabelecer com outros textos/contextos e em quais esferas de circulação? Que efeitos de sentidos são construídos a partir do uso de diferentes linguagens e recursos midiáticos? Que representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais são construídos a partir do texto. [...]

Fonte: Gonçalves e Ferraz (2014)

Outros elementos de análise podem ser inseridos ao MD, com base em perspectivas teóricas outras, para dar conta das especificidades dos gêneros e do contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos, de uma cultura contemporânea que apresenta novas possibilidades de expressão e comunicação a partir do uso de novas tecnologias digitais, enquanto suportes de textos escritos, de criação e uso de imagens, som e animação. Silva (2014, p.156), em relação ao compromisso da educação, expõe:

Em uma sociedade mediada por múltiplos meios semióticos, em que os avanços tecnológicos e midiáticos ocorrem de forma acelerada, torna-se imperativo pensar o processo de ensino-aprendizagem para além da letra, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras. Nesse sentido, é importante adotar uma abordagem multimodal frente à linguagem e ao ensino-aprendizagem (KRESS et. al, 2004), que implica o entendimento de que a comunicação (em sala de aula) ocorre por meio da linguagem verbal, mas também pelo som, cor, imagem, gestos, ação. Tais premissas incidem na compreensão de que agir no mundo requer capacidades de engajamento em diferentes práticas discursivas, que ocorrem pelas diferentes modalidades de linguagem (fala, escrita, sons, gestos, imagens, cores, grafismos) e que se integram para construção de sentidos.

O modelo didático é, portanto, condição *sine qua non* para a produção de uma sequência didática. As sequências didáticas, enquanto um conjunto de atividades sequenciadas com o propósito de desenvolver capacidades de linguagem relacionadas a um determinado gênero, devem guiar-se por um número limitado de objetivos e de atividades organizadas para a apropriação de certas dimensões dos gêneros de texto para a qual o ensino se propõe a desenvolver. Cabe ressaltar que, um modelo didático do gênero nunca é definitivo, podendo-se o professor voltar a ele, durante ou após a realização de uma sequência didática, para modificá-lo, num processo contínuo de transformação.

O uso dos modelos didáticos de gêneros, em conformidade com os princípios do ISD, busca atingir vários objetivos, tais como: viabilizar a construção de materiais didáticos para o ensino de línguas em torno da noção de gênero, avaliar a pertinência dos conteúdos e capacidades de linguagem em foco no ensino de línguas a partir das características a serem ensinadas de um gênero, levantar algumas características centrais dos gêneros, entre outros.

Contudo, Machado (2009) aponta a necessidade de se desenvolverem pesquisas e elaborarem modelos didáticos de gêneros específicos para cada contexto de ensino, como é a proposta deste trabalho acadêmico: a proposição de uma sequência didática do gênero documentário, pautado no modelo didático do gênero, para o ensino superior, na área da Comunicação Social.

Cabe ainda dizer, em relação à construção de modelos didáticos do gênero, que eles podem ser elaborados, em princípio, apenas teoricamente, sem considerar um contexto de ensino específico. Essa construção requer a explicitação de três dimensões: os saberes de referência em relação ao gênero, segundo a voz de especialistas e as diferentes esferas de circulação; a descrição das características dos gêneros e as capacidades de linguagem dos aprendizes (BARROS, 2014).

Todavia, as sequências didáticas precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, como é o que propõe este trabalho acadêmico, ao contexto da área da Comunicação Social.

1.3 A Sequência Didática conforme o grupo de Genebra e variações

O ISD, em sua vertente didática - Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) - postula a articulação de práticas de linguagem a um projeto de comunicação realizado por meio de sequências didáticas (SD), cujas propostas visam à resolução de problemas de comunicação, materializados pela produção e/ou leitura de gêneros de texto.

Numa concepção sócio-histórica de ensino da língua, cabe observar as práticas sociais reais de interação pela linguagem - os gêneros de texto - e, por isso o ISD propõe um processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, por meio da metodologia da SD, cuja construção se dá a partir da elaboração de modelos didáticos dos gêneros a serem ensinados.

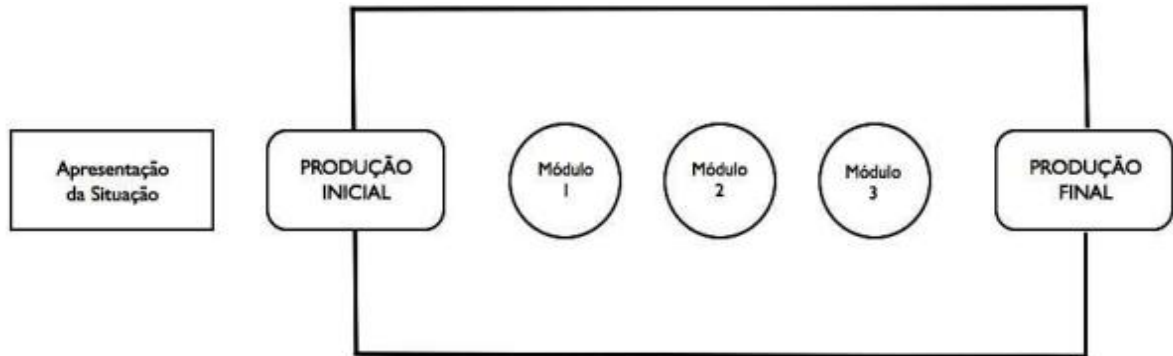
Uma SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.82) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

Quando nos comunicamos, precisamos nos adequar à uma determinada situação de comunicação, o que faz com que os textos orais ou escritos produzidos sejam diferentes a cada condição de produção. Em situações de comunicação semelhantes, os textos apresentam características semelhantes: são os gêneros de textos, socialmente conhecidos por todos. Uma SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto qualquer, que possibilite esse sujeito escrever ou falar de maneira mais adequada a cada situação de comunicação.

Este trabalho deve ser realizado em torno de gêneros públicos que se pretende dominar ou que se domina de maneira insuficiente, dando acesso ao sujeito a práticas de linguagem novas e/ou de difícil domínio.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.83) apresentam a estrutura básica de uma sequência didática da seguinte maneira:

Figura 3: Esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.83)

O trabalho com as sequências didáticas sugere um trabalho intensivo, em um período de tempo, determinado pelas condições de cada contexto escolar. Ela é a principal finalidade da construção de modelos didáticos do gênero ou modelização dos gêneros textuais.

“Toda sequência tem como referência um modelo na medida em que todo ensino, todo ato de ensino implica sempre uma explicação mínima dos elementos ensinados [...] Há, portanto, necessariamente, modelização” explicam De Pietro e Schneuwly (2014, p. 72). Em outras palavras, toda elaboração de sequências didáticas é baseada num modelo didático do gênero que se quer ensinar - a engenharia didática.

Em sua estrutura básica, a *apresentação da situação* procura contextualizar a prática de linguagem de referência da sequência, isto é, procura criar uma representação de uma situação de comunicação real e das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, motivando para a escrita ou produção oral de um gênero, a participação efetiva dos educandos, por que e para quem escrever. É o momento de se criar uma necessidade real de interlocução e selecionar um gênero que atenderá à situação proposta e atenderá aos objetivos de ensino.

Nesta primeira etapa é importante apresentar um problema de comunicação bem definido, bem como apresentar as informações necessárias aos alunos para que conheçam o projeto comunicativo e a aprendizagem de linguagem para a qual se relaciona (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

A *produção inicial* visa a elaboração de um texto oral ou escrito, conforme a situação de comunicação proposta, de forma a levantar as capacidades de linguagem que os alunos já dispõem, bem como suas potencialidades. Ela servirá de reguladora da sequência didática, tanto para os alunos como para o professor: para os primeiros, no sentido de possibilitar a descoberta daquilo que já sabem e daquilo que precisam aprender sobre um determinado

gênero; para o segundo, no sentido de possibilitar a redefinição da sequência, seus módulos, de forma a organizá-la segundo as capacidades de linguagem reais dos alunos. Dito de outra forma: “os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

Por capacidades de linguagem entende-se, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.44):

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Mais recentemente, uma nova capacidade foi introduzida por Cristóvão e Stutz (2011, p.22 apud SOUZA; BENDER, 2014): a capacidade de significação, que possibilita ao indivíduo compreender o contexto de produção de um texto não apenas seus aspectos físicos - tempo e espaço, mas “como resultado de um processo social, histórico, político e ideológico que influencia na produção de enunciados” (THOMAS; GODOY, 2014, p.103).

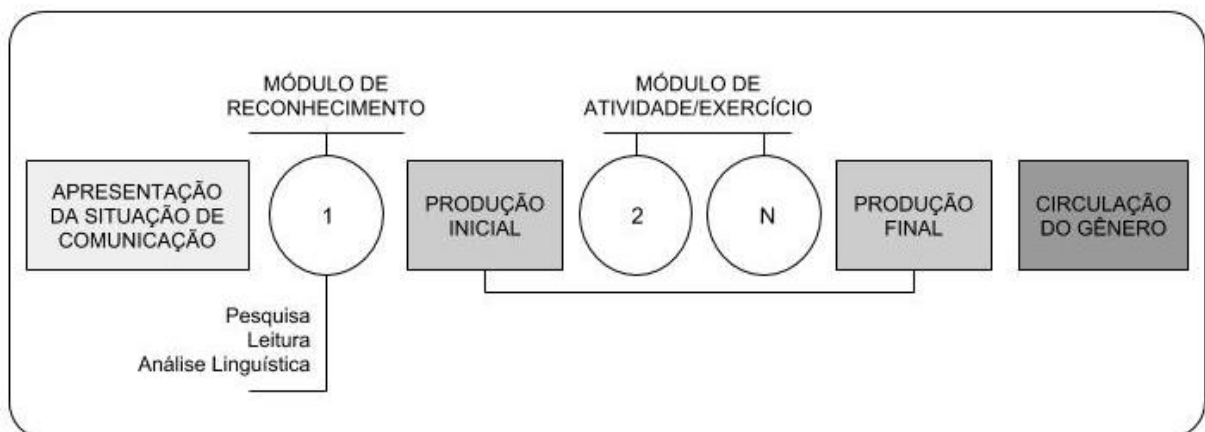
Os *módulos* de atividades organizam-se com base nos problemas que apareceram na produção inicial dos alunos, de forma a dar-lhes condições para superá-los. “A quantidade de módulos de atividades dependerá da (in)apropriação dos alunos sobre o que está sendo trabalhado”, explicam Costa-Hübes e Simioni (2014, p.25). Os diversos elementos que compõem a atividade de produção textual são decompostos e abordados separadamente, em cada módulo, levando-os à *produção final*, cujo propósito é pôr em prática os conhecimentos construídos em cada etapa e possibilitar uma avaliação, pelo professor, do desenvolvimento real do aluno, num confronto entre a produção inicial e a final.

Todavia, é importante esclarecer que o modelo de sequência didática apresentado acima, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011,) foi pensado para alunos da Suíça, um país cuja grade curricular nas instituições de ensino contempla uma disciplina específica para a produção textual, com aulas semanais, enquanto que, no Brasil, a produção escrita é trabalhada dentro da disciplina de Língua Portuguesa, em conjunto com os eixos da oralidade, da leitura, da análise linguística, entre outros (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014).

Pensando-se nas diferenças socioculturais entre os alunos desses dois países, bem como nas condições brasileiras de ensino, mais especificamente das escolas públicas municipais, Costa-Hübes (2014) propôs uma adaptação à SD proposta pelos pesquisadores

suíços, acrescentando-lhes dois módulos; o de *reconhecimento do gênero* e o de *circulação do gênero*. Esta proposta foi apresentada para o trabalho com gêneros de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, ela é utilizada nesta pesquisa, também para o ensino universitário, mais especificamente para alunos de graduação em Comunicação Social, por razões semelhantes às apresentadas pelas autoras Costa-Hübes e Simioni: nas aulas de língua portuguesa, o trabalho com diferentes eixos de ensino não favorece um aprofundamento nas capacidades de linguagem dos gêneros abordados, o que ocorre também na Comunicação Social; outra razão, nas aulas específicas para a produção de documentários, o foco do ensino recai sobre a parte técnica de produção. Tais constatações motivaram, nesta pesquisa, o uso do modelo de sequência didática proposto por Costa-Hübes (2014, p.26), exceto a etapa de produção inicial, apresentado abaixo:

Figura 4: Esquema da sequência didática adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Costa-Hübes; Simioni (2014, p.26).

O acréscimo do módulo de *reconhecimento do gênero* cuja finalidade é ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero de texto a ser estudado, por meio da realização de leituras, pesquisas, análises linguísticas e também, no caso dos gêneros multimodais, como é o caso do documentário audiovisual, cuja circulação se dá nas mídias audiovisuais, de análises que incidam sobre elementos como som, cor, iluminação, roteiro, planos e enquadramentos de cenas, movimento de câmera, linguagem verbal em áudio - falas de narrador, entrevistados, imagens em vídeo - em movimento ou digitalizadas, edição e finalização do material audiovisual, permitindo-nos, desta forma, excluir a etapa de *produção inicial*, mantendo apenas a produção final, que se dará a partir de um amplo trabalho de estudo sobre as características desse texto multimodal, bem como os procedimentos técnicos que envolvem a

sua produção. “Procura-se, assim, garantir aos alunos maiores condições de reconhecimento das características peculiares do gênero, bem como de sua funcionalidade”, explicam Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 27).

Por texto multimodal entende-se, segundo Rojo (2012, p.19), os textos contemporâneos, que exigem multiletramentos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

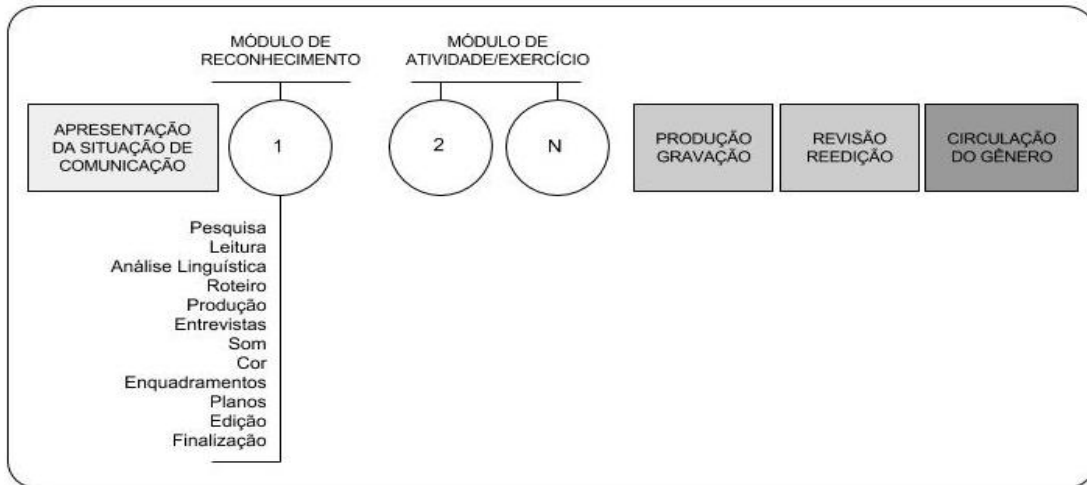
Quanto ao módulo de *circulação do gênero*, é uma forma de garantir o uso real da linguagem, numa concepção de língua sociointeracionista, efetivando-se assim, a interação por meio do texto proposto - oral, escrito ou multimodal - compartilhando-o com seus interlocutores, conforme foi previsto na *apresentação da situação de comunicação* (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014).

Numa outra proposta de adaptação do modelo de sequência didática proposto pelos pesquisadores suíços, Barros (2014) acrescenta ao esquema básico da sequência didática, uma etapa de *revisão* (e *reescrita*) do texto produzido na produção final, como um momento de conscientização dos problemas remanescentes nas capacidades de linguagem (e técnicas, neste caso) envolvidas na produção de um gênero e a possibilidade de aprimorá-las. Essa etapa configura-se como uma oportunidade de o sujeito se colocar como autor do texto produzido, refletindo e questionando seu discurso. Concebida desta forma, a sequência didática possibilita um tratamento dialético do conhecimento.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o modelo de sequência didática proposto por Costa-Hübes, excluindo-se dele a etapa de *produção inicial* e acrescentando-se a etapa de *revisão* (apenas) proposta por Barros (2014), ampliando essas propostas para a produção de textos multimodais. Além das habilidades técnicas necessárias para a produção do gênero documentário que o graduando ainda irá trabalhar nos módulos seguintes desta sequência, a *produção inicial* foi excluída por razões específicas do gênero e do contexto de ensino: em relação ao gênero, a sua produção requer um espaço longo de tempo, bem como o envolvimento de diversas pessoas nas gravações, quanto ao contexto de ensino específico, a quantidade de aulas destinadas ao ensino do documentário não possibilitaria a “correção” de problemas de gravação, por exemplo, numa produção inicial, por questões de tempo.

A figura abaixo apresenta o modelo de sequência utilizado nesta pesquisa:

Figura 5: Esquema da sequência didática proposta para esta pesquisa



Fonte: o autor.

A proposta de SD apresentada nesta pesquisa considera, em suas adequações aos modelos apresentados, as condições de produção próprias ao ensino do gênero documentário: a esfera social da Comunicação Social. O que aqui se propõe é uma adequação dos modelos de SD existentes, ao ensino superior, recriando-se, assim, as prescrições já consolidadas para outros níveis de ensino, corroborando com a noção de que a SD se constitui como um instrumento de intervenção do professor e, portanto, é passível de várias reconcepções enquanto um processo natural de redefinição do prescrito. Segundo Saujat (2002 apud BARROS, 2014, p.49), “é justamente essa *reconcepção* que garante a saúde, a identidade e a competência do professor”.

É importante ressaltar também que as etapas de uma SD, independente do modelo escolhido, não são definitivas, isto é, não podem ser tratadas de forma estanque, inflexível. Ao contrário, cada etapa da SD está interligada a outra, devendo ser retomada ao longo de todo o processo, “para que se tenha a compreensão global dos aspectos relativos ao gênero em estudo” (COSTA-HÜBES, SIMIONI, 2014, p. 37), evidenciando-se uma relação dialética estabelecida pelo professor entre a teoria e a prática, bem como um tratamento dialético do conhecimento.

Na sequência deste trabalho, apresenta-se o gênero documentário audiovisual, objeto da modelização que subsidiará a elaboração da SD, objetivo geral desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - DESVENDANDO O GÊNERO DE TEXTO DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL

Esse capítulo pretende apresentar a conceituação do gênero em foco dessa pesquisa, o documentário, segundo Melo (2002), Lucena (2012) e Ramos (2008), a partir de um breve panorama do gênero audiovisual no Brasil e também, o que constitui um roteiro de documentário.

2.1 Um breve panorama do documentário no Brasil

Gonçalves (2006) explica que, durante as décadas de 10 e 20, no Brasil, houve a predominância de um cinema natural, a partir da produção de documentários e cinejornais como forma de levantamento de recursos para a produção de filmes ficcionais.

As câmeras cinematográficas, introduzidas nessa época, buscavam registrar e documentar populações indígenas, na produção de filmes etnográficos, levando a todo o país uma imagem idealizada de índio selvagem. Essas produções também propagavam as belezas naturais do país a um público, predominantemente, estrangeiro.

Com o passar dos anos, essas produções foram superadas pelos registros antropológicos, principalmente da região amazônica. Em 1936, acrescenta Gonçalves (2006), foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), cuja intenção era a de propagar uma imagem positivista do Brasil e de democratização do conhecimento a partir das classes mais intelectualizadas. Por 30 anos, a direção do Instituto ficou com o cineasta Humberto Mauro, que realizou 354 filmes educativos, séries e documentários rurais e filmes científicos.

Nos anos 50, vários diretores têm seus filmes financiados pelo Instituto, bem como outros órgãos públicos federais passam a se destacar na produção de documentários. Nos anos 60, a temática do subdesenvolvimento do país e a desigualdade social se sobrepõe à temática da floresta e seus povos, fazendo surgir o moderno documentário brasileiro.

A conjuntura política do Brasil favorece a criação de diversos filmes de valorização do interior do país, suas manifestações culturais, economia e religião. Há uma valorização do documentário sob influência da linguagem cinema-verdade e um distanciamento da abordagem educativa-cientificista, havendo uma verdadeira difusão da prática cinematográfica (GONÇALVES, 2006).

No final da década de 60 e início dos anos 70, apesar de a ditadura militar perseguir diretores e censurar diversos filmes, a universidade passa a exercer importante papel na

produção e difusão de filmes, com o apoio do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), lançando um olhar crítico dos documentaristas sobre a temática da urbanização e industrialização do país, sem deixar de lado a valorização da cultura popular.

Ainda nessa época, a TV se firmava como importante meio de comunicação de massa no país fazendo surgir documentários e o jornalismo em formato televisivo. Nos anos 80, num período de abertura política e de diversos movimentos populares, entre eles o da Associação Brasileira de Vídeo Popular (ABVP), rumo a uma democracia, muitos cineastas dividem-se entre a produção de obras de ficção e documental. Todavia, até o início dos anos 90, o gênero documentário não possuía muita visibilidade.

Em meados dos anos 90, há um fortalecimento da TV a cabo, surgindo como parceira em coproduções e exibições de séries documentais para a TV. No final dessa década, o documentário de longa-metragem retorna às salas de cinema com sucesso de público e crítica, trazendo uma diversidade temática: manifestações religiosas, desigualdades e violências sociais entre outros.

O formato documental no cinema brasileiro contemporâneo faz-se um campo ideal para experimentações de linguagem, buscando uma relação mais sensorial com a realidade; também o avanço da tecnologia, a facilidade na aquisição de equipamentos, a diminuição dos equipamentos digitais, a facilidade no transporte e a diminuição das equipes, relata Gonçalves (2006), leva a um aumento na produção de documentários, nessa época, e à produção de obras em primeira pessoa, ampliando os limites do gênero.

Atualmente, desde os anos 2000, convênios, parcerias e apoios entre instituições como a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, a TV Cultura de São Paulo e outras, fomentam a produção e a teledifusão do documentário brasileiro, incentivando a parceria da produção independente com as TV públicas, o que tem possibilitado a exibição de filmes e documentários em rede nacional de televisão aberta, atingindo um público potencial de milhões de pessoas, em diferentes regiões do país.

Mas de fato, como definir as características de um documentário a partir desse breve panorama histórico, e o que o diferencia de outros gêneros audiovisuais? Na próxima seção, serão apresentadas possíveis respostas para essas indagações.

2.2 Conceituação do gênero documentário

Na seção anterior procurou-se apresentar um breve histórico do documentário no Brasil. Ficou evidente que os documentários surgiram no cinema, e por isso eles foram nomeados como gêneros cinematográficos. No entanto, nos dias atuais, existem outras mídias ou suportes nas quais o documentário pode circular, além do cinema: a TV e a internet, por exemplo. Desta forma, nesse trabalho de pesquisa, toma-se o documentário como um gênero audiovisual, conforme definição proposta por Melo (2002), isto é, um gênero que não restringe a sua circulação a uma única mídia.

Nesses suportes audiovisuais - TV, cinema e internet - circulam gênero ficcionais e não ficcionais. O documentário se enquadra entre os gêneros audiovisuais não ficcionais, uma vez que tem por objetivo o registro do que acontece no mundo real ou histórico. Nas palavras de Lucena (2012, p.10), “em um primeiro momento, o filme documental é visto como um ato cinematográfico” e depois “passa a ser considerado como a produção audiovisual que registra fatos, personagens, situações que tenham como suporte o mundo real (ou o mundo histórico) e como protagonistas os próprios ‘sujeitos’ da ação” (LUCENA 2012, p11).

Desta forma o documentário descreve e interpreta o mundo da experiência coletiva, ou seja, um universo relacionado a fatos, lugares, pessoas ou ainda explicações lógicas para determinados acontecimentos. Lucena (2012) explica ainda que o documentário fala ao interlocutor tanto na forma verbal como visual e, de forma direta, faz o público prestar atenção e os convida a se posicionar.

É importante destacar que o documentário é sempre uma síntese da realidade sob a ótica de quem relata aquela história, isto é, é uma representação ou interpretação da realidade na visão do documentarista, criando uma situação nova a partir de uma que já aconteceu. Os documentários são, portanto “construções da realidade social [...] um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos” (MELO, 2002, p.29).

Uma vez que o documentário é uma interpretação da realidade sob o ponto de vista do documentarista, esse gênero pode ser parcial e subjetivo, isto é, a opinião ou o ponto de vista de quem produz um documentário pode transparecer ao interlocutor. Ao contrário, na esfera jornalística, busca-se uma suposta imparcialidade, procurando-se informar um fato com maior fidedignidade. Ao futuro profissional de Comunicação Social essa distinção se faz necessária: objetividade e subjetividade.

[...] o documentário é uma obra pessoal, sendo absolutamente necessário e esperado que o diretor exerça o seu ponto de vista sobre a história que narra. A subjetividade e a ideologia estão fortemente presentes na narrativa do documentário, oferecendo representações em forma de texto verbal, sons e imagens. É impossível ao documentarista apagar-se (MELO, 2002, p.30).

Assim pode-se dizer que todas as escolhas e decisões feitas pelo documentarista - planos, ângulos, edição, finalização - são expressões do seu ponto de vista revelando o caráter autoral do gênero. Por mais que, no documentário haja uma polifonia de vozes (locutor, entrevistador e entrevistados, depoimentos, voz das imagens de arquivo, diálogos ou monólogos) organizadas de forma estruturada, com a finalidade de construir sentido à narrativa, o posicionamento do documentarista fica explícito no ato organizar, definir e estruturar essas falas, assinalando e dando destaque ao seu ponto de vista para o espectador. Nesse contexto, todas as falas conduzem a uma síntese da voz do autor.

Ainda se tratando de vozes ou de polifonia, um documentário pode ou não apresentar a voz de um narrador/locutor, isto é, uma voz exterior que auxilie na construção da coerência dos depoimentos e/ou no encadeamento dos elementos verbais e não verbais que compõem o vídeo documentário. A opção por usar ou não um narrador/locutor também é mais uma escolha do autor e portanto, uma característica autoral do gênero documentário. Quando o diretor opta por utilizar a voz do narrador, ela é sempre onisciente, isto é, uma voz que tem a preocupação de adotar um tom parcial e inquestionável, no sentido de que o gênero em questão é sempre conduzido a partir da perspectiva pessoal do diretor.

O documentário é polifônico também no sentido de que o documentarista, na pré-produção do documentário, necessita recorrer a diversas fontes de pesquisas como arquivos, imagens, notícias ou até mesmo pessoas envolvidas com o assunto ou especialistas para coletar as informações. Esse material colhido, pode ou não compor a montagem final do documentário. Mesmo não sendo utilizada na organização final da narrativa, essa simultaneidade de várias vozes compõe a polifonia utilizada pelo autor para construção do sentido pretendido por ele, isto é, para o conjunto de fatos postos à discussão pelo público.

Isto é, apesar da presença da polifonia, do interdiscurso, da heterogeneidade enunciativa, um efeito do sentido monofônico perpassa todo o documentário. Esse efeito de sentido de monofonia está intrinsecamente relacionado ao caráter autoral do gênero. Se por um lado, o documentarista dá voz aos seus retratados, por outro, almeja convencer o público de que a história que está sendo narrada tem uma moral, à semelhança das narrativas literárias. (MELO, 2002, p.35)

Assim posto, o documentário é um gênero de princípio autoral, cujo destaque é originário da ótica do diretor. Tal fato exige ainda mais comprometimento com as pesquisas da realidade que se pretende retratar. A partir da junção dos elementos som e imagem, imprimem-se aspectos ideológicos e subjetivos na narrativa desse gênero. Porém esse formato não exige a existência de um narrador, um interlocutor visível, o que permite a construção da obra onde os fatos são apresentados pelos próprios personagens da história. Dessa forma, o encadeamento dos depoimentos é o que compõe a estrutura narrativa.

Passando às características linguísticas do gênero documentário audiovisual, Melo (2002) identifica duas linhas de referências em um documentário, a primeira ligada a características de produção, como planos, ângulos, enquadramentos e demais propriedades básicas ligadas aos gêneros técnicos midiáticos audiovisuais. A segunda característica relaciona-se com a realidade dos fatos exibidos e a intenção de retratação da história contada por ela própria: personagens, cenários e registros históricos. Melo (2002, p.25) destaca que essa segunda característica é a que melhor identifica o documentário como um gênero, “é o segundo conjunto de convenções [...] que melhor identifica o documentário como gênero, pois são essas características que garantem autenticidade ao que é retratado”.

Como todo gênero discursivo, o documentário audiovisual, possui referências linguísticas características. Bakhtin (1992) denomina como gênero de discurso, cada enunciado produzido nas diferentes esferas de uso da linguagem, que apresenta características estáveis e típicas; o autor afirma que por mais que sejam relevadas as teorias do discurso, o indivíduo aplica tais propriedades teóricas com destreza no ato de se comunicar.

Segundo Lucena (2012), o discurso do documentário pode ou não ser dirigido diretamente ao público, ou seja, o discurso pode ser dividido em duas categorias básicas: o discurso direto e o discurso indireto. No primeiro, uma voz fala diretamente com a lente da câmera, a representação do olho do espectador. No segundo, ao contrário, a voz não é dirigida ao público diretamente, ou seja, o entrevistado ou personagem não se comunica diretamente com a câmera, como acontece nos filmes de ficção onde a câmera é um observador da cena. O uso da terceira pessoa, como uma marca linguística do gênero, se dá quando se opta pelo discurso indireto e também na descrição de cenas e falas do locutor/narrador quando esse se faz presente.

Um documentário pressupõe o uso de uma linguagem formal e uma organização das informações de forma simples e objetiva, apesar de detalhada, para que possa ser compreendida pelo espectador/interlocutor. Todavia, essa linguagem pode sofrer variações em função de dois aspectos: o primeiro, o público-alvo da obra audiovisual - pessoas a quem se

destina uma obra comunicacional - e o segundo, os personagens/entrevistados e os contextos narrativos nos quais eles estão inseridos. Tomando-se a série *Coletivando* como exemplo, o uso da linguagem formal é adequado quando se entende que os documentários que compõem a série possuem um público-alvo bem definido, professores e pesquisadores da área da Educação e da Linguística Aplicada. Contudo, uma variação dessa linguagem pode ocorrer quando o documentário apresenta entrevistas com pessoas que não são da esfera acadêmica ou educacional: pais e alunos por exemplo.

Um documentário pode retratar, enquanto conteúdo temático, diferentes temáticas relacionadas à realidade: tratar de um determinado grupo de pessoas, um fato histórico, um relato a partir de pesquisas científicas, como é o caso da série *Coletivando*, e qualquer outro assunto de relevância social. Essa temática pode ser apresentada a partir de diferentes níveis de objetividade, uma vez que o produto final de um documentário é passível de edição. Fatos e opiniões podem ser organizados com a finalidade de conduzir a uma interpretação das ideias em função do objetivo do autor, reforçando mais uma vez o caráter autoral desse gênero. Isto é, a escolha de tomadas na edição, etapa na qual se escolhe e se organiza a sequência de cenas, pode conduzir e evidenciar a opinião do documentarista.

Quanto aos tipos de discurso predominantes em um documentário, isto é, os segmentos linguísticos constitutivos desse gênero, pode-se dizer que os tipos variam conforme o conteúdo temático em foco. Em documentários em que há conversação oral ou entrevistas, por exemplo, como é o caso da série *Coletivando*, predomina o discurso interativo (implicado), em situações de ação de linguagem que implicam pelo menos dois agentes que alternam tomadas de turno de fala em um espaço-tempo comum. “O mundo discursivo criado é, portanto, conjunto ao mundo ordinário”, como explica Bronckart (2012, p.158). Nesse tipo de discurso há a presença de segmentos de texto que remetem diretamente aos agentes/interlocutores e espaço/momento de interação: eu, me, você, ela, hoje, nesta escola, e por isso, o espectador precisa conhecer os parâmetros da situação de ação de linguagem em curso no documentário para que possa compreendê-lo ou interpretá-lo.

Já em um documentário, cujo conteúdo temático é desenvolvido a partir da locução de um narrador, o tipo de discurso predominante é o discurso teórico, caracterizado por uma autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina, isto é, não há unidades linguísticas referentes ao espaço-tempo da produção e seus agentes. Neste caso o espectador não precisa conhecer os parâmetros da situação de linguagem para interpretar o documentário.

Os discursos - interativo e teórico - explicitados acima, pertencem ao mundo discursivo do expor, ou seja, pressupõem uma interpretação do conteúdo temático à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

Em documentários do tipo biográfico, por exemplo, o tipo de discurso predominante é o relato interativo, cujo conteúdo temático implica personagens, acontecimentos e ações disjuntos das coordenadas do mundo ordinário, isto é, “disjuntos do mundo da interação verbal posto em cena no discurso interativo relatado. Essa disjunção é marcada por uma origem temporal explícita [...] situável a partir do quadro temporal dessa interação” (BRONCKART, 2012, P.162-163). O narrar dentro do relato interativo, no caso de um documentário biográfico, é implicado, podendo ser marcado pelo uso de unidades linguísticas como: eu, seu, outro dia, etc.

Em se tratando da estrutura do gênero documentário audiovisual, pode-se dizer que todos partem de uma ideia, contudo é preciso compreender que a proposição de um tema não é o suficiente para a concretização do documentário. Segundo Lucena (2012, p33),

Ter uma ideia, no entanto, não significa ter um filme - todos temos grandes ideias e a toda hora. Antes é preciso saber se é possível concretizá-las e como fazer isso. Nesse momento, deve-se recorrer às questões básicas que estudantes de jornalismo aprendem na faculdade para que possam criar suas reportagens e textos:

- O que eu quero mostrar?
- Como eu quero mostrar isso?
- Por que eu quero mostrar isso?
- Quem é meu personagem?
- O que ele vai fazer?
- Como ele vai agir?

Nesse contexto, e em sincronismo com o aporte teórico do ISD, essa pesquisa insere algumas nova perguntas, que se fazem necessárias, a partir da perspectiva das Capacidades de Linguagem:

- Quem serão os interlocutores/espectadores do vídeo?
- Onde se espera que o documentário circule?
- Qual a finalidade do gênero?

Responder a esses questionamentos auxilia o autor a pensar no processo de construção da obra audiovisual, a partir de duas importantes decisões: a delimitação do tema e a

sequenciação das ideias que comporão a narrativa. Quando se consegue definir a ideia, atribuindo-lhe um foco específico, parte-se então, para o processo de pesquisa. Lucena (2012) sugere algumas perguntas em relação ao objeto do filme, do tipo - como ele existe, onde existe (ambiente), com quem ou a que se relaciona, que efeitos provoca - entre outras indagações que o documentarista precisa se colocar para definir mais precisamente o que se quer mostrar. A partir dessas definições passa-se à criação do roteiro do documentário.

2.2.1 O roteiro de um documentário

Para Lucena (2012, p.39), um roteiro é “um discurso verbal, escrito de forma que permita a pré-visualização do filme por parte do diretor, dos atores, dos técnicos e dos possíveis financiadores. O roteiro seria, assim, a simulação do futuro produto”, isto é, um instrumento que auxilia não apenas os profissionais da área técnica e operacional de produção audiovisual a compreenderem o trabalho a ser realizado e a planejarem suas ações, bem como possibilita que possíveis parceiros como financiadores, exibidores, entre outros, enxerguem a que se propõe aquela obra audiovisual a ser produzida. Ainda, um roteiro de documentário é a tradução em palavras de uma história a ser contada em imagens.

“Nas mídias radiofônica, televisiva, cinematográfica ou da comunicação digital, é comum o uso de roteiros, que são planos prévios”, explicam Miguel et al. (2012, p.223). Antes da realização de um documentário audiovisual é preciso planejá-lo previamente, descrevendo-se e detalhando-se cada etapa da produção audiovisual num roteiro. Segundo esses mesmos autores,

um roteiro é um guia que leva em consideração todas as etapas e minúcias do plano de elaboração e criação de produção documentária. Ele descreve os recursos de áudio, as músicas a serem utilizadas, a voz ou vozes que narram o texto escrito, os vídeos ou registros audiovisuais a serem inseridos no documentário. O roteiro ainda explicita o tempo, o período (matutino, vespertino, noturno), a iluminação, as imagens externas ou internas (locais), as pessoas envolvidas na gravação do documentário e sua caracterização e atuação (MIGUEL et al., 2012, p.224).

Um roteiro, portanto, apresentará a temática do documentário, os recursos audiovisuais em conformidade com o tipo de produção, o público-alvo, isto é, os interlocutores ou destinatários da produção, o lugar de circulação e recepção do documentário, a escolha e seleção dos dados que subsidiarão a sua criação, os espaços de

gravação, quais aspectos serão focalizados, quais pessoas, quais imagens, efeitos de sentido pretendidos, presença ou não de narrador/locutor, estratégias para chamar a atenção dos espectadores, técnicas de contraste ou convergência entre música e imagem entre outras informações prévias necessárias à produção de um documentário.

Um roteiro de documentário, no entanto, precisa ser flexível, no sentido de permitir uma previsão ou organização das etapas de produção, mas, ao mesmo tempo, possibilitar possíveis alterações em seu conteúdo e/ou sequenciação sempre que o documentarista considerar necessário. De acordo com Lucena (2012, p.39-40), no documentário, “o roteiro pode ser um argumento amplo, porque, ao contrário dos filmes de ficção, em que o roteiro é a origem e a matriz do filme, nele tudo pode mudar conforme o desenvolvimento do tema e das filmagens”. De qualquer forma, a produção de um roteiro preocupa-se, sobretudo, em manter o espectador interessado ao longo de todo o documentário e, para isso, precisa ser estruturado com um início, meio e fim.

Como ponto de partida, um roteiro deve apresentar o tema a ser discutido, com objetivo de despertar o interesse no espectador. Uma imagem que seja capaz de traduzir em poucos segundos o tema a ser tratado ou até mesma uma fala, declaração marcante de um dos entrevistados. Ao contrário dos filmes de ficção, as explicações em um documentário não precisam ser detalhadas muito minuciosamente, pois o espectador desse gênero, normalmente já está ciente sobre o que ele vai assistir.

No roteiro da série de documentários *Coletivando*, que será apresentada na próxima seção desta pesquisa, com maior profundidade, o tema abordado é a realização de dissertações de mestrado, cujas pesquisas foram realizadas dentro de salas de aula. É previsto que, no início de cada vídeo que compõe o trabalho, se utilize um mesmo formato para apresentação do tema: um professor/pesquisador, em um local que seja capaz de contextualizar um espaço escolar, como uma sala de aula ou biblioteca, se apresenta e apresenta o tema de sua pesquisa, com o apoio de imagens e sons captados nesses ambientes.

Já o meio do roteiro de um documentário, precisa ser organizado de modo a apresentar o desdobramento do tema mostrado no início. É no centro da obra que se reforça o tema com novos depoimentos, exploração de conflitos e contradições. Esses conceitos são os mesmos utilizados na ficção, “com opiniões que reforçam ou contradizem o que já foi dito” (LUCENA 2012, p.41), fazendo com que o espectador se sinta motivado a assistir a obra até o fim.

No roteiro da série *Coletivando*, o meio se materializa da seguinte maneira: apresentação das cenas a serem gravadas com o professor/pesquisador desenvolvendo uma encenação em interação com alunos ou pais de alunos, num ambiente escolar, de forma a

retratar parte de sua pesquisa. Ainda no meio do roteiro, há a previsão também de professores/doutores comentando a encenação, bem como pais, diretores, coordenadores e alunos comentando os resultados originados pela pesquisa.

Por fim, a conclusão do roteiro de documentário é o momento de apresentação de resultados de tudo que foi apresentado. “Não precisamos tomar partido, expor nossa opinião - deixe que o espectador tire suas conclusões” (LUCENA 2012, p.41).

No caso da série *Coletivando*, o roteiro prevê que ao final de cada documentário, sejam apresentadas falas que elucidem as contribuições e resultados da pesquisa apresentada para a educação.

Ao contrário dos roteiros dos filmes de ficção que preveem cada cena com grau de detalhamento muito primoroso, no documentário os roteiros são quase sempre abertos, “porque filmar personagens reais, fatos e locações realistas envolve o acaso, um elemento sempre presente nesse tipo de produção” (LUCENA 2012, p.47).

No caso da série *Coletivando*, como o roteiro prevê uma série de entrevistas e ausência de um locutor, ele traz as perguntas dessas entrevistas, mas é aberto, no sentido de que as respostas se dão no momento da gravação, o que pode inclusive trazer novas informações, perguntas e comentários. Apesar de, em um roteiro de documentário, a sua característica principal ser a previsibilidade parcial do produto audiovisual a ser produzido, o profissional de Comunicação Social tem a visão total do documentário, e por isso ele precisa, no roteiro³, ser capaz de planejar perguntas, cujas respostas possam ser, na edição do documentário, inseridas nas três etapas descritas anteriormente: início, meio e fim.

Encerrada a etapa de pesquisa e escrita do roteiro, na produção de um documentário, seguem ainda as etapas: produção, gravação, edição e finalização, etapas essas que serão apresentadas e descritas na sequência didática proposta nesta pesquisa acadêmica.

Por fim, a produção de um documentário depende muito do trabalho de vários profissionais da área da Comunicação Social, partindo da elaboração de um bom roteiro até a etapa de finalização do trabalho. Assim posto, a sequência didática proposta nesse trabalho, apresenta a elaboração do roteiro como parte integrante de seus módulos bem como as demais etapas necessárias para a produção do gênero da esfera comunicacional proposto por essa pesquisa. A SD parte da construção do modelo didático do gênero, foco do próximo capítulo deste trabalho.

³ Mais sobre o roteiro dos documentários da série *Coletivando* no Capítulo 4.

CAPÍTULO 3 - MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO

Neste capítulo expõe-se sobre a modelização de gêneros enquanto forma de levantamento dos elementos estáveis de um gênero de texto, com foco na descrição das capacidades de linguagem envolvidas numa determinada produção linguageira, pensando-se nos processos de ensino que as práticas discursivas potencializam. A partir das contribuições dos autores que tomam o ISD como aporte teórico, apresenta-se um modelo didático do gênero documentário e também, a série *Coletivando*, a fim de exemplificar as características do gênero.

3.1 Modelização Didática

Para Bronckart (2008, p.87 apud STUTZ, 2014, p.9):

[...] a realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas [...] o agir linguageiro se traduz em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageira. Nessa perspectiva, para fazer justiça à diversidade das formas de agir, utilizamos a expressão “modos de agir linguageiro” e, para dar conta da variedade das produções verbais, utilizamos a noção de gêneros de textos (e não a de “gêneros de discurso”) [...] a um determinado agir linguageiro podem corresponder vários gêneros possíveis, assim como a vários gêneros de texto pode corresponder um único agir linguageiro.

Sendo os textos, portanto, produtos da atividade de linguagem em funcionamento nas diversas formações sociais e os gêneros de texto, as “diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis” (BRONCKART, 2012, p.137), isto é, pré-construídos humanos para a produção de linguagem, articulados a certos parâmetros como finalidade de comunicação, destinatários ou interlocutores e conteúdo temático, para o ensino de gêneros de texto, faz-se necessário considerar os “elementos baseados na referência a práticas didáticas, gêneros já ensinados, capacidades de linguagem dos alunos e descrições linguísticas ou características do funcionamento da linguagem no gênero” (STUTZ, 2014, p.9-10).

Para tanto, a equipe de Didática de Línguas da FAPSE/UNIGE (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra), mais especificamente Schneuwly e Dolz (2004 apud NASCIMENTO, 2014) mencionam o modelo didático de gênero como uma “ferramenta didática utilizada para que o professor estude os gêneros textuais, reconhecendo-lhes os elementos estáveis e, a partir daí, organize o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita do gênero modelizado” (NASCIMENTO, 2014, p. 211).

Contudo, a presença, em nossa cultura contemporânea, de tecnologias digitais cria novas possibilidades de expressão e comunicação, para além do texto verbal impresso, o que possibilita aos modelos didáticos de gênero, a incorporação de diferentes suportes e mídias de textos - orais e escritos - bem como o uso de tecnologias digitais como espaços de interação. Rojo (2012, p. 22-23) explica, a partir do conceito de multiletramentos:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” - no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagem que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- a. eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b. eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c. eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

[...] Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.).

A partir do exposto, pode-se dizer que, os modelos didáticos de gênero precisam possibilitar ao professor, além do reconhecimento das características estáveis dos gêneros, a identificação de diferentes suportes e suas implicações nos modos de agir linguageiro, num contexto social de contemporaneidade e multiletramento, para que se possa pensar nos processos de ensino e de aprendizagem de gêneros digitais, por exemplo.

Tomando-se o gênero documentário, foco desta pesquisa, para a construção de um modelo didático, faz-se necessário considerar, a partir das contribuições de Rojo (2012), em relação às características desses *novos* textos, que a interação e a colaboração, por exemplo, a algumas décadas atrás, tinha como uma das poucas formas possíveis, em se tratando da comunicação entre um espectador e um documentarista, o envio de cartas.

A partir da evolução das mídias que, antigamente encontravam-se em formato analógico e restringiam-se à TV e ao Cinema como únicos suportes de circulação dos documentários e, atualmente, em formato digital, a partir da evolução da internet, ampliaram sua circulação para suportes como sites, redes sociais, dispositivos móveis, entre outros, a interação entre espectador e documentarista passou a se dar, também, a partir desses novos suportes, por vezes, em tempo real. Essa percepção de que o espectador passou, de um papel de mero receptor, a colaborador na produção desses textos audiovisuais, tem grande importância para o ensino do gênero documentário.

Em termos de relação de propriedade, como exposto por Rojo (2012), esses novos suportes possibilitaram aos espectadores não só o acesso aos documentários e interação com seus produtores, mas também a apropriação desses *textos multimodais*, o compartilhamento com outros interlocutores, a sua inserção em diferentes esferas de circulação, com diferentes propósitos comunicativos daqueles para os quais o documentário fora produzido e até mesmo, a sua transformação, a partir de recortes que se possa fazer, de trechos que atendam a diferentes situações de linguagem. Nas palavras da autora “a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas [...] não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui [...] a própria ideia de propriedade das ideias [...]” (ROJO, 2012, p.25).

Quanto à terceira característica trazida por Rojo, a hibridez de linguagens, modos, mídias e culturas, o documentário, uma vez produzido para uma mídia específica, como a TV, por exemplo, passa a transitar em diferentes mídias digitais, a partir da apropriação e colaboração de seus espectadores, e por decisão deles, e não do documentarista.

O professor, especialmente o da área da Comunicação Social, em situação de ensino do gênero documentário, precisa considerar em sua sequência didática, todas essas características, de forma a melhor preparar o graduando da área.

A partir do exposto, propõe-se um modelo didático para o gênero documentário audiovisual, elaborado a partir de um corpus de análise constituído pela transcrição de três episódios que compõem a série *Coletivando*, produção audiovisual que será apresentada na sequência.

3.2 A série de documentários *Coletivando* aplicada à construção do modelo didático de gênero

Todo documentário audiovisual nasce de uma ideia, Lucena (2012, p.32-33) explica que: “as ideias nascem, portanto, de observações do nosso entorno, do acompanhamento de

noticiários de TV, da leitura de jornais, que mostram pequenas histórias e personagens que podem ser trabalhados em vídeos”. No caso desta pesquisa, a série *Coletivando*, cujos documentários compõem o *corpus* de análise, surgiu, como mencionado na introdução deste trabalho, a partir da participação do pesquisador no SePLA 2014 - Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada - organizado anualmente pelo programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, onde as apresentações orais dos acadêmicos participantes do evento, em sua maioria docentes, originaram a ideia da série.

Ainda nas palavras de Lucena (2012, p.33) “essas ideias surgem como pensamentos casuais, que normalmente estão relacionados com nossa vontade de documentar alguma situação ou personagem”, e de fato, foi como iniciou-se a série *Coletivando*. A observação de uma realidade - atividades acadêmicas que circulam quase que exclusivamente na esfera universitária - motivaram a elaboração de um conteúdo audiovisual, capaz de difundir os conhecimentos produzidos e observados naquele contexto. Esse conteúdo, por sua vez, seria registrado por meio da produção de um documentário audiovisual, o que o tornaria mais visível e acessível a um público mais amplo do que os mestrados e acadêmicos, que frequentemente participam desse tipo de seminário.

Essa proposta foi desenvolvida pela TV Unitau, com o apoio da Coordenação do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, ambos da Universidade de Taubaté. A TV Unitau, vinculada à universidade, foi criada em 2007 e hoje atua como laboratório pedagógico para graduandos do curso de Comunicação Social, produtora de conteúdo institucional, canal de TV na internet e parceira do Canal Futura na produção de conteúdos para serem exibidos pela emissora.

A parceria com o Canal Futura, uma emissora de abrangência nacional e outorga de emissora educativa, foi o que possibilitou a concretização da ideia inicial do projeto dos documentários, a partir da divulgação do conteúdo produzido a um público de espectadores para o qual a série *Coletivando* teria relevância: professores, pais, alunos, estudiosos da educação, pesquisadores entre outros.

O formato elaborado, portanto, uma série com dez documentários, era inédito quanto ao tipo de conteúdo produzido pela TV Unitau em parceria com o Canal Futura, cujo foco de trabalho, até o momento, era voltado para a produção de reportagens para o jornalismo da emissora. A mudança no tipo de conteúdo produzido nessa parceria, possibilitou à TV Unitau, um espaço maior para divulgação de seus trabalhos. A série também passou a ser considerada, pelo canal, como um modelo de produção de documentários com finalidade educativa.

Contudo, “ter uma ideia, no entanto não significa ter um filme - todos temos grandes ideias e a toda hora. Antes é preciso saber se é possível concretizá-la e como fazer isso”, afirma Lucena (2012, p.33), e então, da ideia passou-se à escrita do roteiro e à concretização do projeto.

Foram selecionadas dez dissertações de mestres do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, cujas pesquisas tinham como foco principal o letramento, dentro e fora da sala de aula, a partir de experiências com alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, até a formação continuada de professores e pais leitores.

Cada documentário tem como personagem principal, o autor da pesquisa relatada. São os próprios pesquisadores que compartilham experiências vivenciadas em sala de aula e que serviram de *corpus* para suas pesquisas de mestrado. Os relatos dos projetos têm a duração de treze minutos de vídeo, onde os pesquisadores relatam suas motivações, dificuldades e reflexões advindas das pesquisas, que necessariamente, culminaram na produção das respectivas dissertações.

A TV Unitau, com o objetivo de contribuir com o compartilhamento dos conteúdos selecionados, de forma comprometida com os autores de cada trabalho, optou por utilizar os pesquisadores como os personagens principais de cada vídeo. A narrativa documentária, segundo Ramos (2008), trabalha com personagens que encarnam as personalidades do mundo, isto é, utiliza pessoas que experimentaram o universo mostrado, neste caso os pesquisadores e suas respectivas pesquisas.

Além dos pesquisadores, participam dos documentários professores doutores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, especialistas reconhecidos pelas contribuições de suas obras para a educação e o desenvolvimento do letramento, que foram convidados a participar das gravações, bem como a comunidade escolar onde ocorreram as gravações e as pesquisas foram desenvolvidas: professores, coordenadores, gestores, pais, alunos entre outros.

A TV Unitau, durante nove meses de produção, visitou sete cidades nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, percorrendo mais de 1.900 quilômetros. Os desafios e a realidade da educação nas redes pública e privada de ensino, renderam 50 horas de material gravado, 259 autorizações de imagem e depoimentos de 70 entrevistados.

Os documentários finalizados foram exibidos pelo Canal Futura no mês de julho de 2015, na faixa de programação *Sala de Notícias Especial*, com duas exibições por dia. Na sequência, seguem os títulos dos documentários:

1. A escrita coletiva para alfabetização;
2. Desenvolvendo leitura com gêneros discursivos;
3. Capacitando leitores críticos;
4. O poema infantil na recuperação de ciclo;
5. Poesia: vozes leitoras e produtoras de sentido;
6. Cinema: do lúdico ao letramento;
7. Educadores em busca de formação continuada;
8. Redes sociais: a interação com fábulas e contos;
9. Futuro professor: a formação em foco;
10. Pais leitores: a leitura em família.

Para fins de construção do modelo didático do gênero documentário audiovisual, selecionaram-se como *corpus* dessa pesquisa, três documentários, isto é, três episódios do gênero foram transcritos e analisados segundo as categorias de análise de textos propostas por Bronckart (2012) e contribuições de outros pesquisadores do gênero documentário. São eles: A escrita coletiva para alfabetização; Cinema: do lúdico ao letramento e Pais leitores: a leitura em família.

No documentário *A escrita coletiva para alfabetização*, são explorados os benefícios da escrita coletiva em sala de aula, por meio do trabalho com contos de fada, numa turma de primeiro ano, em uma escola pública municipal.

O episódio *Cinema: do lúdico ao letramento*, traz a exibição de filmes em sala de aula, como uma etapa para o desencadeamento de uma série de atividades para o letramento de estudantes do ensino fundamental. A pesquisa mostra a articulação entre a leitura, a escrita, a oralidade e a ludicidade na escola.

No capítulo *Pais leitores: a leitura em família*, é apresentada uma metodologia específica para contribuir com pais de alunos, nos momentos de leitura em casa junto a seus filhos.

Na sequência do trabalho, a análise da transcrição desses três episódios é o que vai possibilitar a construção do modelo didático do gênero documentário audiovisual.

3.3 - Análise do *Corpus*

Como foi mencionado da seção anterior, para a construção do modelo didático do gênero documentário audiovisual, selecionou-se como *corpus* dessa pesquisa, três

documentários da série *Coletivando*. Esses episódios foram transcritos e analisados segundo as categorias de análise de textos propostas por Bronckart (2012) e contribuições de outros pesquisadores do gênero documentário. O quadro a seguir, apresenta os episódios selecionados:

Quadro 4 - *Corpus* selecionado para a elaboração do Modelo Didático

<i>Coletivando</i>	Título	Descrição	Link
Documentário 1	A escrita coletiva para alfabetização.	Atividade de produção escrita coletiva em sala de aula, por meio do trabalho com contos de fada, numa turma de primeiro ano, em uma escola pública municipal.	https://tvunitau.atavist.com/coletivando#chapter-182748
Documentário 2	Cinema: do lúdico ao letramento.	Exibição de filmes em sala de aula, como uma etapa para o desencadeamento de uma série de atividades para o letramento de estudantes do ensino fundamental. Articulação entre a leitura, a escrita, a oralidade e a ludicidade na escola.	https://tvunitau.atavist.com/coletivando#chapter-182749
Documentário 3	Pais leitores: a leitura em família.	Metodologia específica para contribuir com pais de alunos, nos momentos de leitura em casa junto a seus filhos.	https://tvunitau.atavist.com/coletivando#chapter-179983

Fonte: O autor.

Depois de feita a seleção dos episódios e sua transcrição, os documentários foram submetidos à análise, conforme mostram os quadros abaixo:

Quadro 5: Análise do *corpus* para a construção do modelo didático do gênero documentário audiovisual

Capacidade de Ação – situação de comunicação, referente temático e gênero	Contexto físico de produção		<i>A escrita coletiva para alfabetização</i>	<i>Cinema: do lúdico ao letramento</i>	<i>Pais leitores: leitura em família</i>
		Lugar de produção	<p>Lugar de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sala de aula da escola pública municipal Sebastiana Cobra na cidade de São José dos Campos/SP; Sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP; Biblioteca do Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté (Unitau). 	<p>Lugar de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pátio e sala de aula da escola pública municipal Monsenhor Evaristo Campista César na cidade de Taubaté/SP; Sala de aula, do Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté (Unitau). 	<p>Lugar de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sala de aula da escola pública municipal Aurora Paes da Costa na cidade de Caçapava/SP; Casa de um aluno; Pátio do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (Unitau).
Momento de produção	<p>Momento de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3/09/2014 – Gravação da aula e parte das entrevistas na escola; 17/09/2014- Gravação de entrevistas na secretaria de educação; 24/09/2014 – Gravação de entrevistas com pais na escola; 19/03/2015 – Gravação de entrevista com a Doutora em Linguística Aplicada na Universidade. 	<p>Momento de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> 12/02/15 - Gravação da atividade do professor em sala de aula e pátio da escola; 13/02/15 - Gravação do complemento da dinâmica e entrevistas; 13/03/15 - Gravação de entrevista com a Doutora em Linguística Aplicada na Universidade. 	<p>Momento de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> 11/11/14 - Gravação da dinâmica na escola e entrevistas; 29/01/2015 - Gravação na casa de uma das mães participantes da pesquisa; 25/03/2015 - Gravação de entrevista com a Doutora em Linguística Aplicada na Universidade. 		
Emissor (es)	<p>Emissores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professora / Mestre / Autora da Dissertação (M1⁴); Crianças; Mãe de aluna (MA); Aluna 1 (A1); Aluna 2 (A2); Fonoaudióloga (F1); Doutora em Linguística Aplicada (D1); Supervisora de Ensino (SE); Coordenadora de Ensino (CE); Aluno específico citado (X); Equipe da TV Unitau: 7 profissionais. 	<p>Emissores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professor / Mestre /Autor da Dissertação (M1); Estudantes / Crianças (C); Gestora educacional (GE); Doutora em Linguística Aplicada (D1); Professora de língua portuguesa (PP); Aluno 1 (A1); Aluno 2 (A2); Aluna 3 (A3); Entrevistador em off (E); Equipe da TV Unitau: 7 profissionais. 	<p>Emissores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professora / Mestre / Autor da Dissertação (M1); Estudantes / Pais (EP); Doutora em Linguística Aplicada (D1); Professora do ensino fundamental (PF); Diretora da escola (DE); Aluna/mãe 1 (A1); Mãe específica (Y); Criança específica (Z); Equipe da TV Unitau: 7 profissionais. 		
Receptor (es)	<p>Receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pessoas que assistem a conteúdos televisivos e de internet. 	<p>Receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Espectadores de conteúdo televisivo e de internet. 	<p>Receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Espectadores de conteúdo televisivo e de internet. 		
Suporte do texto ou mídia	<p>Suporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Televisão, cinema e Internet. 	<p>Suporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Televisão, cinema e Internet. 	<p>Suporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Televisão, cinema e Internet. 		

⁴ As siglas M1, C, MA, A1, A2, entre outras, utilizadas neste quadro de análise, referem-se aos personagens dos documentários que compõem o corpus deste trabalho acadêmico. Nos anexos, é possível identificar todas as siglas.

Capacidade de Ação – situação de comunicação, referente temático e gênero	Contexto sociosubjetivo de produção		<i>A escrita coletiva para alfabetização</i>	<i>Cinema: do lúdico ao letramento</i>	<i>Pais leitores: leitura em família</i>
		Lugar social	<p>Lugar social: A gravação do documentário ocorreu em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São José dos Campos/SP. • Secretaria de Educação da cidade de São José dos Campos/SP; • Departamento de Comunicação Social da Unitaú, uma autarquia municipal da cidade de Taubaté/SP <p>Posição social dos enunciator:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mestre, autora da Dissertação e representa o papel de professora de uma turma de 1º ano; • Estudantes de uma turma de 1º ano da escola; • Mãe de uma aluna da escola pública; • Duas alunas entrevistadas de uma turma de 1º ano da escola pública municipal; • Fonoaudióloga mestre em Linguística; • Doutora em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; • Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP; • Coordenadora de Ensino dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP • Equipe Unitaú – técnicos em produção audiovisual. O grupo é composto por sete profissionais: diretor, produtor, dois repórteres, cinegrafista e dois editores de imagens. <p>Posição social do receptor/destinatário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espectador de conteúdo de caráter educativo tais como: professor, aluno, pesquisador, gestor, etc., que assistem ou acessam conteúdos do tema. <p>Objetivo da interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar uma prática bem sucedida de alfabetização e letramento na área de educação, em uma rede pública de ensino, que serviu como base para um projeto de pesquisa de mestrado na área da Linguística Aplicada. <p>Conteúdo Temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática de alfabetização e letramento a partir de uma proposta de escrita coletiva. <p>Gênero de Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário audiovisual. <p>Esfera de circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esferas doméstica, educacional, acadêmica, jornalística, predominantemente. 	<p>Lugar social: A gravação do documentário ocorreu em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala multimídia, sala da direção e pátio de uma escola pública municipal de Taubaté/SP. • Departamento de comunicação da Unitaú, uma autarquia municipal da cidade de Taubaté/SP <p>Posição social dos enunciator:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mestre, autor da Dissertação e representa o papel de professor de uma turma de 6º ano de ensino fundamental II; • Estudantes de uma turma de 6º ano de ensino fundamental II; • Gestora educacional (Vice-diretora) da escola; • Doutora em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; • Professora efetiva na rede pública municipal de língua portuguesa; • Três alunos entrevistados do 6º ano; • Equipe Unitaú – técnicos em produção audiovisual. O grupo é composto por sete profissionais: diretor, produtor, dois repórteres, cinegrafista e dois editores de imagens. <p>Posição social do receptor/destinatário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espectador de conteúdo de caráter educativo tais como: professor, aluno, pesquisador, gestor, etc., que assistem ou acessam conteúdos do tema. <p>Objetivo da interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar uma prática bem sucedida de letramento, no ensino fundamental II a partir da exibição de filmes em sala de aula e a criação de jogos de tabuleiro, articulando atividades de leitura e de escrita, de forma lúdica. <p>Conteúdo Temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática de letramento a partir da exibição de filmes em sala de aula e a criação de jogos de tabuleiro. <p>Gênero de Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário audiovisual. <p>Esfera de circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esferas doméstica, educacional, acadêmica, jornalística, predominantemente. 	<p>Lugar social: A gravação do documentário ocorreu em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de leitura de uma escola pública municipal de Caçapava/SP. • Casa de uma aluna da escola pública gravada; • Departamento de Ciências Sociais e Letras da Unitaú, uma autarquia municipal da cidade de Taubaté/SP <p>Posição social dos enunciator:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mestre, autora da Dissertação e representa o papel de professora de sala de leitura da escola; • Pais de alunos da escola que participam do projeto; • Doutora em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté; • Professora efetiva na rede pública municipal de língua portuguesa; • Gestora educacional (Diretora) da escola; • Mãe de uma aluna da escola participante do projeto, entrevistada na escola; • Mãe de uma aluna da escola participante do projeto, entrevistada em sua residência; • Aluna da escola, filha da mãe entrevistada em sua residência; • Equipe Unitaú – técnicos em produção audiovisual. O grupo é composto por sete profissionais: diretor, produtor, dois repórteres, cinegrafista e dois editores de imagens. <p>Posição social do receptor/destinatário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espectador de conteúdo de caráter educativo tais como: professor, aluno, pesquisador, gestor, etc., que assistem ou acessam conteúdos do tema. <p>Objetivo da interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar uma prática bem sucedida de letramento, envolvendo a formação de pais leitores. <p>Conteúdo Temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática de letramento a partir da formação de pais leitores. <p>Gênero de Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário audiovisual. <p>Conteúdo Temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática de alfabetização e letramento a partir de uma proposta de escrita coletiva. <p>Gênero de Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário audiovisual. <p>Esfera de circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esferas doméstica, educacional, acadêmica, jornalística, predominantemente.

Capacidade Discursiva – Planificação do texto / documentário	O plano geral / plano textual global	Organização do conjunto temático	Tipo de discurso predominante no gênero	<i>A escrita coletiva para alfabetização</i>	<i>Cinema: do lúdico ao letramento</i>	<i>Pais leitores: leitura em família</i>
				<p>Organização do conjunto do conteúdo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> Item 1 - Vozes dos alunos na tarefa de produzir oralmente um conto para ser escrito pela professora. Introdução ao tema do documentário; Item 2 - Apresentação da professora; Item 3 - Professora canta o início da canção que utiliza dentro da sala de aula; Itens 4, 6, 9, 12, 15, 20, 27, 34 e 37 - Interação da professora com as crianças; Item 5, 26 - Professora comenta a pesquisa desenvolvida; Itens 7, 11, 13, 18, 36 - Doutora em Linguística Aplicada faz comentários sobre o projeto/tema; Itens 8, 17, 20, 21, 23, 38 - Coordenadora de Ensino fala sobre o projeto/tema da pesquisa; Item 10 - Supervisora de Ensino da rede municipal pontua dificuldades vividas por outros professores em novas práticas de ensino; Item 14 - Professora fala sobre os desafios da prática pedagógica e as dificuldades do professor; Itens 16, 35 e 39- Fonoaudióloga valoriza a prática de desenvolvimento da oralidade; Itens 19, 20, 24 - Professora explica sobre a escolha do gênero e a relação com os pais dos alunos; Itens 25, 28 - Mãe de aluna I conta como enxergava o trabalho da professora e resultados; Item 29 - Mãe de aluna II conta como enxergava o trabalho da professora e resultados; Item 30 - Aluna I relembra uma das atividades; Item 31 - Professora fala da influência do ambiente familiar no processo de letramento; Item 32 - Aluna II relembra o que ela mais gostava das aulas; Item 33 - Professora fala dos resultados positivos da pesquisa; Item 40 - Supervisora de Ensino da rede municipal fala dos resultados percebidos no desenvolvimento das crianças. <p>Tipos de Discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discurso Interativo: “Sou professora dos anos iniciais...trabalho na área de alfabetização...” (caráter conjunto implicado do mundo discursivo do expor). Relato Interativo: “Desde quando eu comecei a trabalhar com a alfabetização eu percebo...” (caráter disjuncto implicado do mundo do narrar). Discurso Teórico: “...é possível a alfabetização acontecer dentro de um processo de letramento tendo em vista não a alfabetização em si...” (caráter conjunto autônomo do mundo do expor). Narração: “Era uma vez um casal de camponeses que esperava, que estava esperando a chegada de seu primeiro filho...” (caráter disjuncto autônomo do mundo do narrar). 	<p>Organização do conjunto do conteúdo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> Item 1 - Apresentação do professor; Itens 2, 11, 15, 25, 31, 34 e 40 - Interação do professor com os alunos; Itens 3, 6, 8, 10, 12 e 14 - Professor comenta a pesquisa desenvolvida; Itens 4 e 13 - Gestora educacional fala sobre o projeto/tema da pesquisa; Itens 5, 17, 27, 33 e 39 - Doutora em Linguística Aplicada faz comentários sobre o projeto/tema; Item 7, 24, 32 - Professora de português fala sobre a pesquisa e o filme escolhido para o trabalho; Item 9 - Aluno I opina sobre a atividade proposta pelo professor; Item 16 - Professor fala sobre o envolvimento do grupo de alunos; Item 18 - Aluno II fala sobre a interação com o professor; Item 19 - Entrevistador pergunta ao aluno II sobre interesse por leitura; Itens 20 e 28 - Aluno II explica sobre o gosto por leitura; Item 21 - Professor conta como a atividade despertou atenção dos alunos de outras turmas; Item 22 - Aluno II relata como a atividade foi diferente de outras práticas que ocorrem na escola; Itens 23 e 26 - Professor conta como a atividade desenvolvida motiva os alunos à leitura; Item 29 - Aluno I fala sobre o gosto pela leitura associado ao cinema. <p>Tipos de Discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discurso Interativo: “A gente vai conversar um pouco sobre o filme e vou colher as ideias de vocês e vou apresentar...”. Discurso Teórico: “Professor e aluno constroem o conhecimento diferente daquela visão mais antiga, mas que ainda existe nos dias de hoje que o professor é aquele que sabe tudo e o aluno é aquele que não sabe nada”. 	<p>Organização do conjunto do conteúdo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> Itens 1, 2, 6, 7, 16, 17, 26, 32, 33, 34 e 41 - Interação da professora com os alunos/pais; Itens 3 e 8 - Professora comenta a pesquisa desenvolvida; Itens 4, 10, 36 e 42 - Professora de ensino fundamental fala sobre o projeto/tema da pesquisa; Itens 5, 11, 22 e 40- Diretora da escola fala sobre projeto/tema da pesquisa e benefícios para a escola; Itens 9, 13, 15, 27, 29, 38 e 43 - Doutora em Linguística Aplicada faz comentários sobre o projeto/tema; Itens 12, 14, 18, 21 e 23 - Professora explica motivações e como a pesquisa aconteceu; Item 20 - Aluna/mãe I conta um trecho de história para a filha; Itens 21, 24 e 30- Aluna/mãe I explica como iniciou sua participação no projeto e aprendizados; Itens 25, 28, 31 e 35- Professora relata experiências e práticas desenvolvidas para o projeto; Item 37 - Professora fala sobre a importância da valorização do livro e interação social; Itens 39 e 44 - Professora justifica seu objetivo de pesquisa e propõe reflexão sobre o tema. <p>Tipos de Discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discurso Interativo: “Eu trabalho com um grupo de pais, já tem oito anos, eu fazia grupos de estudos de debates com os temas...”. Relato Interativo: “Começou tudo com um recado no caderno da (Z), eu fui, cheguei, lá na reunião, falei vou no dia, fui e gostei principalmente por causa da literatura”. Discurso Teórico: “Não há educação completa, a educação inteira é dada pela família, a escola é a sistematização”. Narração: “Sozinha na torre, Rapunzel cantava lindas músicas”.

Capacidade Discursiva – Planificação do texto / documentário		O plano geral / plano textual global		<i>A escrita coletiva para alfabetização</i>	<i>Cinema: do lúdico ao letramento</i>	<i>Pais leitores: leitura em família</i>
				<p>Tipo de sequências textuais predominantes no gênero</p> <p>Aspectos visuais / estruturais do texto</p> <p>Presença de fotos, imagens, gráficos, infográficos, vídeos, áudios, entrevistas, tabelas etc.</p> <p>Presença de títulos, subtítulos, legendas (tamanho, formato da letra, cor, efeitos...)</p> <p>Em texto oral, presença de pausas, silêncios, manutenção ou alteração no tom e timbre de voz, prolongamentos, repetições etc.</p>	<p>Tipos de sequência predominantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequência dialogal: “E toda vez que a bruxa subia. O que a bruxa dizia? Só um minutinho...”. • Sequência descritiva: “Pensando também no que aquilo poderia agregar para a nossa escola, para os nossos alunos, para a comunidade, para a professora e para os nossos professores... (enumeração hierarquizada).” • Sequência explicativa: “Porque muitas vezes parece que o aluno não está aprendendo nada, só falando e o professor escrevendo... no entanto ela é uma atividade que requer muito do professor porque é um trabalho...” (constatação, problematização, resolução). • Sequência narrativa: “Era uma vez um casal de camponeses que esperava, que estava esperando a chegada de seu primeiro filho...” (processo de intriga, história com início, meio e fim). • Sequência argumentativa: “O tema escolhido mostra que é possível a alfabetização acontecer dentro de um processo de letramento tendo em vista não a alfabetização em si, mas o ensino da escrita e da leitura como práticas sociais que os alunos, que as crianças terão no mundo, na vida” (tese, argumentos, conclusão). <p>Aspectos visuais / estruturais do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estrutura de lide da notícia, respondendo, inicialmente, a perguntas como: o que, quem, quando, como, por quê. • estrutura possibilita a apresentação de informações básicas sobre o tema do documentário ao espectador, de forma a prender o seu interesse. • Discurso indireto⁵: entrevistado não olha para a câmera, mas para um interlocutor (repórter, diretor, entrevistador, produtor). <p>Presença de fotos, imagens, gráficos, infográficos, vídeos, áudios, entrevistas, tabelas; presença de títulos, subtítulos, legendas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gênero audiovisual (união de sons e imagens). • documentários compostos por depoimentos (ex. Coletivando): presença de entrevistas (não se vê o entrevistador). • utilização de recursos gráficos na edição para a apresentação do documentário: na abertura dos vídeos da série e identificação de cada um dos entrevistados. <p>Em texto oral, presença de pausas, silêncios, manutenção ou alteração no tom e timbre de voz, prolongamentos, repetições etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • presença de índices não verbais (orientação do corpo, direção do olhar); • material paraverbal, transmitido pelo canal auditivo: entonações, pausas, características da voz etc.; • material não verbal, transmitido pelo canal visual: aparência física dos participantes, os cinéticos lentos (distâncias, atitudes e posturas) e os cinéticos rápidos (jogos dos olhares, das mímicas e dos gestos). 	<p>Tipos de sequência predominantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequência dialogal: “Reescrever o final do filme utilizando as palavras que a gente vai ganhando ao longo do tabuleiro, ok?” • Sequência descritiva: “Pensamos então em utilizar o filme ‘Ponte para Terabite’ esse filme ele contextualiza bem o ambiente escolar. Então aproveitando os personagens desse filme pensamos na montagem de um jogo de tabuleiro de trilha onde os alunos eles completam etapas e cada etapa dessa tem uma sugestão de uma atividade que tá ligada então à leitura, à escrita, à parte de oralidade, à comunicação oral deles”. • Sequência explicativa: “Por mais que a gente viva nessa modernidade, os professores ainda não estão acostumados a trabalhar da forma como ele propõe. Trazendo o lúdico pra dentro da escola, então vem enriquecer o trabalho dos professores e da escola e trazer também os alunos a se envolver com esse tipo de atividade”. • Sequência argumentativa: “A linguagem cinematográfica ela é utilizada no contexto escolar com uma finalidade, com um objetivo pré-definido. Então é diferente de quando o professor diz assim: ‘Olha, vocês vão assistir ao filme X e depois vocês vão fazer um resumo do filme, certo?’ Então quando que na nossa vida cotidiana nós vamos ao cinema e assistimos a um filme pra depois elaborarmos um resumo, nunca, não é? Na nossa vida cotidiana”. <p>Aspectos visuais / estruturais do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estrutura de lide da notícia, respondendo, inicialmente, a perguntas como: o que, quem, quando, como, por quê. • estrutura possibilita a apresentação de informações básicas sobre o tema do documentário ao espectador, de forma a prender o seu interesse. • Discurso indireto: entrevistado não olha para a câmera, mas para um interlocutor (repórter, diretor, entrevistador, produtor). <p>Presença de fotos, imagens, gráficos, infográficos, vídeos, áudios, entrevistas, tabelas; presença de títulos, subtítulos, legendas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gênero audiovisual (união de sons e imagens). • documentários compostos por depoimentos (ex. Coletivando): presença de entrevistas (não se vê o entrevistador). • utilização de recursos gráficos na edição para a apresentação do documentário: na abertura dos vídeos da série e identificação de cada um dos entrevistados. <p>Em texto oral, presença de pausas, silêncios, manutenção ou alteração no tom e timbre de voz, prolongamentos, repetições etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • presença de índices não verbais (orientação do corpo, direção do olhar); • material paraverbal, transmitido pelo canal auditivo: entonações, pausas, características da voz etc.; • material não verbal, transmitido pelo canal visual: aparência física dos participantes, os cinéticos lentos (distâncias, atitudes e posturas) e os cinéticos rápidos (jogos dos olhares, das mímicas e dos gestos).

⁵ Classificação de Lucena (2012). Ver referências.

⁶ Classificações segundo a análise da conversação de KERBRAT-ORECCHIONI (2006). Ver referências.

Capacidade Linguístico-discursivo		Mecanismos de textualização		
		<i>A escrita coletiva para alfabetização</i>	<i>Cinema: do lúdico ao letramento</i>	<i>Pais leitores: leitura em família</i>
Mecanismos enunciativos	<p>Coesão nominal e verbal do gênero</p> <p>Organizadores textuais (elementos de conexão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conexão (organizadores textuais): “Desde quando eu comecei a trabalhar com a alfabetização...mas assim, por muitas faltas de orientações didáticas que...”. • Coesão Nominal (anáforas - nas falas e entre as falas): Na fala - “No período de alfabetização as crianças precisam desenvolver duas coisas que caminham juntas, elas precisam...; a criança pode soltar a imaginação, pode realmente criar um texto mais rico porque naquele momento ele sabe que tem um escriba...”. • Entre falas - CE - “Por tradição a escola valoriza mais a linguagem escrita que a linguagem oral...” M1 - “é que a gente fala de um jeito e escreve de outro...” D1 - “Quando a professora (M1) valoriza a oralidade na sala de aula...” • Coesão verbal (verbos e seus determinantes): “A rotina da sala de aula, até por conta da proposta que ela trouxe, ela mudou também a rotina...as atividades que ela levava...; na primeira reunião de pais, eu compartilhei com os pais minha pesquisa, o que eu pretendia com os alunos, eu precisei da autorização...”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conexão (organizadores textuais): “Então foi muito interessante porque em determinado período do jogo quando ficou o livro ali a solta ali no tabuleiro a menina foi pegou o livro, interessou a ler”. • Coesão Nominal (anáforas - nas falas e entre as falas): Na fala - “Só de eles terem contato com isso, deles saberem que tem um livro, que foi baseado em um livro, de alguns se interessarem e quererem por acaso ler livro pra ver o que parece e o que não parece, então acho que isso é muito importante”. • Entre falas - D1 - “O cinema deixa de ser apenas uma linguagem...” M1 - “Pensamos então em utilizar o filme...” PP - “Aí ele me emprestou o filme”. • Coesão verbal (verbos e seus determinantes): “Eu acho que a brincadeira é importante porque ela ensina a trabalhar em equipe... e a gente tem que trabalhar junto com pessoas que a gente não gosta muito e ele faz a gente não ligar muito pra isso”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conexão (organizadores textuais): “quando a mãe senta pra contar uma história...então esse curso que a (M1) deu abre frente para muitas iniciativas dessas porque está dando resultado, nós vimos os depoimentos”. • Coesão Nominal (anáforas - nas falas e entre as falas): Na fala - “Então, a criança não sabe coisas então muitas vezes ela não sabe nem escolher porque ela não conhece as duas faces e por que não ficar com isto e com aquilo?” Entre falas - D1 - “Por que literatura?” PF - “Nós sempre sentimos uma dificuldade dos pais não estarem envolvidos nos nossos projetos de leitura” DE - “Como ensinar isso pros alunos?” • Coesão verbal (verbos e seus determinantes): “Quando a mãe senta pra contar uma história para a criança... ela está colocando a criança nesse universo, no universo do imaginário em que a criança viaja, então esse curso que a (M1) deu abre frente pra muitas iniciativas...”.
	<p>Tipos de vozes: voz do estudante, do autor, vozes sociais</p> <p>Tipos de modalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voz do autor empírico do texto: “Sou professora...; eu percebi que a atividade de escrita coletiva...pouco realizada com meus pares...; é que a gente fala de um jeito...; meu objetivo era que...; • Voz de personagens: “Pensando também no que aquilo poderia agregar para a nossa escola, ossos alunos, para a comunidade, para a professora e para os nossos professores, a gente (supervisora de ensino) acolheu...; um dos motivos que a gente até conversou (coordenadora de ensino e entrevistador)...; quando a professora M1 valoriza a oralidade (doutora em Linguística Aplicada, professora mestre autora da pesquisa)...; esse tipo de prática é extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem oral (fonoaudióloga)...; e eu acreditei na professora (mãe de aluno)...; foi da Branca de Neve (aluno)...”. • Vozes sociais: “...atividade pouco realizada com meus pares (professores, colegas de trabalho)...; ...faltas de orientações didáticas...nos documentos oficiais, no MEC (instituição governamental)...; pensando também no que aquilo poderia agregar para a nossa escola, ossos alunos, para a comunidade, para a professora e para os nossos professores, a gente acolheu (pessoas envolvidas com a escola)...; o imediatismo do professor, então ele lança mão da proposta... (o professorado, em geral)...; a escola, ela valoriza mais a linguagem escrita (a instituição escolar)...; parece que o aluno não está aprendendo nada (alunos, em geral, que participam de propostas de reescrita)...; esse tipo de prática é extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem oral... no entanto a gente (especialistas da área da educação)tem que considerar...; no período de alfabetização as crianças, em fase escolar inicial precisam...”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz do autor empírico do texto: “Meu nome é (M1) sou professor universitário e a minha pesquisa trata do diálogo entre filmes na construção de jogos pra trabalhar questões de letramento...; então o envolvimento do grupo é muito maior do que eu só solicitar uma atividade do livro didático”. • Voz de personagens: “A gente (professor e alunos) vai conversar um pouco sobre o filme e vou colher as ideias de vocês (alunos)...; “Aí ele me emprestou o filme, eu (professora de português) levei pra casa pra assistir antes de assistir com os meus alunos e a minha filha ficou encantada”. “Então a gente (alunos) assistiu a alguns pedaços do filme mais pra refrescar a memória...; o professor é bem estimulado, ai nós tem um assunto bem sério...” ; “Então quando que na nossa vida cotidiana nós (doutora em Linguística Aplicada e pessoas em geral) vamos ao cinema e assistimos a um filme...” ; “Em pleno século XXI é inadmissível eu (doutora em Linguística Aplicada) pensar nas disciplinas de maneira estanque”; “Trazendo o lúdico pra dentro da escola, então vem enriquecer o trabalho dos professores e da escola (gestora educacional)” ; • Vozes sociais: “Por mais que a gente (pessoas em geral) viva nessa modernidade, os professores (professorado, em geral) ainda não estão acostumados a trabalhar da forma como ele propõe”; “minha (família) filha ficou encantada”; “Então quando que na nossa vida cotidiana nós (pessoas em geral) vamos ao cinema e assistimos a um filme...” ; “Trazendo o lúdico pra dentro da escola, então vem enriquecer o trabalho dos professores e da escola (comunidade escolar)” ; “a criança (crianças em geral) ela gosta do lúdico, né?”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz do autor empírico do texto: “Eu trabalho com um grupo de pais, já tem oito anos, eu fazia grupos de estudos de debates com os temas...”. • Voz de personagens: “...quando nós (professora do ensino fundamental e seus colegas professores) começamos a fazer um projeto de leitura em casa...”; “...ele partiu de uma necessidade nossa mesmo, da dificuldade que nós (diretora e professores) encontrávamos de trabalhar isso com os pais; então em casa todos nós (estudantes/pais e família) nos divertimos muito com esse livro”; “Até então eles (estudantes/pais) não tinham trazido esse tema”; “Eu (mãe/estudante) fui, cheguei lá na reunião...”. • Vozes sociais: “Eu trabalho com um grupo de pais (família), já tem oito anos, eu fazia grupos de estudos de debates com os temas...”; “Então, a criança (crianças em geral) não sabe coisas... ela não sabe nem escolher”; “Das nossas famílias (famílias em geral), quais famílias são leitoras?”; “Eu percebia assim que não adiantava só oferecer livros para as mães (famílias em geral)”. • Eles (estudantes / crianças) levavam o livro, não tinham muito cuidado”; “O leitor (leitores em geral) se forma em casa desde o nascimento”; “Algumas vezes eu convidava uma psicóloga pra participar do grupo ou uma fonoaudióloga (outros especialistas envolvidos na educação)” ; “E quando ela buscou uma pós-graduação (instituições superiores de educação), um programa de mestrado...” ; “Eles começam a participar de outros projetos da escola, também em eventos, em conselho de escola (órgãos/ associações da escola)... em APM”; “O livro não estava presente, ele não é presente no nascimento, ele não é presente no aniversário ainda de muitos, da maioria dos brasileiros (nação)”.

Capacidade de Significação		<i>A escrita coletiva para alfabetização</i>	<i>Cinema: do lúdico ao letramento</i>	<i>Pais leitores: leitura em família</i>
<p>Relações com outros textos e esferas – texto e contexto (articulação das demais capacidades à medida em que os alunos se apropriam dos estudos realizados)</p>	<p>Relações com outros textos/contextos e esferas de circulação</p> <p>Efeitos de sentidos que podem ser construídos a partir do uso de diferentes linguagens e recursos midiáticos</p> <p>Representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais construídos a partir do texto</p>	<p>Relações com outros texto/gêneros e esferas de circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário aproxima-se de gêneros jornalísticos - notícia, reportagem, entrevista - quanto à: estrutura composicional (<i>lead</i>) e conteúdo temático. • Documentário estabelece relações com a esfera científica quanto às etapas de produção dos textos acadêmicos: objetivo, metodologia, justificativa, relevância da temática, resultados, coleta de dados reais. <p>Efeitos de sentido dos recursos audiovisuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na abertura da série Coletivando: elementos gráficos que representam o universo temático do documentário: a escola - presença de imagem – uma professora - que se assemelha a um desenho infantil, a escolha da letra de mão para apresentar o título da série, o fundo da cena de abertura representando uma folha de caderno, o fundo do título representando uma lousa e o avião de papel que se movimenta pela cena de abertura. <p>Representações sobre práticas sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço da sala de aula/ escola: os alunos sentados nas carteiras, a professora à frente da classe, os alunos levantam a mão para pedir a palavra, o professor conduz a aula, presença de artefatos e de instrumentos para uso do professor e dos alunos, características da prática social em questão: papel, caneta, lousa, alfabeto, livros, pôsteres etc. Presença de pais, representando práticas sociais entre família e escola (reunião de pais, por exemplo); presença da fonoaudióloga, representando práticas sociais envolvendo a escola e outros especialistas. • Biblioteca: entrevista com a doutora em Linguística Aplicada, representando práticas sociais relacionadas ao universo acadêmico. • Sala de reuniões na secretaria de educação: entrevistas com Coordenadora de Ensino e Supervisora de Ensino, representando as diversas práticas sociais que ocorrem nos sistemas educacionais e de ensino; presença de instrumentos (ou artefatos) como o computador, por exemplo. 	<p>Relações com outros texto/gêneros e esferas de circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário aproxima-se de gêneros jornalísticos - notícia, reportagem, entrevista - quanto à: estrutura composicional (<i>lead</i>) e conteúdo temático. • Documentário estabelece relações com a esfera científica quanto às etapas de produção dos textos acadêmicos: objetivo, metodologia, justificativa, relevância da temática, resultados, coleta de dados reais. <p>Efeitos de sentido dos recursos audiovisuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na abertura da série Coletivando: elementos gráficos que representam o universo temático do documentário: a escola - presença de imagem – uma professora - que se assemelha a um desenho infantil, a escolha da letra de mão para apresentar o título da série, o fundo da cena de abertura representando uma folha de caderno, o fundo do título representando uma lousa e o avião de papel que se movimenta pela cena de abertura. O uso de cenas do filme auxiliam na ilustração da prática realizada com os alunos. <p>Representações sobre práticas sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço da sala de aula/ escola: os alunos sentados nas carteiras assistindo o filme, o professor à frente da classe conduz as informações. O pátio da escola como espaço de aprendizagem. • Sala de aula da universidade: entrevista com a doutora em Linguística Aplicada, representando práticas sociais relacionadas ao universo acadêmico. • Sala da coordenação: entrevistas com Gestora Educacional e Professora de português, representando as diversas práticas sociais que ocorrem nos sistemas educacionais e de ensino; presença de instrumentos (ou artefatos) como o computador, por exemplo. 	<p>Relações com outros texto/gêneros e esferas de circulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário aproxima-se de gêneros jornalísticos - notícia, reportagem, entrevista - quanto à: estrutura composicional (<i>lead</i>) e conteúdo temático. • Documentário estabelece relações com a esfera científica quanto às etapas de produção dos textos acadêmicos: objetivo, metodologia, justificativa, relevância da temática, resultados, coleta de dados reais. <p>Efeitos de sentido dos recursos audiovisuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na abertura da série Coletivando: elementos gráficos que representam o universo temático do documentário: a escola - presença de imagem – uma professora - que se assemelha a um desenho infantil, a escolha da letra de mão para apresentar o título da série, o fundo da cena de abertura representando uma folha de caderno, o fundo do título representando uma lousa e o avião de papel que se movimenta pela cena de abertura. <p>Representações sobre práticas sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço da sala de aula/ escola: os alunos sentados nas carteiras, a professora à frente da classe, presença de artefatos e de instrumentos para uso do professor e dos alunos, características da prática social em questão: papel, caneta, lousa, livros, pôsteres etc. Presença de pais, representando práticas sociais entre família e escola. • Pátio da universidade: entrevista com a doutora em Linguística Aplicada, representando práticas sociais relacionadas ao universo acadêmico. • Quarto de criança: entrevistas com mãe/estudante mais a filha, aluna da escola, representando um ambiente infantil doméstico, com cama e brinquedos, por exemplo. A prática de leitura da mãe para com a filha, representando o papel da família no desenvolvimento do hábito de leitura da criança.

3.4 - Modelo Didático do gênero documentário audiovisual

O modelo didático de gênero tem como objetivo a explicitação e sistematização dos conteúdos que compõem um gênero de texto, no caso desta pesquisa, o documentário audiovisual, para que se possa evidenciar as suas características ensináveis e, a partir daí, elaborar uma sequência didática. Dito de outra maneira, um modelo didático constitui-se um importante instrumento ao professor, enquanto subsídio para as dimensões ensináveis de um gênero, ou ainda, “um roteiro que lhe possibilite planificar as atividades no formato de sequência didática” (CAMARGO; STUTZ, 2014, p.75).

A construção do modelo didático é parte do processo de transposição didática e [...] está centrada na escolarização de gêneros, isto é, no recorte de objetos de circulação social, para então realizar estudos específicos com base na análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo para descrever a configuração do gênero (CAMARGO; STUTZ, 2014, p.75).

Tomando-se a análise dos três exemplares do gênero documentário audiovisual, exposta na seção anterior, propõe-se o seguinte modelo didático para o gênero documentário:

Quadro 6: Modelo Didático do gênero documentário audiovisual

Capacidades de Linguagem	DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL
---	---------------------------------

CAPACIDADE DE AÇÃO	<p>Gênero audiovisual não ficcional, que tem como conteúdo temático o registro diverso de fatos, personagens e situações interessantes, que acontecem no mundo real ou histórico.</p> <p>Produzido por um documentarista, que pode ser um jornalista, um publicitário, um cineasta, por exemplo.</p> <p>Síntese da realidade sob a ótica de quem relata a história - representação ou interpretação da realidade na visão do documentarista (autoral), criando uma situação nova a partir de uma que já aconteceu.</p> <p>Por ser um gênero autoral, a subjetividade e a ideologia estão fortemente presentes na narrativa do documentário.</p> <p>Planos, ângulos, edição e finalização expressam o ponto de vista do documentarista, revelando o caráter autoral do gênero.</p> <p>Gênero que pode ser parcial e subjetivo, isto é, a opinião ou o ponto de vista de quem produz um documentário pode transparecer ao interlocutor.</p> <p>Interlocutores: espectadores/internautas em geral, interessados na temática do documentário.</p> <p>Finalidade: expressar um ponto de vista sobre fatos, situações e/ou personagens do mundo real ou histórico, de forma a convidar o público a prestar atenção e se posicionar.</p> <p>Suporte: cinema, TV e internet.</p> <p>Dependendo do suporte, sua circulação pode ser local, regional, nacional ou mundial.</p> <p>Esferas predominantes de circulação: doméstica, educacional, acadêmica, jornalística.</p>
---------------------------	---

CAPACIDADE DISCURSIVA	<p>Sugere uma organização do conteúdo temático semelhante ao lide/ <i>lead</i> das notícias, respondendo, inicialmente, a perguntas como: o que, quem, quando, como, por quê.</p> <p>O documentarista pode recorrer a diversas fontes de pesquisas para organizar o conteúdo temático, como arquivos, imagens, notícias ou até mesmo pessoas envolvidas com o assunto ou especialistas para coletar as informações.</p> <p>Pertence ao mundo do expor, de caráter: conjunto implicado, disjunto implicado e conjunto autônomo.</p> <p>Composto, predominantemente, por discurso interativo e discurso teórico. O relato interativo também pode aparecer.</p> <p>Todas as sequências podem aparecer em um documentário audiovisual. A predominância de uma ou outra dependerá do tipo de documentário produzido. No caso de documentários produzidos a partir de relatos e/ou entrevistas, por exemplo, a sequência dialogal se fará presente. O contrário poderá ocorrer em documentários históricos monológicos, cuja sequência predominante será a narrativa.</p> <p>A multissemiotividade do gênero é marcada pelo caráter audiovisual, isto é, pela união de sons e imagens. Presença de fotos, imagens, gráficos, infográficos, vídeos, áudios, entrevistas, tabelas, títulos, subtítulos e legendas, com diferentes tamanhos, formatos, cores e efeitos.</p> <p>Pode apresentar depoimentos - presença de entrevistas. Neste caso, o discurso é indireto, isto é, o entrevistado não olha para a câmera, mas para um interlocutor (repórter, diretor, entrevistador, produtor). Todavia, o discurso do documentário pode também ser dirigido diretamente ao público e, neste caso, o discurso é direto.</p> <p>Discursivamente ideológico, pois sintetiza a realidade sob a ótica de quem relata a história.</p> <p>Presença de elementos não verbais como orientação do corpo, direção do olhar, entonações, pausas, características da voz, aparência física dos participantes, distâncias, atitudes, posturas, jogos de olhares, mímicas e gestos.</p>
------------------------------	---

CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

A coesão nominal no gênero documentário audiovisual, em textos predominantemente orais, realiza-se por retomadas anafóricas pronominais (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, reflexivos e elipse) e anáforas nominais (sintagmas nominais de vários tipos), repetições do mesmo nome, hiperônimos e hipônimos.

Tratando-se de texto oral, pode-se empregar elementos de conexão ou organizadores textuais com ideia de: temporalidade, conformidade, modo, causalidade, explicação/justificativa, comprovação, conclusão, exemplificação entre outros. A predominância de um articulador ou outro se dará em conformidade com o tipo de documentário.

A coesão verbal, que se dá a partir dos verbos e seus determinantes, apresenta a predominância, nos documentários de entrevista ou depoimento, por exemplo, de verbos no presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito.

Pode ou não ter marcação de tempo. No caso de documentários históricos, por exemplo, a marcação do tempo é necessária.

Quanto às vozes em um documentário, pode-se dizer que há uma polifonia, isto é, um conjunto de vozes de personagens e vozes sociais, que se somam à voz do autor ou documentarista: locutor/narrador, entrevistados, depoimentos, voz das imagens de arquivo, diálogos ou monólogos organizados de forma estruturada, com a finalidade de construir sentido ao texto.

Todas as vozes conduzem a uma síntese da voz do autor. Isto é, o posicionamento do documentarista fica explícito no ato organizar, definir e estruturar as vozes, assinalando e dando destaque ao seu ponto de vista para o espectador.

O documentário fala ao interlocutor tanto na forma verbal como visual.

Um documentário pode ou não apresentar a voz de um narrador/locutor (sempre onisciente, adotando um tom parcial e inquestionável. Essa voz exterior auxilia na construção da coerência dos depoimentos e/ou no encadeamento dos elementos verbais e não verbais, que compõem o vídeo documentário. É escolha do documentarista a presença ou não do narrador.

Presença de discurso direto ou indireto. No primeiro caso, o discurso do documentário é dirigido diretamente ao público, isto é, uma voz fala diretamente à câmera. No segundo caso, como ocorre em documentário de entrevista ou depoimentos, o entrevistado, por exemplo, não olha para a câmera, mas para um interlocutor (repórter, diretor, entrevistador, produtor).

No documentário há o predomínio da linguagem formal, considerando-se a voz do narrador/locutor. Quanto aos entrevistados, pode haver uma variação no grau de formalidade e o uso da linguagem coloquial, por se tratar de discurso oral.

A organização das informações se dá de forma simples e objetiva, contudo detalhada, para que possa ser compreendida pelo espectador/interlocutor.

CAPACIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	<p>O documentário audiovisual aproxima-se de gêneros jornalísticos - notícia, reportagem, entrevista - quanto à estrutura composicional (o <i>lead</i>) e o conteúdo temático.</p> <p>Pode ainda, quanto à estrutura, estabelecer relações com a esfera científica, considerando-se as etapas de produção de textos acadêmicos: objetivo, metodologia, justificativa, relevância da temática, resultados, coleta de dados reais.</p> <p>Os recursos gráficos e sonoros, em um documentário, procuram representar o universo temático abordado. Da mesma forma, a escolha de fontes, planos de fundo, cores, efeitos sonoros, som ambiente, bem como os recortes feitos na edição, visam a levar o espectador a atribuir sentidos que corroborem com o interesse do autor.</p> <p>Diversas representações sobre práticas sociais podem ser alvo de documentaristas, portanto o registro dessas práticas reforça o entendimento de mundo do autor.</p> <p>O documentarista procura fazer com que o espectador compreenda o contexto do documentário, a partir da construção de sentidos mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais, não apenas situadas no tempo/espaço, mas como resultado de um processo social, político, histórico e ideológico que influencia na produção de enunciados.</p>
-----------------------------------	--

Fonte: O autor.

Construído o modelo do gênero documentário, condição *sine qua non* para a identificação das principais características do gênero e os possíveis saberes a serem transpostos numa sequência didática, apresenta-se, no próximo capítulo, uma proposta de sequência para o gênero documentário.

CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo traz uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero documentário audiovisual, objetivo geral desta pesquisa. Para tanto, apresenta, inicialmente, uma breve retomada do conceito de sequência didática, enquanto proposta metodológica para o desenvolvimento de gêneros e, finalmente, uma proposta de sequência didática para o gênero documentário, contemplando o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Todo o trabalho com as capacidades de linguagem e com o gênero documentário audiovisual tem como intuito a apropriação do gênero por parte do aluno, isto é, o estudante deve ser capaz de compreender o que é um documentário para conseguir produzir esse gênero ao final da sequência didática.

4.1 – Breve retomada do conceito de sequência didática

Considerada como engenharia ou tecnologia, a Didáticas das Línguas se preocupa com as maneiras de criar boas condições para a aprendizagem. Tanto no Brasil como na Europa, é uma disciplina emergente de grande importância para o desenvolvimento da linguagem e da educação.

Com um de seus focos de estudo na formação de professores, em uma perspectiva didática, essa disciplina tem-se interessado pela identificação de gestos didáticos fundadores do *métier* educacional e por gestos didáticos específicos do professor em uma determinada situação escolar, que materializa o ensino e a aprendizagem de um gênero de texto (NASCIMENTO, 2014). Esses gestos ou formas de agir profissional selecionam, configuram e colocam em cena os objetos de ensino, dentre os quais os gêneros de texto.

Os gêneros de texto, tendo os textos como correspondentes empíricos das atividades de linguagem, são “concebidos como os principais instrumentos do desenvolvimento humano que, no contexto escolar, passam por um processo de dupla semiotização: de uma prática linguageira de referência a objeto de ensino” (NASCIMENTO, 2014, p.90), por meio de sequências didáticas (SD).

As sequências didáticas podem ser entendidas como dispositivos metodológicos para realizar a transposição didática de gêneros de diversas esferas sociais, linguagens e meios de circulação. Elaborada pelos pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, da Didática das Línguas, é organizada a partir de módulos de ensino planejados para a reconstrução e

apropriação de práticas languageiras historicamente construídas: os gêneros de texto. Barros (2014, p.154) explica como se dá o trabalho com a SD:

Sinteticamente, o trabalho com o procedimento SD pode ser descrito a partir de cinco etapas: 1) apresentação de um problema de comunicação; 2) primeira produção; 3) oficinas; 4) nova produção; 5) processo de reescrita textual.

O modelo apresentado por Barros (2014) foi proposto, inicialmente, por Schneuwly e Dolz (2011, p.82) e definido por esses pesquisadores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O capítulo 1, da fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa, apresenta o esquema da estrutura base de uma SD (figura 2), bem como uma descrição de cada uma de suas etapas.

Contudo, nesta pesquisa, optou-se por ampliar o modelo de SD criado pelos pesquisadores de Genebra, a partir das contribuições de Costa-Hübes (2014), acrescentando-lhe dois módulos: o de *reconhecimento do gênero* e o de *circulação do gênero*. Além das etapas propostas por Costa-Hübes, acrescenta-se ainda, nesta pesquisa, outra etapa proposta por Barros (2014): uma etapa de *revisão* do gênero produzido na produção final.

Uma última adaptação foi feita para melhor contemplar o gênero de texto em foco nesta pesquisa – o documentário audiovisual: a exclusão da etapa de *produção inicial*. Esta alteração no modelo inicial de SD se justifica pela característica de gênero multimodal que o documentário possui. Retomando as palavras de Rojo (2012, p.19), citadas anteriormente: os textos contemporâneos, ou seja, os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” e, portanto, exigem antes de uma produção inicial, etapas que possibilitem a construção de uma representação do gênero de texto a ser estudado - as etapas de reconhecimento e circulação do gênero - bem como etapas que possibilitem a apreensão das muitas linguagens que envolvem o conhecimento desse gênero.

Assim posto, a sequência didática proposta neste trabalho acadêmico, para a apropriação do gênero documentário audiovisual, será composta pelas seguintes etapas: 1) Apresentação da situação de comunicação; 2) Módulo de reconhecimento das características do gênero; 3) Os módulos; 4) Produção; 5) Revisão/reedição e 6) Circulação do gênero. Na próxima seção, a SD será descrita em cada uma de suas etapas.

4.2 - Proposta de sequência didática para o gênero documentário

A proposta de sequência didática apresentada nessa pesquisa, para o ensino do gênero documentário audiovisual, foi elaborada para alunos de Comunicação Social, cujo ensino do gênero faz parte da grade curricular da grande maioria desses cursos.

As disciplinas que abordam o ensino do gênero em foco, normalmente estão organizadas a partir do quarto semestre, uma vez que os alunos precisam ter conhecimentos prévios sobre teorias da comunicação e embasamento técnico, para a produção de documentários. Dessa forma, a sequência didática proposta, pressupõe que os alunos já tenham uma gama de conhecimentos prévios sobre o tema.

Como já exposto na introdução desta pesquisa, a construção de modelos didáticos e sequências didáticas de gênero é relevante para os diferentes contextos educacionais, tanto o sistema educacional mais amplo, como os sistemas de ensino - cursos superiores de Comunicação Social - e o sistemas didáticos – professores e alunos desses cursos, pois a partir da uma caracterização detalhada do gênero, podem ampliar e aprofundar ainda mais os seus conhecimentos.

Apresenta-se a seguir o passo a passo da sequência didática do documentário audiovisual, bem como a explicitação das capacidades de linguagem envolvidas em cada módulo.

Duração da Sequência Didática: um semestre, com duas horas-aulas semanais.

Requisitos necessários ao desenvolvimento da SD: os alunos já tenham tido cursado disciplinas anteriores, de embasamento no âmbito das teorias da comunicação e técnicas de produção audiovisual.

Requisitos necessários ao professor: conhecimento técnico/científico e habilidade prática para o desenvolvimento de roteiro, produção, entrevistas, captação de imagens, captação de áudio, edição e finalização de vídeo.

Providências preliminares: O professor precisa ter computador com acesso à internet, em sala com projetor multimídia, para a exibição dos vídeos ou gravá-los em sistemas de armazenamento externo. Precisa também, organizar os alunos, em grupos de 5 a 7 componentes para a realização das atividades da sequência.

Ferramentas tecnológicas de ação docente:

- Projetor multimídia;

- Câmera fotográfica digital com função de captação de vídeo e/ou câmera de vídeo e/ou celulares, *smartphones* e *tablets*;
- Computadores, em laboratório de informática, com software de edição escolhido pela universidade;
- Tripés e microfones.

Ferramentas tecnológicas de consulta: acesso aos vídeos e projeto *Coletivando*, acesso: www.unitau.br/coletivando.

Passo a passo:

(Capacidades de Ação)

Apresentação da Situação de Comunicação: Exposição aos alunos do projeto de comunicação que será realizado na produção do documentário, cujo meio de divulgação será uma decisão estratégica dos próprios alunos. Momento em que a turma constrói uma representação, tanto da situação de comunicação, como da atividade de linguagem a ser executada.

Atividade do Aluno:

A partir da situação apresentada, discuta com seu grupo meios de produção audiovisual para a execução da tarefa:

Anualmente, inúmeras pesquisas científicas são desenvolvidas no âmbito das universidades, em cursos de graduação e pós-graduação. O acesso a esses estudos, normalmente, se restringe ao meio acadêmico – professores e alunos – e, quando essas pesquisas são divulgadas, o são em eventos como congressos, conferências, simpósios ou publicações especializadas, isto é, também em ambientes ou suportes acadêmicos. A partir da situação dada, discuta:

- Como é possível fazer com que estes trabalhos cheguem a outras esferas sociais?
- Que gênero audiovisual poderia ser produzido de forma a ampliar o acesso e divulgar pesquisas universitárias? A quem se dirigiria essa produção (possíveis interlocutores)?
- Que estratégias de comunicação podem ser adotadas para atingir os interlocutores previstos (público-alvo)?
- Quem participaria dessa produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Pesquise, em sua universidade, temas de produções acadêmicas que o grupo tenha afinidade e queira divulgar.

Considerações ao Professor:

- Importante definir, antes do início da atividade, o tempo que será destinado às discussões.

- Orientar os alunos a tomar notas dos apontamentos mais relevantes do debate. O registro poderá servir a outras etapas de aprendizagem do gênero.
- Destinar tempo suficiente para que todos os grupos socializem suas discussões. O professor deverá atuar como mediador das respostas dos alunos, para que se chegue ao documentário como meio de resolver o problema de comunicação lançado.
- Sistematizar as discussões acerca do gênero documentário, por meio de um registro coletivo, das razões que levaram o grupo a escolher esse gênero como resposta à situação de comunicação apresentada.

(Capacidades de Ação, Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-Discursivas e Capacidade de Significação)

Módulo I

Objetivos de Ensino: Expor os alunos ao gênero documentário, enquanto prática social, a partir da apresentação de dois vídeos da série *Coletivando*: “Cinema: do lúdico ao letramento” e “Pais leitores: a leitura em família”; reconhecer características do gênero em foco, a partir de uma pauta de observação de seus elementos estáveis.

Atividade do Aluno:

A partir da exibição de dois documentários da série *Coletivando: o conhecimento muito além da sala de aula*: 1) Cinema: do lúdico ao letramento e 2) Pais leitores: a leitura em família, disponível no link www.unitau.br/coletivando, faça o que se pede:

- a) Em grupo, façam uma leitura prévia da pauta de observação elaborada para a análise dos documentários.
- b) Distribuam os itens dessa pauta entre os componentes do grupo.
- c) Procurem identificar e analisar, em cada episódio assistido, as características estáveis do gênero documentário apontadas na pauta de observação, isto é, as características que se repetem nos dois episódios.
- d) Ao concluir a sua análise e registro, consultem seus colegas e troquem com eles as informações obtidas, completando assim, a sua pauta de observação com informações de todos os itens.

Documentários da série *Coletivando: o conhecimento muito além da sala de aula*



Figura 6: Episódio da série *Coletivando*: Cinema: do lúdico ao letramento.



Figura 7: Episódio da série *Coletivando*: Pais leitores: a leitura em família.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO AUDIOVISUAL

<i>Coletivando</i>	Cinema: do lúdico ao letramento	Pais leitores: a leitura em família
Temática documentada / estrutura		
Finalidade do documentário		
Personagens / vozes		
Narrador/ locutor Entrevistador/entrevistado		
Discurso direto / indireto (entrevistas)		
Predomínio de linguagem formal ou informal		
Elementos gráficos		
Escolha trilha e efeitos sonoros, e som direto		
Enquadramentos		
Cortes e transições de vídeo: recursos		

Considerações ao Professor:

- Propor um momento de socialização das análises de cada grupo, depois de terem compartilhado e discutido entre si as características observadas.
- Destinar tempo suficiente para que todos os grupos socializem suas discussões. O professor deverá atuar como mediador das respostas dos alunos, para que se chegue ao documentário como meio de resolver o problema de comunicação lançado.
- Retomar o registro coletivo feito na etapa de **apresentação da situação de comunicação** e completá-lo com as informações trazidas pelos diferentes grupos.
- Sistematizar as aprendizagens do módulo por meio da leitura do registro coletivo.
- Orientar os alunos a retomar a pesquisa realizada no início da sequência e eleger um tema para produção do documentário. Como tarefa, pesquisar mais aprofundadamente, o tema e coletar dados como: tempo de duração do projeto de pesquisa, onde acontece, qual a finalidade, quem são os envolvidos, a quem se destina, entre outros. Informar aos alunos que cada grupo deverá escolher temas diferentes.

(Capacidades Discursivas e Capacidade de Significação)

Módulo II

Objetivos de Ensino: Organizar as informações coletadas no módulo anterior sobre o tema para a produção do documentário, a fim de trabalhar as ideias, usando a estrutura de *lead*, que servirão de conteúdo temático para o documentário e elaborar uma sinopse.

Atividade do Aluno:

Leia os capítulos: “Trabalhando ideias” e “Sinopse e argumento”, extraídos do livro *Como Fazer Documentários*, de Luiz Carlos Lucena e faça o que se pede:

- a) Identifique as partes que considerar mais importantes dos textos;
- b) Localize as perguntas propostas pelo autor para organizar as ideias de um documentário. Responda-as de acordo com o tema pesquisado.
- c) Localize as perguntas propostas pelo autor para organizar o processo de pesquisa. Responda-as de acordo com o tema pesquisado.
- d) Elabore uma sinopse de cinco linhas do seu documentário, seguindo a orientação de Lucena: “cinco linhas que tem que ser extremamente objetivas, mostrar claramente o que é o filme, de maneira que o avaliador possa ler o texto rapidamente e entender o seu filme, visualizá-lo” (LUCENA, 2012, p.35).

Considerações ao Professor:

- Viabilizar a leitura dos capítulos “Trabalhando ideias” e “Sinopse e argumento”, do livro Como Fazer Documentários, de Luiz Carlos Lucena, aos alunos, oportunizando a eles tempo suficiente para a realização da tarefa.
- Circular pelos grupos de trabalho e acompanhar as discussões e a execução da atividade. Nesse momento, as intervenções do professor devem ser mais pontuais em função das diferentes temáticas abordadas na sala. Se houver dúvidas, nos grupos, de caráter mais geral, essas poderão ser discutidas no coletivo.
- Ao final da aula, recolher as sinopses dos alunos e fazer um mapeamento dos possíveis problemas identificados, como por exemplo: falta de clareza e coerência, falta de informação ou conteúdo irrelevante, a organização das ideias não desperta o interesse do leitor em assistir ao documentário, entre outros.
- Sistematizar as aprendizagens do módulo a partir do registro coletivo sobre a elaboração de sinopses.

(Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-Discursivas)

Módulo III

Objetivos de Ensino: Retomar as sinopses da aula passada e a partir dos apontamentos do professor, reescrever os textos, caso haja necessidade de alteração. Iniciar o processo de elaboração do roteiro do documentário.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Seu grupo está recebendo a sinopse produzida na aula passada, com alguns apontamentos para melhoria do texto. Retome o texto com seu grupo e faça as alterações necessárias. Se for preciso, consulte o quadro de registro coletivo sobre o gênero documentário. Ao final, um representante de cada grupo apresentará a sinopse para a classe, que debaterá sobre os temas.

Parte 2

A partir da exibição do documentário da série *Coletivando: o conhecimento muito além da sala de aula* - A escrita coletiva para alfabetização - disponível no link www.unitau.br/coletivando, faça o que se pede:

- Foque, ao longo da exibição do documentário, na fala dos personagens;
- Organize seu grupo para que cada um analise a fala de um personagem. Em grupos de seis pessoas, dois alunos deverão analisar a fala do professor mestre. Em grupos de sete, a fala da doutora em Linguística Aplicada.
- Preencha a pauta de observação abaixo, com as perguntas que você pressupõe que foram

feitas a cada um dos entrevistados, a partir das respostas dadas no documentário.

- d) Retome em casa o vídeo para assegurar uma análise mais apurada das falas dos personagens. A próxima aula terá início com a exposição oral das análises.

Documentário da série *Coletivando: o conhecimento muito além da sala de aula*



Figura 8: Episódio da série *Coletivando: o conhecimento muito além da sala de aula*. A escrita coletiva para alfabetização.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO	
Personagens	Possíveis perguntas do entrevistador
Mestre / Autora da Dissertação	
Fonoaudióloga	
Doutora em Linguística Aplicada	
Supervisora de Ensino	
Coordenadora de Ensino	

Considerações ao Professor:

- Destinar tempo suficiente para que todos os grupos realizem as atividades propostas. A parte 1 do módulo pode ocupar até um terço da aula.
- Circular pelos grupos de trabalho e acompanhar as análises e registro da observação dos personagens. Nesse momento, cabe ao professor apenas observar o desempenho de cada grupo, deixando as intervenções para o coletivo.
- Atentar-se para a necessidade de exibição do documentário mais de uma vez.
- Sistematizar as aprendizagens do módulo, a partir do registro coletivo sobre personagens e perguntas de entrevista.

(Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-Discursivas e Capacidades de Significação)

Módulo IV

Objetivos de Ensino: Perceber a importância de se planejar antecipadamente as perguntas de uma entrevista em um documentário. Compreender o importante espaço que as perguntas de entrevista ocupam em um roteiro de gravação do gênero. Perceber que o tipo de documentário - histórico, biográfico, entrevista, espontâneo - determina o tipo de roteiro a ser elaborado.

Atividade do Aluno:

Parte 1

BRAINSTORM

Leia a citação a seguir e responda:

“A organização estrutural do gênero depende, geralmente do tipo de documentário a ser planejado. Se for um documentário histórico, uma biografia ou a recriação de algum evento, o trabalho do roteirista é obter e organizar a informação para, então, escrever o roteiro contendo uma bem estruturada série de cenas que possam ser filmadas, além de materiais de arquivo (imagens de outros filmes etc.) que possam ser incluídos. Por outro lado, se for um documentário espontâneo sobre algum tipo de comportamento ou sobre algum evento único, não é possível seguir exatamente um “script”, no sentido de um roteiro cinematográfico tradicional, porque normalmente não é possível prever o que pode ocorrer no momento da filmagem. Escrevendo um documentário espontâneo a ênfase é na visualização e na organização, não na narração ou no diálogo” (MATIAS, 2015, p.72-73).

- Dos três documentários da série *Coletivando* que foram assistidos nos módulos anteriores, como você imagina que foi construído o roteiro – mais aberto ou mais estruturado (clássico)? Explique.

Parte 2

Socialize para a classe as análises feitas sobre os diferentes personagens na atividade do módulo anterior. Como todos os grupos analisaram os mesmos personagens, a classe terá que decidir por um conjunto único de perguntas para cada entrevistado, por meio da mediação do professor, que fará o registro das perguntas finais no quadro de registros coletivos das aprendizagens sobre o gênero.

Parte 3

Compare o registro das perguntas finais feito pela classe com as perguntas originais do Episódio da série *Coletivando: A escrita coletiva para alfabetização*, e responda:

- a) As perguntas pensadas pela classe aproximam-se das originais? Em que aspecto?
- b) Todas as perguntas originais foram respondidas no documentário? Por todos entrevistados?
- c) Há comentários ou colocações que não respondem à nenhuma das perguntas originais? Explique.
- d) Algumas perguntas se repetem ou se assemelham de um entrevistado para outro. Por que você acha que isso acontece?
- e) Quanto ao seu documentário, como vocês pensam em construir o roteiro? Qual estrutura/formato (aberto ou fechado)? Sua proposta se assemelha à utilizada na série *Coletivando* ou pretende trilhar métodos diferentes?
- f) Elabore as perguntas para os entrevistados do seu documentário, tomando como base o que aprendeu sobre entrevista.

Perguntas originais do Episódio da série *Coletivando: A escrita coletiva para alfabetização*

Mestre / Autora da Dissertação

- O que é o seu projeto?
- Como percebeu essa necessidade?
- Por que discutir esse tema?
- Como essa atividade foi desenvolvida, quais as etapas e quantas pessoas participaram?
- Quais os desafios encontrados para realizar a pesquisa?
- Quais os resultados obtidos com a pesquisa?
- Como disseminar esses resultados no universo escolar/acadêmico?
- O que esse trabalho significou para você?

Supervisora de Ensino:

- Por que esse tema deve ser debatido em sala de aula?
- Qual a contribuição da pesquisa para o sistema de ensino?
- Ter esse tipo de pesquisa dentro de sala de aula traz quais benefícios para a escola?
- Como avalia o resultado obtido na pesquisa?

Coordenadora de Ensino:

- Durante a alfabetização, qual a importância de também valorizar a fala da criança?
- Atividade aplicada na pesquisa não é nova, mas pouco usada em sala de aula. Quais os motivos?
- Como avalia o resultado obtido na pesquisa?
- A linha de pesquisa serve de exemplo para outros profissionais?

Fonoaudióloga:

- Quais os benefícios que esse tipo de exercício em sala de aula traz para o aluno?

- Qual a importância de incentivar a fala junto com a escrita durante a alfabetização?
- O exercício permite o profissional identificar quais desvios de fala na criança?
- A fazer essa atividade, o professor deve estar atento a quais sinais da fala da criança?

Doutora em Linguística Aplicada:

- Como avalia o tema abordado na dissertação?
- Quais suas observações sobre o desenvolvimento proposto na pesquisa e os resultados obtidos?
- Qual a contribuição dessa pesquisa para a área acadêmica?

Considerações ao Professor:

- Destinar tempo suficiente para que todos os grupos realizem as atividades propostas. A parte 1 do módulo pode ocupar em torno de dez a vinte minutos da aula. Essa parte deve servir de introdução aos temas que serão abordados no módulo.
- Oportunizar o tempo para que todos os grupos socializem as perguntas que pensaram para os entrevistados. A cada entrevistado, fechar com a classe as perguntas finais.
- Entregar aos alunos a atividade da parte 3 do módulo para que possam comparar as perguntas feitas pela classe com as originais do documentário.
- Circular pelos grupos de trabalho e acompanhar a execução da atividade. Nesse momento, cabe ao professor apenas observar o desempenho de cada grupo, deixando as intervenções para o coletivo.
- Oportunizar tempo para que todos compartilhem suas respostas e o professor possa fazer intervenções. É fundamental que fique claro a importância da elaboração prévia das perguntas em um documentário com essas características.
- É importante tornar observável aos alunos, durante as discussões, que algumas perguntas podem surgir ao longo das entrevistas, ampliando as perguntas originais. Isso pode ocorrer devido às características do tipo de documentário.
- Fazer o registro coletivo, na finalização da atividade da Parte 2 do módulo, das perguntas dos entrevistados elaboradas pelos alunos, como exemplos de perguntas que podem ser feitas em um documentário de entrevistas.

(Capacidades de Ação, Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-Discursivas e Capacidade de Significação)

Módulo V

Objetivos de Ensino: Dar continuidade a elaboração do roteiro de gravação, ampliando o seu conteúdo. Entender o papel do “produtor” em um documentário e a partir daí, planejar a produção do trabalho do grupo.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Organize no impresso abaixo, todas as informações que o grupo elaborou até agora sobre o documentário a ser produzido – itens 1 a 4. Elabore com seu grupo respostas para os itens 5 e 6.

1) Tema:
2) Sinopse (5 linhas):
3) Personagens:
4) Perguntas para cada personagem:
5) Possíveis locações para as gravações:
6) Descrição das locações quanto à(o): <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física (tamanho, mobiliário, formato do espaço); • Som / ruído; • Iluminação; • Quantidade de participantes do projeto que será registrado; • Duração;
7) Documentos/autorizações necessários para a gravação:
8) Equipamentos necessários para as gravações:
9) Cronograma de gravações:

Parte 2

Pensando nos personagens (itens 3 e 4) e nas possíveis locações para as gravações (itens 5 e 6) da Parte 1 deste módulo, leia os e-mails abaixo e faça o que se pede:

E-mail 1
EMAIL DE AUTORIZAÇÃO PREFEITURAS

A TV Unitau (Universidade de Taubaté), em parceria com o Canal Futura (Fundação Roberto Marinho), realiza ao longo do segundo Semestre de 2014, captações de imagens e entrevistas para a produção de um documentário sobre educação e pesquisa. O material, que será exibido pelo Canal Futura, no programa Sala de Notícia Especial, durante a programação de 2015, destina-se a professores, formadores de opinião, educadores e demais interessados sobre ensino brasileiro.

A TV Unitau considera, quanto à relevância da produção do documentário, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 205, que dispõe, in verbis: "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com colaboração da sociedade" e o trabalho que a FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO desenvolve no canal educativo intitulado "Futura", que tem como objetivo principal contribuir para a formação educacional da população, desenvolvendo as capacidades básicas da criança, do jovem, do trabalhador e de sua família, propiciando o desenvolvimento cultural, educacional e profissional da população brasileira.

A partir do exposto, a TV Unitau vem, por meio deste, solicitar autorização para a captação de imagens e entrevista na escola **X**, mostrando a atuação e linha de pesquisa da educadora **Y**, em sala de aula, com seus respectivos alunos. Data e horário de gravação, a combinar.

E-mail 2

EMAIL DE ORIENTAÇÃO AO ENTREVISTADO

- Segue anexa autorização de imagens para a TV Unitau/Canal Futura. É essencial a autorização de som e imagem de todos que forem participar, inclusive alunos do 3º ano.

- Sobre a atividade, preciso saber alguns detalhes de como ela funciona.

1. a atividade é em sala de aula?

2. as crianças ficarão sentadas no chão ou nas carteiras? Em roda, grupo, individual?

3. quais objetos são usados na dinâmica? Livros, papel, canetas, giz? Elas vão escrever ou será o professor que fará a escrita?

4. tempo da atividade? 1h30 aproximadamente, isso mesmo?

5. quantos alunos do 1º ano participarão?

- No dia 3, além das imagens, desejamos gravar sua entrevista! Sugerimos gravar também com uma professora (que possa comentar sobre a dinâmica) e com a diretora (neste caso, podemos ver um outro dia).

- Pensamos na seguinte ordem de trabalho no dia da gravação

1. gravação/imagens da dinâmica

2. gravação/imagens de você visitando os alunos do 3º que participaram da pesquisa.

3. gravação/entrevista com você, falando do projeto

4. gravação/entrevista com professora e/ou diretora, comentando sobre o projeto

(Obs. as entrevistas com os pais e alunos do 3º anos ainda serão agendas).

- a)** Com base nos e-mails lidos, retome os itens 5 e 6 do impresso e veja se há necessidade de completá-los ou alterá-los.
- b)** Em relação aos documentos/autorizações necessários para gravação, preencha o item 7 – quais documentos você acredita serem necessários para viabilizar a gravação e exibição do seu documentário? A quem deverão ser enviados?
- c)** No e-mail 2, o remetente menciona um anexo (contrato de autorização de imagem). Qual a importância desse documento?
- d)** Pesquise em sua casa, os contatos telefônicos ou de endereço eletrônico das locações e fontes (personagens) que farão parte do seu documentário. Inicie um primeiro contato para verificar a disponibilidade e interesse das fontes em gravar um documentário sobre seus projetos. Guarde essas informações.

Anexo e-mail 2:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ / IMAGEM, VOZ E PERFORMANCE	Ademais, autorizo que a Fundação Roberto Marinho faça a dublagem e/ou legendagem da minha voz em qualquer língua, a seu único e exclusivo critério.
<p>Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado(s) e identificado(s), autorizo gratuitamente, de forma irrevogável e irrenunciável, a Fundação Roberto Marinho, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Santa Alexandrina, nº 336, Rio Comprido, Rio de Janeiro/RJ, a utilizar minha imagem e voz e, eventualmente, performance musical, captadas durante _____, para fins de inserção em obras audiovisuais que compoem a série atualmente intitulada _____.</p>	<p>Nenhuma das utilizações previstas acima, ou ainda qualquer outra que pretenda a Fundação Roberto Marinho ou terceiros a ela associados licenciados dar a obra e ou as imagens cuja utilização foi autorizada através deste termo, têm limitação de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou no exterior, sem necessidade de autorização específica ou que seja devida a mim qualquer remuneração ou indenização.</p>
<p>Reconheço expressamente que a Fundação Roberto Marinho e/ou terceiros a ela associados para o fim da produção das obras na qual serão inseridas minha imagem e voz, poderão livremente das referidas obras dispor, bem como de seus extratos, trechos ou partes, dando-lhe qualquer utilização econômica, sem que a mim cabha qualquer remuneração ou compensação, podendo, exemplificativamente, adaptá-la para fins de produção de obras audiovisuais novas, para fins de exibição em circuito cinematográfico, fitonovelas, obras literárias, peças teatrais e/ou peças publicitárias, utilizá-la para matéria promocional em qualquer tipo de mídia, inclusive impressa, seja para fins de divulgação da referida obra, para a composição de qualquer produto ligado à mesma (tais como mas não limitados a capas de CD, DVD, "home-video", DAT, entre outros), assim como para a produção do "making of" da referida obra; fixá-la em qualquer tipo de suporte material, tais como películas cinematográficas de qualquer tipo, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc") e suportes de computação gráfica em geral, armazená-la em banco de dados, exibi-la através de projeção em tela em casas de frequência coletiva ou em locais públicos, com ou sem ingresso pago, transmiti-la via rádio e/ou televisão de qualquer espécie (televisão aberta ou televisão por assinatura, através de todas as formas de transporte de sinais existentes, exemplificativamente, UHF, VHF, cabo, MUDOS e satélites, bem como independentemente da modalidade de comercialização empregada, incluindo "pay tv", "pay per view", "near video on demand" ou "video on demand", independentemente das características e atributos de distribuição, abrangendo plataformas analógicas e digitais, com atributos de interatividade ou não), adaptá-la para forma de minissérie, comercializá-la ou alugá-la ao público em qualquer suporte material existente, promover ações de <i>merchandising</i> ou veicular propaganda, bem como desenvolver qualquer atividade de licenciamento de produtos e/ou serviços derivados da referida obra, disseminá-la através de Internet ou telefonia fixa ou móvel, utilizá-la em parques de diversão, inclusive temáticos, cedendo os direitos autorais sobre a obra a terceiros, para qualquer espécie de utilização, produzir novas obras audiovisuais ("re-takes"), utilizar trechos ou extratos da mesma, ou, ainda, dar-lhe qualquer outra utilização que proporcione a Fundação Roberto Marinho ou terceiros a ela associados para o fim da produção da obra, alguma espécie de vantagem econômica.</p>	<p>Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.</p>
<p>Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.</p>	<p>_____ de _____ de _____</p> <p>Nome: _____ CPF: _____ RG: _____</p> <p>País/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade</p> <p>_____ _____ _____</p> <p>Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assinatura dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).</p> <p>Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outros que não os pais, pedireis por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.</p> <p>A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora/ musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.</p>

Considerações ao Professor:

- Destinar tempo suficiente para que todos os grupos realizem as atividades propostas.
- Ao término da atividade, fazer uma exposição sobre a importância legal dos documentos e autorizações de imagens, para o início das gravações propriamente ditas. Neste momento, chamar atenção dos alunos também para o caráter formal desses documentos, o que pôde ser exemplificado nos e-mails 1 e 2 e anexo.
- Recolher os impressos preenchidos até o item 7 dos alunos para posterior análise.
- Circular pelos grupos de trabalho e acompanhar a execução da atividade. Nesse momento, cabe ao professor fazer intervenções pontuais em cada grupo, devido às particularidades de cada documentário a ser produzido.
- Sistematizar as aprendizagens do módulo a partir do registro coletivo sobre documentos e autorizações de imagens.

(Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas)

Módulo VI

Objetivo de Ensino: Concluir o roteiro de gravação do documentário.**Atividade do Aluno:**

Parte 1

Até o presente momento, com as atividades dos módulos I a IV, cada grupo de trabalho foi levado a pensar sobre as características do gênero documentário audiovisual e, ao mesmo tempo, coletar dados e/ou informações para planejar a produção do seu próprio filme. Chegou a hora de finalizar a elaboração de seu roteiro de gravação. Tome como modelo, a primeira lauda de um dos episódios da série *Coletivando* para finalizar o seu roteiro. Atentem-se para algumas orientações importantes:

- a) Algumas informações contidas nessa etapa, ainda não terão respostas e outras poderão ser alteradas em função das gravações, que ainda acontecerão;
- b) Retomem as perguntas pensadas para entrevistas, com a finalidade de estruturar o roteiro a partir da organização da sequência de respostas que você quer que apareça no seu documentário.

Exemplo (a pergunta entre parênteses, ao entrevistado, não aparece no documentário):

Abertura do documentário:

Entrevistado X fala sobre onde o projeto foi realizado (onde o projeto foi aplicado?).

Na sequência:

Entrevistado Y fala como o projeto beneficiou a comunidade onde a pesquisa aconteceu (a comunidade onde você mora se beneficiou com o projeto? Como?).

Roteiro: Coletivando

Episódio: A ESCRITA COLETIVA PARA ALFABETIZAÇÃO

Duração: 13'

Realização: TV Unitau / Canal Futura

Direção: Thiago Molina

Vídeo	Áudio
Vinheta de abertura Sala de Notícias Especial 0'05"	Trilha sonora escolhida para o episódio.
Imagens de crianças em sala de aula interagindo com a professora. Plano geral e detalhes 0'04"	Som ambiente (Continua trilha – Background - BG)
Vinheta de abertura da série Coletivando 0'05"	(Continua trilha - BG)
Professora/mestre 0'15"	Professora se apresenta e fala sobre o projeto desenvolvido. Deixa Inicial (DI): “Sou... Deixa Final (DF): ... oralidade e a escrita”

<p>Transição de cena da série</p> <p>Imagens das crianças em sala de aula (vários detalhes, cenas curtas, edição dinâmica). Captar a expressão das crianças.</p> <p>Transição de cena da série (não repetir a anterior)</p> <p>Professora/mestre 0'15'' Gerados de Caracteres (GC): nome e qualificação da personagem.</p>	<p>Professora mostra como inicia suas atividades diárias com os alunos. (Canção: inicia só a professora, depois todas as crianças juntas)</p> <p>Professora conta sobre o que a motivou a desenvolver a pesquisa. DI: A ideia para a pesquisa surgiu... DF: Alunos de primeiro ano.</p>
--	---

Considerações ao Professor:

- Antes de iniciar as atividades deste módulo, devolver o impresso recolhido na aula anterior, a cada grupo, e solicitar a sua revisão, caso haja algum apontamento do professor de melhorias na atividade.
- Fazer uma exposição oral sobre a elaboração de um roteiro, tomando como base o roteiro da série *Coletivando*, que servirá de modelo aos alunos. Explicar cada item, esclarecer dúvidas e ressaltar a importância dessa etapa no processo de produção do documentário.
- Destinar duas aulas para execução das atividades do módulo.
- Circular pelos grupos de trabalho e acompanhar a execução da atividade. Nesse momento, cabe ao professor fazer intervenções pontuais em cada grupo, devido às particularidades de cada documentário a ser produzido.
- Recolher os roteiros elaborados por cada grupo.
- Sistematizar as aprendizagens do módulo a partir do registro coletivo sobre como se elaborar um roteiro de gravação de documentário.

(Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-Discursivas e Capacidade de Significação)

Módulo VII

Objetivo de Ensino: Discutir diferentes técnicas para gravação de entrevista como cenário, enquadramento, composição e iluminação. Retomar os contatos com as fontes do documentário do grupo e agendar as gravações, elaborando um cronograma, a partir da finalização do módulo IX. Retomar o impresso do módulo V e preencher os itens 8 e 9.

Atividade do Aluno:

Parte 1

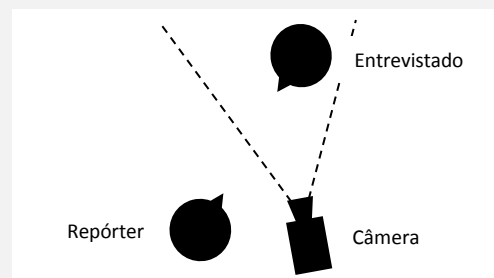
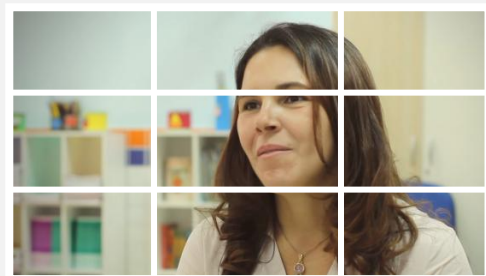
A partir da leitura da imagem, retirada do documentário da série *Coletivando*, episódio: A escrita coletiva para alfabetização, analise:



- Composição;
- Posição dos personagens;
- Iluminação;
- Cenário;
- Quadros e enquadramento.

Orientações:

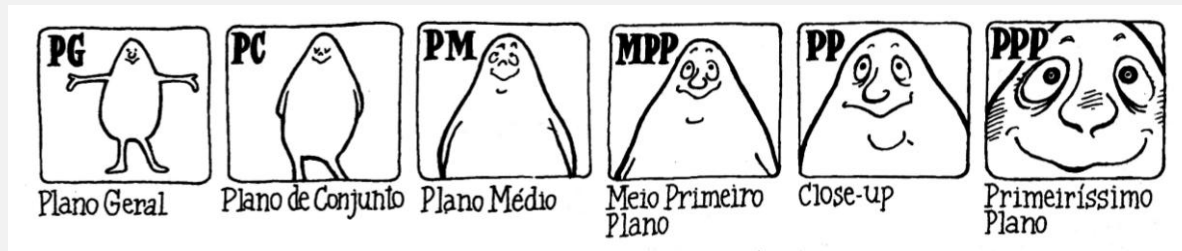
- Para a análise da composição, você deve considerar a regra dos terços (ao lado) e o equilíbrio da cena – *headroom, nose room*⁷, profundidade entre outros.
- Para a posição dos personagens e câmera, é preciso imaginar como a cena foi gravada, conforme representação gráfica expressa na figura ao lado.
- Para compreender a iluminação sobre os personagens, é necessário realizar uma leitura da imagem e identificar os três pontos básicos da iluminação, mais a luz cênica:
 - Luz de ataque;
 - Luz de Compensação;



⁷ Para saber sobre a obra do autor Herbert Zettl, ver referências.

- Contra-luz;
- Luz cênica.

- Para avaliar o cenário, é importante avaliar os objetos cênicos que compõem a imagem, observar como essa composição contribui para a construção da narrativa.
- Para avaliar os quadros e enquadramento, pode-se seguir as classificações apresentadas abaixo, ilustradas em “*On Camera*” de Harris Watts⁸.



Parte 2

- Depois de ter analisado coletivamente uma imagem de um dos documentários da série *Coletivando*, em grupos, siga a sequência de análise da parte 1 (composição, posição dos personagens, iluminação, cenário, quadros e enquadramento) e realize uma leitura das cenas a seguir, retiradas de outros episódios da série.



⁸ Para saber sobre a obra do autor Harris Watts, ver referências.



Parte 3

Em grupos, utilizando suas câmeras de celulares, simule planos e enquadramentos de entrevistas possíveis, nos espaços da faculdade (sala de aula, biblioteca, pátio, sala dos professores, laboratórios, coordenação), e tomando os alunos como entrevistados.

Parte 4

Os grupos deverão retomar os contatos, referentes à produção do documentário a ser gravado, e estruturar um cronograma de gravações. O início das gravações deverá ser agendada a partir da conclusão das atividades do módulo IX, e ter duração máxima de 1 mês para a captação de imagens.

Considerações ao Professor:

- Antes de iniciar as atividades deste módulo, devolver o roteiro de cada grupo, recolhido na aula anterior, e solicitar a sua revisão, caso haja algum apontamento do professor, de melhorias na atividade.
- Apresentar a Parte 1 das atividades aos alunos, e propor uma análise coletiva. É importante, nesse momento, estimular os alunos a refletirem sobre as cenas apresentadas, mas também, levá-los a transpor essas análises para suas próprias gravações.
- A partir da atividade coletiva realizada, orientar os alunos a analisarem as demais cenas, em grupos.
- Circular pelos grupos de trabalho e acompanhar a execução da atividade. Nesse momento, cabe ao professor apenas observar as análises dos alunos, levando as possíveis dúvidas para uma discussão coletiva.
- Ressaltar aos estudantes que, durante a realização das atividades das Partes 1 e 2, ficou evidente o tanto de conhecimento que é necessário ao profissional da Comunicação, para a captação de imagens em produções audiovisuais. Por esta razão é que, muitas vezes, as tarefas precisam ser distribuídas entre os diferentes membros de uma equipe, conforme suas habilidades mais específicas. Propor aos grupos que se dividam, nas diferentes tarefas que assumirão nas gravações: repórter, cinegrafista, assistente de

câmera, produtor, iluminador, operador de áudio e diretor. Como os grupos de trabalho são pequenos, orientar os alunos para que alternem ou acumulem funções, até a conclusão do documentário, incluindo-se as etapas de decupagem, edição e finalização.

- Sistematizar as aprendizagens do módulo, a partir do registro coletivo sobre captação de imagens.

(Capacidades de Significação)

Módulo VIII

Objetivo de Ensino: Conhecer os equipamentos necessários à captação de imagens, para a produção de documentários. Identificar os equipamentos disponíveis na faculdade e aprender a operá-los.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Faça um levantamento com seu grupo, dos equipamentos que serão necessários para a realização das gravações, que se iniciam a partir da conclusão do módulo IX. Utilize o espaço abaixo para o registro da atividade.

- a) Socialize com a turma os equipamentos levantados e justifique suas escolhas.
- b) Identifique, na sua faculdade, onde ficam armazenados os equipamentos de áudio e vídeo e os procedimentos necessários para empréstimo.

Parte 2

Revisão Técnica: seu professor fará uma apresentação dos equipamentos disponíveis na Faculdade, para a gravação do documentário e dos recursos de cada equipamento, bem como os cuidados ao operá-los.

- Captação de Imagens



https://image.freepik.com/vetores-gratis/livre-hdr-fx1-vector-camera-de-video_632365.jpg

http://cdn.mos.techradar.com/art/cameras/Nikon/D3100/Nikon_D3100_7-970-80.jpg

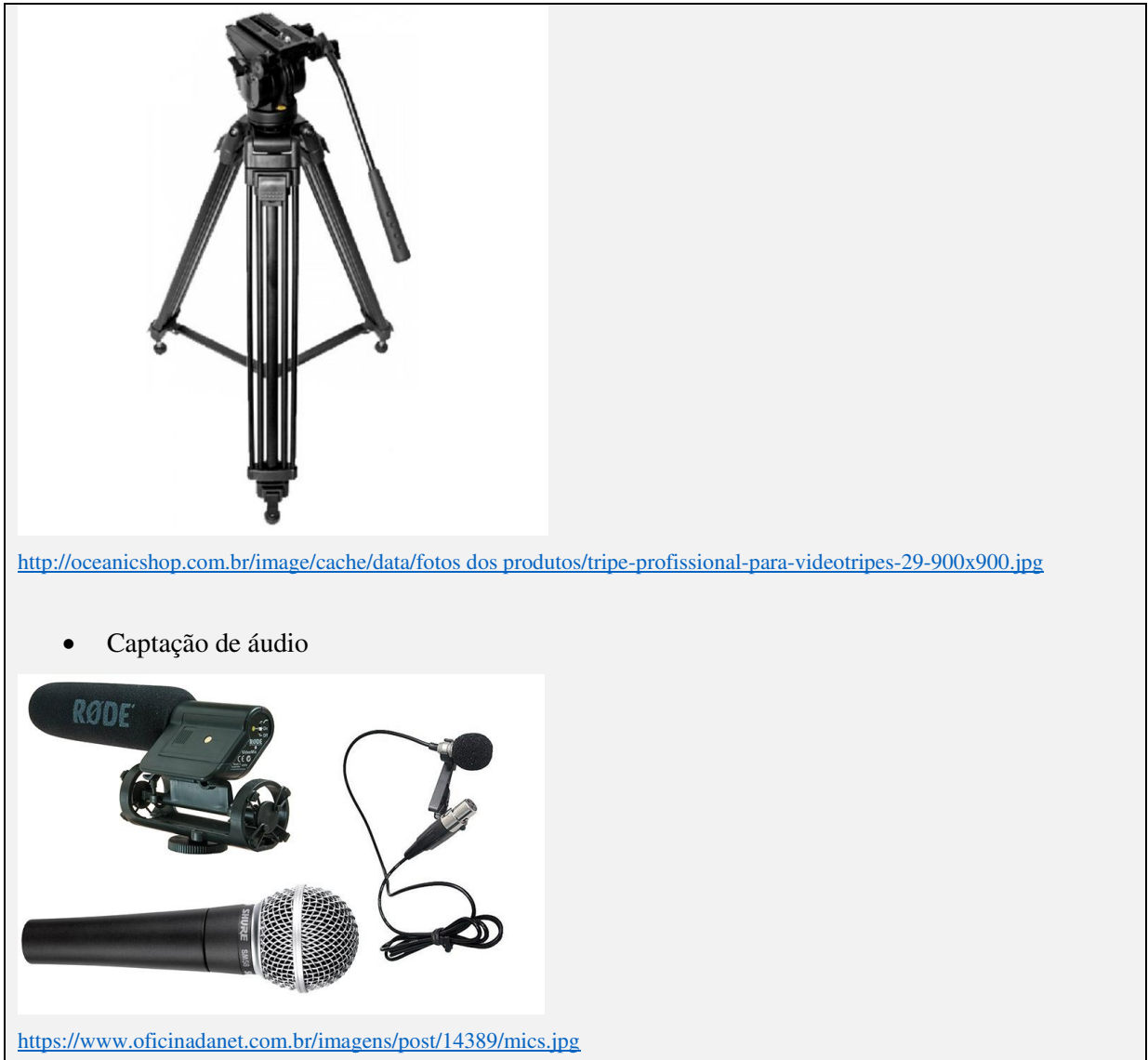
- Iluminação



https://videohero.com.br/wp-content/uploads/2015/09/product_253.jpg

http://img.dxcdn.com/productimages/sku_233201_1.jpg

- Tripé



Parte 3

Em grupos, utilizando os equipamentos apresentados em aula, simule pequenas entrevistas nos espaços da faculdade (sala de aula, biblioteca, pátio, sala dos professores, laboratórios, coordenação), e tomando os alunos como entrevistados.

Considerações ao Professor:

- Antes de iniciar as atividades do módulo VIII, retomar com os alunos a Aula 3, do módulo anterior, na qual foram feitas simulações de planos e enquadramentos de entrevistas, nos espaços da faculdade. Refletir, coletivamente, sobre a qualidade das imagens captadas, segundo o que já foi trabalhado em aula sobre o assunto.
- Recolher os cronogramas de gravações feitos pelos alunos na aula anterior.

- Iniciar o módulo, trazendo para a sala de aula, os equipamentos de áudio e vídeo disponíveis na Faculdade.
- Apresentar cada equipamento, de maneira prática, seus recursos disponíveis e limitações. Nesse momento da Sequência Didática, é esperado que os alunos já tenham conhecimentos mínimos necessários ao manuseio dos equipamentos, oriundos de outras disciplinas do curso.
- Ao longo da apresentação dos equipamentos, indagar os alunos para que exponham seus conhecimentos sobre o assunto. Identificar se têm conhecimentos suficientes sobre balanço de branco, íris, *shutter*, foco, *zoom*, ganho entre outros, em relação à captação de imagem.
- Organizar a Parte 3, dividindo os grupos em saídas de 10 minutos, para a realização da tarefa. Caso haja dois ou mais conjuntos de equipamentos, os grupos podem sair simultaneamente.
- Enquanto os grupos realizam a tarefa da Parte 3, analisar os cronogramas para verificar se não há concomitância nas datas planejadas pelos alunos, em função dos equipamentos disponíveis. Caso haja conflito de datas, adequar junto aos alunos o cronograma.
- Sistematizar as aprendizagens do módulo, completando o do registro coletivo sobre captação de imagens, com informações sobre os equipamentos de áudio e vídeo.

(Capacidades de Significação)

Módulo IX

Objetivo de Ensino: Conhecer os equipamentos necessários à captação de áudio e sonorização, para a produção de documentários. Identificar os equipamentos disponíveis na faculdade e aprender a operá-los. Iniciar o cronograma de gravações.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Você vai assistir ao vídeo - **Gravando Audio Parte 1 - Escolhendo o Microfone - Videohero.com.br** sobre tipos de microfones para a captação de áudio. Observe se há menção a microfones, que fazem parte do conjunto de equipamentos da Faculdade. Caso isso ocorra, tome nota – individualmente - de suas características técnicas. Tome nota também, das características apontadas para microfones de celular.



<https://youtu.be/1yMTLpWWYLO>

Parte 2

A partir da exibição de algumas gravações realizadas na aula passada, no Módulo VIII, avalie junto aos colegas e professor, a qualidade e adequação da captação de áudio, tomando como base os conhecimentos construídos sobre o assunto.

Em seguida, acompanhe seu professor na gravação de vídeos experimentais, em diferentes ambientes (fechado, aberto, com eco, com barulho etc.). O professor utilizará todos os microfones disponíveis, em cada ambiente selecionado. Qual o melhor equipamento para cada situação?

- a) Análise das gravações nos diferentes ambientes.
- b) Resposta à pergunta da atividade.

Parte 3

Em grupos, planeje a estrutura de captação de áudio necessária para a gravação do seu documentário. Lembre-se de considerar, em seu planejamento, as diferentes locações que farão parte da produção audiovisual e as características observadas nas visitas técnicas, realizadas nesses ambientes. Atente-se também para possíveis variáveis que podem ocorrer no momento das gravações, como por exemplo, uma reforma não prevista para aquela locação ou próximo a ela, fazendo com que a produção do documentário precise lançar mão de outro equipamento mais adequado à situação.

Considerações ao Professor:

- Tem em mãos o vídeo sobre tipos de microfones, para captação de áudio, para exibir aos alunos. Se houver necessidade, repetir a exibição do filme.
- Oportunizar a socialização das anotações dos alunos e promover uma reflexão sobre as informações coletadas e outras, que possam ter passado despercebidas pelo grupo.
- Exibir aos alunos, gravações feitas por eles, na aula passada, e propor que analisem a qualidade da captação de áudio, tomando como base a exibição do vídeo e discussões em sala.
- Sair com os alunos, para a gravação de vídeos experimentais, em diferentes ambientes da Faculdade, utilizando todos os microfones disponíveis. Ao analisar as gravações

feitas, no retorno à sala de aula, sistematizar com os alunos a importância da seleção de microfones adequados às diferentes características dos ambientes, para que se tenha uma captação de áudio de qualidade.

- Acompanhar os diferentes grupos de trabalho, na execução do planejamento da estrutura de captação de áudio necessária para a gravação do documentário, fazendo intervenções pontuais, caso haja necessidade.
- Se necessário, completar o registro da sala sobre captação de áudio, incluindo-se os conhecimentos construídos sobre diferentes microfones.

(Capacidades de Ação, Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-discursivas e Capacidades de Significação)

Módulo X

Objetivo de Ensino: Aprender sobre a importância das etapas de decupagem, edição e finalização, na produção de um documentário. Iniciar o processo de decupagem, a partir do material já gravado pelos grupos de trabalho.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Faça a leitura do Capítulo 11 – A Edição, do livro “Como fazer documentários”, de Luiz Carlos Lucena. Destaque no texto, características apontadas para as etapas de decupagem (minutagem), edição e finalização.

- a) Discussão coletiva dos destaques feitos ao texto de Lucena e sistematização das etapas com a mediação do professor.

Parte 2

A partir da exibição do episódio da série *Coletivando: Pais leitores*: a leitura em família, analise características do processo de edição, tais como: duração das cenas, tempo das falas, sobreposição de imagens (*inserts*), transição de vídeo, composição sonora – entrevista, som ambiente, efeitos sonoros e trilha e computação gráfica.

- a) Inicialmente, a atividade é individual.
- b) Num segundo momento, as análises serão socializadas para sistematização coletiva, junto ao professor, das características do processo de edição.

Documentário da série *Coletivando: o conhecimento muito além da sala de aula*



Figura 9: Episódio da série *Coletivando: Pais leitores: a leitura em família*.

Parte 3

Agora é sua vez: pensando nas diferentes funções dos membros de seu grupo, inicie o processo de decupagem, a partir do material já gravado. A decupagem, além da função principal de catalogação de material bruto de gravação, possibilita uma análise antecipada de possíveis problemas que possam ter ocorrido nas gravações, o que favorece um possível redirecionamento das gravações que seguem.

Considerações ao Professor:

- Viabilizar a leitura do capítulo 11 – A Edição, do livro “Como fazer documentários”, de Luiz Carlos Lucena, aos alunos, oportunizando a eles tempo suficiente para a realização da tarefa.
- Deixar que socializem os destaques feitos no texto, em relação à decupagem, edição e finalização de material audiovisual, conduzindo as discussões para que percebam a importância dessas etapas.
- Exibir o episódio da série *Coletivando: Pais leitores: a leitura em família*, para que os alunos analisem as características do processo de edição.
- Fazer uma segunda exibição do documentário, orientando os alunos a interromper o vídeo, nos momentos analisados por eles como aqueles que apresentam características da edição. É importante que o professor sistematize as discussões, a partir dos apontamentos dos alunos.
- Acompanhar os diferentes grupos, no processo de decupagem de suas gravações, para aqueles que já iniciaram a captação de imagens, esclarecendo dúvidas, caso haja necessidade.

(Capacidades de Significação)

Módulo XI

Objetivo de Ensino: Organizar uma Comissão, com um integrante de cada grupo, para planejar e executar o evento de lançamento dos documentários produzidos, bem como pensar a possibilidade do uso da Internet nesse processo. Planejar estratégias de divulgação e propagação do conteúdo.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Decisão coletiva da turma sobre como, onde e quando será o lançamento dos documentários.

Parte 2

Cada grupo escolherá um representante para compor a comissão de eventos. Essa equipe se responsabilizará por todo o planejamento e a execução do evento. Para tanto, algumas questões precisam ser pensadas, a fim de viabilizar algumas ações:

- Local do evento;
- Data e horário;
- Cerimonial;
- Convites;
- *Release*;
- Apresentação oral (quem, como, recursos audiovisuais necessários);
- Recepção;
- Possíveis apoiadores/patrocinadores.

Novos tópicos podem ser propostos (ou excluídos), caso a comissão considere necessário. Em caráter de exemplo, ao lado, segue um modelo do convite, enviado - impresso e/ou digital - para os convidados do lançamento da série *Coletivando*.

Neste momento, a comissão poderá buscar o apoio de diversos setores da faculdade, como por exemplo, a Assessoria de Imprensa - para a elaboração e a divulgação dos *releases*, a Agência de Comunicação - para o desenvolvimento de conteúdo gráfico, como convites e *banners*, o setor de Relações Públicas - para o desenvolvimento do cerimonial do evento, entre outros.



Parte 3

O uso da Internet como ferramenta potente de trabalho

A comunicação digital, principalmente por meio da Internet, é uma importante aliada em ações como

as que estão sendo desenvolvidas pela classe. Além de se destacar como fundamental meio de divulgação, ela pode atuar de maneira conjugada com outros veículos de comunicação. No caso da série *Coletivando*, por exemplo, a equipe de produção, estimulada por apontamentos realizados por um dos parceiros do projeto - o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - da Universidade de Taubaté, percebeu a necessidade de produzir um conteúdo complementar aos documentários que foram produzidos. Para isso, desenvolveu um site, em plataforma gratuita, onde foram oferecidos conteúdos adicionais aos vídeos. Novas falas, diferentes recortes de entrevistas, informações técnicas da equipe, *download* das pesquisas apresentadas e um pouco dos bastidores da série foram organizados nesse site (www.unitau.br/coletivando).



Agora é a sua vez: é hora de pensar como o grupo vai utilizar os recursos oferecidos pela Internet nesse projeto.

Considerações ao Professor:

- O professor deverá orientar os alunos quanto à criação da Comissão de Lançamento dos documentários produzidos, bem como a responsabilidade dessa equipe como representante de seus grupos de trabalho, para que o evento aconteça;
- Intermediar o acesso dos alunos aos diversos setores da faculdade que podem contribuir com a realização do evento de lançamento;
- Depois de criada a Comissão, agendar reuniões semanais com a equipe, de forma a acompanhar o desenvolvimento, não só do evento de lançamento, mas também das produções dos documentários, que estão em andamento;

- Explorar os conteúdos complementares da série *Coletivando*, no site www.unitau.br/coletivando, de modo a exemplificar as diversas possibilidades de conteúdos digitais, em plataformas gratuitas, disponíveis na Internet;
- Orientar os alunos quanto às possíveis formas de potencializar a divulgação dos documentários produzidos, bem como do evento de lançamento, por meio de publicações nas diversas redes sociais as quais estão inseridos.

(Capacidades de Significação)

Produção, gravação e edição: parte prática da sequência didática, isto é, de produção do gênero de texto documentário audiovisual. Os alunos deverão colocar em prática tudo o que aprenderam sobre o gênero e conhecimentos técnicos para a sua produção.

Atividade do Aluno:

Dar prosseguimento nas atividades previstas no cronograma de trabalho de cada grupo – gravação, edição e finalização.

Considerações ao Professor:

- Acompanhar e orientar, separadamente, cada grupo de trabalho, de forma a garantir que a produção dos documentários aconteça, conforme os cronogramas elaborados pelos alunos;
- Esclarecer possíveis dúvidas dos alunos, ao longo do processo de produção, identificando (e corrigindo) problemas que possam interferir na finalização dos trabalhos;
- Identificar, a partir da execução dos trabalhos e cronogramas propostos, o número de aulas necessárias para a sua conclusão, em tempo hábil para o lançamento dos documentários, informando os grupos sobre o prazo máximo para a finalização dos vídeos.

(Capacidades de Ação, Capacidades Discursivas, Capacidades Linguístico-discursivas e Capacidades de Significação)

Revisão e reedição: apresentação interna dos documentários produzidos para uma avaliação pelos próprios alunos e professor, a partir dos registros sobre o gênero produzidos ao longo de toda a sequência didática. Possibilidade de revisão e reedição dos documentários, conforme a avaliação dos trabalhos.

Atividade do Aluno:

Parte 1

Avaliação

Chegou o momento de vocês avaliarem o processo de produção dos documentários, com a ajuda dos colegas, do professor e de alguns convidados. Para tanto, retomem o registro coletivo sobre o gênero documentário audiovisual, produzido ao longo de toda a sequência didática, e levantem os aspectos mais importantes sobre o documentário, que precisam observar nos vídeos que assistirão.

- a) Em grupos, faça uma lista dos aspectos mais relevantes do gênero documentário.
- b) Socialize os itens levantados com a classe.
- c) Elaborem uma lista única, que servirá de pauta de observação dos aspectos do gênero que deverão observar/avaliar em cada vídeo.
- d) Convide uma pessoa que considere importante na produção do documentário, em relação ao tema pesquisado, para que possa participar do processo de avaliação dos vídeos.

Parte 2

O professor fez um cronograma para a exibição dos documentários produzidos pela classe, de forma a possibilitar a exibição de todos os vídeos. De posse da pauta de observação produzida na parte 1, com os critérios de avaliação dos documentários:

- a) Avalie cada vídeo exibido;
- b) Ao final da exibição de todos os documentários, ouça as considerações dos convidados. Socialize também a sua avaliação;
- c) Tome nota dos aspectos avaliados pelos convidados e colegas, em relação ao documentário produzido pelo seu grupo. Quais deles podem ser melhorados?
- d) Agora é a vez do professor: tome nota dos apontamentos do professor para a melhoria do seu vídeo;
- e) Em grupo, avalie as oportunidades de melhoramento apontadas para o seu documentário e inicie o trabalho de revisão e reedição.

Considerações ao Professor:

- Em uma aula, proporcionar uma leitura oral, coletiva, dos registros produzidos ao longo de toda a sequência didática, sobre as características do gênero de texto documentário audiovisual;
- Após a leitura, orientar os grupos para que realizem a parte 1 da atividade;
- Ao término da atividade, oportunizar a socialização das listas de critérios de avaliação do gênero, produzidas por cada grupo;
- Registrar no quadro ou direto no computador, os itens que se repetem em cada lista e outros que o grupo considerar relevantes para a elaboração de uma pauta única de observação/avaliação dos documentários;

- Na aula seguinte, organizar uma sequência de exibição dos vídeos produzidos pela classe, de forma a possibilitar a exibição de todos eles;
- Entregar aos alunos a pauta de observação/avaliação elaborada pela classe, para que avaliem os vídeos segundo os critérios estipulados;
- Receber os convidados dos alunos e orientá-los quanto à atividade do dia: avaliar os documentários produzidos pelos alunos, tendo-se em mãos, os critérios de avaliação;
- Exibir os vídeos para a classe;
- Tomar notas dos aspectos que precisam de uma maior atenção em cada vídeo exibido;
- Organizar a socialização das avaliações realizadas, iniciando-se pelos convidados, depois os alunos e o próprio professor;
- Oportunizar aos grupos, na aula seguinte, o uso do laboratório de informática para a revisão e reedição de seus vídeos, respeitando-se a data de lançamento dos documentários.

(Capacidades de Ação)

Circulação do gênero: o evento de lançamento dos documentários em si, o que envolve também todas as ações de propagação dos conteúdos a partir desta data. A participação dos alunos se dará tanto na execução do evento, recebendo os convidados e apresentando o material audiovisual produzido, como na propagação dos conteúdos nos meios de comunicação definidos pela turma.

Elaborada a sequência didática para o ensino do gênero documentário audiovisual, direcionada a graduandos de cursos de Comunicação Social, objetivo geral desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, na conclusão, as respostas encontradas para as perguntas de pesquisa, bem como as contribuições deste trabalho para a comunidade científica.

CONCLUSÃO

Nesta seção final apresentam-se as contribuições deste trabalho acadêmico para a comunidade científica, especialmente para os pesquisadores que tomam o aporte teórico-metodológico do ISD, bem como a sua vertente didática, a Didática das Línguas, como base para o desenvolvimento de suas pesquisas. Apresentam-se também, as contribuições ao autor, enquanto membro desta comunidade e, portanto, responsável por fazer avançar a produção científica, especialmente, no âmbito da engenharia didática.

Esta pesquisa buscou construir um modelo didático do gênero de texto documentário audiovisual, a partir da análise de documentários da série *Coletivando*, uma coprodução da TV Unitau em parceria com o Canal Futura e, a partir daí, elaborar uma sequência didática para o ensino desse gênero, voltada a alunos de cursos de Graduação em Comunicação Social.

Neste percurso, de elaboração do modelo didático do gênero de texto documentário audiovisual e da sequência didática para o seu ensino, buscou-se responder, como objetivos específicos deste trabalho, às seguintes perguntas de pesquisa: o que é um documentário audiovisual? Quais suas principais características? Quais características são estáveis e, portanto, ensináveis? Como seria um modelo didático desse gênero? Pensando-se no ensino do documentário, em cursos de Comunicação Social, como poderia se organizar uma sequência didática para o ensino desse gênero? Quais atividades são necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação?

A todas as perguntas a que esta pesquisa se propôs responder, foram encontradas respostas *possíveis*, apresentadas no Capítulo 3, mais especificamente, na seção 3.4, de apresentação do modelo didático a partir da análise do *corpus* de pesquisa. Estas possíveis respostas serão agora sintetizadas, a fim de apresentar as suas contribuições à comunidade científica. Também a sequência didática, enquanto objetivo geral deste trabalho, será abordada logo adiante para se pensar, não só as suas contribuições ao universo da pesquisa, mas também, para contar os desafios da sua elaboração.

Quando se colocam as respostas encontradas para as perguntas de pesquisa como respostas *possíveis*, procura-se corroborar com a tese das diversas pesquisas que se inscrevem na disciplina científica da Didática das Línguas de que não são aceitáveis posições prescritivas não baseadas em práticas de ensino e de aprendizagem, bem como o simples aplicacionismo de disciplinas-referência como a Linguística Aplicada, por exemplo, para a elaboração e a experimentação de dispositivos didáticos de ensino.

Dito de outra maneira: uma vez que o que se propôs nesta pesquisa foi a construção de um modelo didático de gênero, a partir da análise de um tipo específico de documentário – o documentário de entrevista – denominação utilizada pelo pesquisador para melhor identificar as possíveis manifestações do gênero documentário, as respostas dadas aplicam-se, portanto, a esse tipo específico de documentário, sendo possíveis outras respostas para as demais variações do gênero. A análise de diferentes tipos de documentário possibilitará uma maior clareza das características estáveis e, portanto, ensináveis do gênero.

Carmin e Almeida (2015, p.41) explicam que “a produção de modelos didáticos de gênero, muito antes de ‘engessar’ o gênero em um formato prescritivo [...], possibilita ao professor um entendimento aprofundado das práticas sociais de linguagem aí envolvidas”. De Pietro e Schneuwly (2009, p.67) destacam ainda, sobre os modelos didáticos de gênero:

O modelo didático do gênero a ensinar nos fornece [...] objetos potenciais para o ensino; de um lado porque se deve fazer uma seleção em função das capacidades reconhecidas dos que aprendem; de outro, porque não se ensina o modelo como tal, mas antes alguns elementos selecionados através das tarefas e das diversas atividades que os colocam em cena num processo de transposição que os transforma necessariamente. O modelo, portanto, possui uma dupla dimensão generativa, horizontal e vertical:

- Ele permite, para um mesmo público-alvo, construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem.
- Ele permite construir sequências de ensino/aprendizagem de complexidade crescente e segundo o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, também a sequência didática apresentada nesta pesquisa consiste em uma *possibilidade* de sequência, embora tenha sido elaborada tomando-se como base as práticas de ensino e de aprendizagem do gênero documentário, em cursos superiores de Comunicação Social e as contribuições de diversas disciplinas de referência. Barros (2014, p.155) afirma que toda sequência didática deve “ser sempre adaptada à situação em que a atividade vai ser desenvolvida”:

Ou seja, a SD não é um manual didático, mas um roteiro de estudo, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero. Nessa perspectiva, o professor tem sempre que: pesquisar sobre o gênero que vai tomar como objeto, a prática social a que esse gênero está vinculado, a sua esfera social de comunicação; identificar o nível das capacidades de linguagem (ou linguagens) dos alunos em relação a esse gênero; decidir as melhores estratégias de ensino a serem desenvolvidas; elaborar atividades apropriadas para cada contexto específico; etc.

Desta forma, pode-se concluir que a ferramenta sequência didática é flexível e possibilita mobilidade na sua elaboração. Contudo, a ordem dos módulos de uma sequência, como a que se propõe neste trabalho acadêmico, não é aleatória: certas atividades apresentam-se como base para a realização de outras.

Quanto ao gênero selecionado para a elaboração do modelo didático e sequência didática - o documentário audiovisual – cabe, neste momento, lembrar as palavras de Carmin e Almeida (2015, p.41) quanto à natureza dos gêneros: “os gêneros de texto são dinâmicos, fluidos e apenas relativamente estáveis. Ou seja: não cabem dentro de *normas* estanques de produção”. Assim sendo, tanto o modelo didático quanto a sequência didática, propostos neste trabalho acadêmico, são passíveis de transformações.

Uma vez esclarecida a natureza das respostas às perguntas de pesquisa deste trabalho, passemos agora à definição encontrada para o gênero documentário audiovisual e a exposição de algumas de suas características.

O documentário é, essencialmente, um registro de fatos, acontecimentos, lugares, personagens ou situações do mundo real ou histórico, sob a interpretação de quem o produz, isto é, de um autor que pode ser um jornalista, um cineasta, um publicitário, enfim, um comunicador de modo geral. Isto significa que esse gênero não-ficcional expressa um recorte da realidade, sob o ponto de vista de um documentarista, que se utiliza de diferentes mídias para fazer esse gênero circular - a televisão, a Internet e o cinema, sendo ele, portanto, denominado gênero audiovisual.

A principal finalidade do gênero é, então, a expressão de um ponto de vista ou opinião sobre o mundo real ou histórico a um espectador, que pode ser qualquer pessoa que tenha interesse na temática documentada. O documentário pode, então, se fazer presente em diversas esferas de circulação, desde a doméstica à acadêmica, por exemplo.

A expressão autoral desse gênero se dá, não apenas pela escolha do conteúdo temático do documentário, mas também pelas demais escolhas do documentarista, que fazem expressar o seu ponto de vista: planos, ângulos, edição, finalização, imagens, organização, definição e estrutura de falas, cores, sons, escolha de personagens, ambientes, ausência ou não de narrador/locutor e todo o encadeamento de elementos verbais e não verbais.

Os documentários são gêneros polifônicos, ou seja, gêneros que apresentam muitas vozes em sua composição. Além da voz do autor, que se faz revelar em todas as suas escolhas, há também as vozes das diversas fontes de pesquisa que serviram de base para a produção de um documentário. Vozes de arquivos, imagens, notícias, reportagens, pessoas ou especialistas envolvidas no assunto compõem essa polifonia, orquestrada pelo documentarista.

Alguma dessas vozes tornam-se explícitas ao espectador, como a voz de personagens entrevistados, por exemplo; outras, ficam implícitas nas cenas retratadas.

A organização de todos esses elementos costuma se estruturar como nas notícias, isto é, na forma de lide (ou *lead*). Assim, um documentário tem seu conteúdo temático organizado partindo-se das informações mais importantes – o que, quem, onde, quando, por quê – para as de menor interesse. Esse grau de importância é definido pelo autor, como já foi dito.

Em seus aspectos linguístico-discursivos, o gênero costuma apresentar variações no grau de formalidade da linguagem, dependendo do público-alvo a que se destina, isto é, de seus espectadores presumidos. Essa variação pode ocorrer também em função dos personagens escolhidos para a produção e o contexto no qual estão inseridos.

A presença de diálogos ou entrevistas – discurso direto – faz com que o discurso interativo seja predominante. Contudo, em documentários históricos, por exemplo, a presença de um narrador fará com que o discurso teórico seja mais frequente. De qualquer modo – seja a partir do discurso interativo ou do teórico – o documentário organiza-se conforme as coordenadas do mundo discursivo do expor, o que significa dizer que seu conteúdo temático se organiza conforme critérios de validade do mundo real.

Quanto aos tipos de sequência dominantes em documentários audiovisuais, estas vão depender do tipo de documentário escolhido. Nos documentários de entrevista, por exemplo, a sequência dialógica se fará presente nas falas dos entrevistados; já em documentários históricos, a narração se fará predominante.

Por se tratar de texto oral, o documentário costuma apresentar, nas falas dos personagens, repetições de palavras e o uso de anáforas, no que se refere aos elementos de coesão nominal. A predominância de um ou outro elemento pode variar, da mesma forma como ocorre a variação no grau de formalidade da língua.

Outros elementos linguísticos dependerão do tipo de documentário escolhido pelo autor. Em documentários de entrevista, por exemplo, a coesão verbal se dá, predominantemente, a partir do uso do presente histórico, com pouca ou nenhuma marcação de tempo.

Tendo-se encontrado uma definição para o gênero documentário e enumeradas algumas de suas características, pode-se afirmar que as duas primeiras perguntas de pesquisa foram devidamente respondidas: o que é um documentário audiovisual e quais são as suas principais características.

A terceira pergunta de pesquisa, a saber - quais são as características estáveis e, portanto, ensináveis do gênero - também foi respondida, a partir da elaboração do modelo

didático do gênero, cuja construção responde também à quarta pergunta proposta. Contudo, em relação ao que pode ser ensinado, tendo-se em mãos o modelo didático do gênero, cabem ainda algumas reflexões, além daquelas já suscitadas no início desta seção, sobre os modelos didáticos de gênero enquanto instrumentos “provisórios”, isto é, que não visam a “engessar” as características de um gênero de texto, mas descrever, de maneira mais aprofundada, uma determinada prática de linguagem que se pretenda ensinar. Tomemos uma citação de Stutz (2014, p.12) como ponto de partida para a reflexão sobre o *corpus* de análise desta pesquisa:

A construção de modelos didáticos de gêneros que orientem a produção de sequências didáticas como instrumentos de mediação no processo de ensino e aprendizagem [...] tem, em sua base, a questão da construção de sentidos a partir da vivência com dimensões contextuais, discursivas, textuais e linguísticas em diferentes gêneros. A construção de modelos didáticos tem como um de seus grandes objetivos o levantamento de elementos ensináveis em cada uma dessas dimensões para contextos didáticos específicos e considerando o *corpus* analisado. Quanto mais diverso o *corpus*, mais diversas poderão ser as características encontradas e, portanto, os elementos selecionados para o ensino.

Neste trabalho acadêmico optou-se por analisar, como *corpus* de pesquisa, três exemplares do gênero documentário audiovisual, extraídos da série de documentários *Coletivando*, produzida pelo próprio pesquisador, enquanto Diretor de Produção da TV Unitau, publicitário e mestrando em Linguística Aplicada. Dois pontos merecem destaque nesta reflexão: a quantidade de textos analisados – três, e o fato de os três exemplares pertencerem a uma mesma série composta por dez documentários.

Assim posto, o modelo didático aqui proposto, reforçando-se mais uma vez o seu caráter “provisório”, não pretende ter um fim em si mesmo, isto é, este “instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia” (PIETRO; SCHNEUWLY, 2003 apud STUTZ, 2014, p.9) pode e deve ser ampliado, a partir de outras pesquisas que possam apresentar um *corpus* mais vasto e variado de análise.

Quanto aos contextos didáticos específicos para os quais os modelos didáticos servem de base, na construção de sequências didáticas de gêneros, esta dissertação tomou como público-alvo, estudantes de graduação em cursos de Comunicação Social, e não outros. Desta forma, as escolhas dos conteúdos da sequência didática consideraram a especificidade desse público-alvo, isto é, as capacidades de linguagem necessárias aos futuros Comunicadores Sociais, para que possam se apropriar do gênero documentário, considerando-se também as técnicas específicas da profissão.

Isso nos leva a concluir, que as sequências didáticas tomam como base para a sua construção os modelos didáticos de gênero, embora não englobem em seus módulos todo o conteúdo descrito no modelo. Ora, De Pietro e Schneuwly (2009) já expuseram sobre os objetos *potenciais* para o ensino que os modelos didáticos procuram explicitar e também sobre o fato de não se tomar o modelo como o próprio objeto de ensino.

Passemos agora às possíveis respostas encontradas para as demais perguntas de pesquisa: como poderia se organizar uma sequência didática para o ensino do documentário em cursos de Comunicação Social e quais atividades seriam necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A sequência didática proposta nesta pesquisa é composta por onze módulos, além das etapas de apresentação da situação de comunicação - produção, gravação e edição - revisão e edição e circulação do gênero. Em cada módulo foram explicitadas as capacidades de linguagem predominantes, nas propostas de atividades desenvolvidas para aquela etapa da sequência. Foram também propostas, algumas orientações didáticas ao professor, quanto ao encaminhamento das atividades.

Vários foram os desafios encontrados ao longo do percurso de elaboração da sequência didática exposta neste trabalho. O primeiro deles foi pensar o modelo de sequência proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e a sua aplicabilidade à área da Comunicação Social, e não ao ensino de Línguas.

A este desafio chegou-se à conclusão de que o modelo proposto pelos pesquisadores de Genebra precisava ser adaptado (ou substituído por outro), tanto em relação às condições de ensino brasileiras, que são diferentes das da Suíça, quanto às condições particulares do ensino em cursos superiores, que são diferentes das condições de ensino do Ensino Fundamental. Também foi preciso considerar as condições dos cursos de Comunicação Social e não dos de Licenciatura, especialmente aqueles com o foco na área de ensino da Língua Portuguesa.

Ademais, somam-se aos desafios enumerados, a dificuldade de se encontrar, nas literaturas de referência sobre gêneros de texto, modelos didáticos de gênero e sequências didáticas, ancoradas nos aportes teóricos do ISD, propostas de ensino que não estejam voltadas para a produção escrita de textos, predominantemente verbais. Postos os desafios, vamos às respostas *possíveis*, encontradas para cada um deles.

Quanto ao modelo de sequência didática utilizado nesta pesquisa, como já exposto no Capítulo 2, optou-se por utilizar o modelo de SD proposto por Costa-Hübes (2014), que foi baseado no modelo da equipe de Genebra, contemplando-se as contribuições de Barros

(2014). Desta forma, o modelo de sequência aqui proposto foi criado, com base nos autores citados, tendo-se como foco o ensino do gênero documentário audiovisual, para alunos de graduação em Comunicação Social (ver Figura 4).

No modelo de Costa-Hübes acrescentam-se os módulos de *reconhecimento e circulação do gênero de texto* (ver Figura 3), depois da apresentação da situação de comunicação, uma vez que, nas aulas específicas para a produção de documentários, em cursos de Comunicação, há um predomínio no ensino de técnicas para a produção/gravação do gênero, em detrimento do ensino de capacidades de linguagem, havendo, portanto, a necessidade de um trabalho anterior à produção, para a ampliação do repertório de conhecimentos sobre o gênero.

Por essa mesma razão, da falta de um trabalho mais aprofundado de ensino das capacidades de linguagem, no contexto específico abordado, é que se optou por suprimir a etapa de produção inicial do gênero.

De Barros (2014), acrescentou-se o módulo de *revisão e reescrita*, alterando-se a reescrita para *reedição*, para atender as características multimodais do gênero documentário. Este módulo possibilita ao aluno um retorno ao gênero, depois da etapa de produção final, para uma última tomada de consciência sobre o texto produzido e o seu aprimoramento, caso haja necessidade.

Superado o desafio de se pensar num modelo de sequência didática que pudesse atender às necessidades educacionais do contexto específico dos cursos de graduação em Comunicação Social, passemos a um segundo desafio: selecionar, do modelo didático do gênero documentário, os elementos ensináveis para esse contexto, considerando-se tanto as dimensões contextuais, discursivas, textuais e linguísticas do texto, quanto a dimensão técnica necessária para a produção do documentário, isto é, os conhecimentos específicos do Comunicador Social.

Este desafio só pôde ser superado a partir da consulta a literaturas de referência específicas da área da Comunicação Social, como Lucena (2015), Melo (2012) e Ramos (2008), por exemplo. Também a experiência do pesquisador como professor universitário, nesta mesma área, e o levantamento de conteúdos comuns, relacionados ao gênero, em diferentes grades curriculares de faculdades e universidades do Estado de São Paulo, foi o que possibilitou as escolhas realizadas.

Escolhidos os elementos do gênero para a elaboração da sequência didática, um terceiro desafio se pôs ao pesquisador: como pensar em atividades que desenvolvam os

conteúdos selecionados e que, ao mesmo tempo, assegurem as características de um instrumento como a sequência didática?

Sequências didáticas são instrumentais didáticos de planificação do trabalho do professor, especialmente, o de Línguas, isto é, o professor de/em cursos de Licenciatura. Em cursos de Comunicação Social este instrumental é pouco ou nada conhecido. Barros (2014, p.42) expõe, em suas pesquisas sobre o agir do professor e seus gestos didáticos, que esse profissional, ao iniciar sua carreira, costuma agir sozinho em sala de aula, “ ‘imitando’ ou ‘adaptando’ os *gestos didáticos* dos seus antigos professores” ou contrapondo-se a eles.

O docente apenas cria o seu *estilo profissional* na prática, no seu trabalho diário, a partir de erros e acertos, de adaptações acertadas e frustradas, de sucessos e insucessos, pois o seu “treinamento” é feito a partir da inserção direta na atividade de trabalho (BARROS, 2014, p.42).

Tomando-se como base a citação de Barros, pode-se dizer que um profissional da Comunicação Social, que se torna professor universitário, certamente, irá reproduzir as práticas docentes vivenciadas ao longo de sua graduação. Isto significa dizer que, muito provavelmente, esse profissional não fará uso de sequências didáticas para o ensino de conteúdos (muito menos, com o foco em gêneros de texto).

Ao pesquisador coube, então, o desafio de apropriar-se desse tipo de encaminhamento de ensino, o qual teve contato somente por meio da Linguística Aplicada, em um curso de pós-graduação. Apropriar-se de um instrumental didático significa não somente conhecer os referenciais teóricos que o embasa, mas ser capaz de fazer a sua transposição didática. A proposta de sequência didática apresentada nesta pesquisa mostra que esse desafio também foi superado.

Postos os desafios desta pesquisa e as soluções encontradas para cada um deles, passemos agora às contribuições deste trabalho, tanto para a comunidade científica, quanto para o próprio pesquisador.

Para a comunidade científica podemos enumerar algumas importantes contribuições deste trabalho acadêmico. A primeira delas é demonstrar como as pesquisas realizadas a partir dos aportes teóricos do ISD, especialmente aquelas cujo foco de análise recai sobre questões de ordem didática, visando a interferir diretamente nos processos educacionais formais, voltando-se para o problema da transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros de texto e ao agir implicado do professor, podem servir de base para pesquisas envolvendo diferentes áreas de ensino, como a Comunicação Social.

À Didática de Línguas, vertente do ISD, essa pesquisa buscou contribuir, mais especificamente, com a modelização de gêneros, a partir da proposta de modelo didático do gênero de texto documentário audiovisual, gênero para o qual, até a finalização deste trabalho, não se pôde encontrar material semelhante disponível para consulta. A característica do gênero escolhido para a modelização – um gênero audiovisual – se coloca, ao mesmo tempo, como uma contribuição e um desafio aos pesquisadores, para que se construam modelos didáticos e sequências didáticas voltadas para o ensino de diferentes gêneros, suportes e mídias.

Também e, especialmente, a sequência didática aqui proposta coloca-se como uma contribuição do pesquisador, tanto para a prática da engenharia didática e os dispositivos que desenvolve, como para as problemáticas da transposição didática e do agir do professor.

Ao pesquisador resta saborear a superação de todos os desafios transpostos neste trabalho, bem como a sua profissionalização, enquanto professor, por meio das diversas investigações que esta comunidade científica tem desenvolvido em torno desse *métier*, e que lhe serviram de base para a análise, compreensão e sistematização de saberes, que envolvem a sua prática profissional e que o levaram a uma reconcepção do trabalho docente que exerce em cursos de Comunicação Social.

Fecho esta conclusão, retomando uma citação de Saujat (2002 *apud* BARROS, 2014, p.49) sobre a atividade do professor: “é justamente essa *reconcepção* que garante a saúde, a identidade e a competência do professor”, isto é, ela faz parte do trabalho docente e, portanto, é um processo natural e inevitável (BARROS, 2014).

REFERÊNCIAS

BARACHATI, G. M. S. 2015. *O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada*. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, E. M. D. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 41-68.

_____. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da Didáticas das Línguas aos Objetos de Ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 137-168.

_____; RIOS-REGISTRO, E. S. Apresentação. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 7-12.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAMARGO, M.; STUTZ, L. Modelo didático do gênero regras de jogos de tabuleiro. In: STUTZ, L. (Org.). *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas: Pontes, 2014. p.75-99. v. 10.

CARMIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo (s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUMARÃES, A. M. M.;

CARMIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da Construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 29-46.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-39.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Prefácio. In: STUTZ, L. (Org.). *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas: Pontes, 2014. p.7-15. v. 10.

CUSTÓDIO, M. A.. Documentário e pichação. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p.199-210.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma Disciplina Emergente: a Didática das Línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da Didáticas das Línguas aos Objetos de Ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-50.

GONÇALVES, G. S. *Panorama do Documentário no Brasil*. In: Revista Digital de Cinema Documentário - Doc Online, v.1, n. 1, p. 79-91, dezembro. 2006.. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/01/artigo_gustavo_soranz_brasil.pdf> Acesso em: 02 nov. 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

LUCENA, L. C. *Como fazer documentários: conceito, linguagem e práticas de produção*. São Paulo: Summus, 2012.

MACHADO, A. R. *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____; CRISTÓVÃO, V. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e Questionamentos para o Ensino de Gêneros*. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370> Acesso em: 02 nov. 2015.

MATIAS, J. Da prática social ao letramento digital no domínio do narrar: uma proposta de trabalho com o gênero roteiro de documentário. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 69-93.

MELO, C. T. V. de. *O documentário como gênero audiovisual*. In: *Comunicação & Informação*, Goiânia, v. 5, n. 1/2, p.25-40, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/24168/14059>> Acesso em: 24 mai. 2015.

MIGUEL, E. A.; FERREIRA, J.; CAMPOS, J. F.; LEMES, L. R.; BENEVIDES, L. R.; SANTOS, S. N. As Múltiplas Faces do Brasil em Curta Metragem. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 211-231.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: Instrumentos Semióticos para Aprendizagens e Desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 97-124.

_____. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da Didáticas das Línguas aos Objetos de Ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 83-111.

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

ROJO, R. Apresentação: Protótipos Didáticos para os Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p.7-9.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; PIETRO, J. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da Didáticas das Línguas aos Objetos de Ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p.51-81.

SOUZA, J. S.; BENDER, L. S. Modelo didático do gênero PSA e sua fundamentação teórica. In: STUTZ, L. (Org.). *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas: Pontes, 2014. p.39-56. v. 10.

STUTZ, L. Apresentação do PIBID Letras-Inglês. In: STUTZ, L. (Org.). *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas: Pontes, 2014. p.17-29. v. 10.

THOMAZ, C. C.; GODOY, E. Modelo Didático do Gênero Entrevista Oral. In: STUTZ, L. (Org.). *Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas: Pontes, 2014. p.101-126. v. 10.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2015.

WATTS, H. *On Camera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC*. São Paulo: Summus, 1990.

ZETTL, H. *Manual de produção de televisão*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ANEXOS

Personagens do documentário *A escrita coletiva para alfabetização*

- Mestre / Autora da Dissertação (M1)
- Estudantes / Crianças (C)
- Mãe de aluna (MA)
- Aluna 1 (A1)
- Aluna 2 (A2)
- Fonoaudióloga (F1)
- Doutora em Linguística Aplicada (D1)
- Supervisora de Ensino (SE)
- Coordenadora de Ensino (CE)
- Aluno específico citado (X)

Contexto da Fala

- Entrevista (e)
- Captação da prática de ensino em sala de aula / áudio ambiente (aa)

TRANSCRIÇÃO - *A escrita coletiva para alfabetização*

1. (C)(aa) - Rapunzel, jogue suas tranças!
2. (M1)(e) - Sou (M1).Sou professora dos anos iniciais, mestre em linguística aplicada e desenvolvi um trabalho na área de alfabetização e letramento com valorização da oralidade e a escrita.
3. (M1) - E agora minha gente uma história eu vou contar,
4. (M1+C)(aa) - uma história bem bonita essa gente vai mostrar, tchu tchu tchu lá lá lá
5. (M1)(e) - A ideia para a pesquisa surgiu da prática mesmo mesmo da sala de aula que eu percebi que a atividade de escrita coletiva tendo o professor como escriba é uma atividade pouco realizada com meus pares. Desde quando eu comecei a trabalhar com a alfabetização eu percebo que essa prática tem sido divulgada, mas assim, por muitas faltas de orientações didáticas que não existem assim nos documentos oficiais, no MEC, provas oficiais, provas externas de avaliações, elas não tem orientações didáticas claras sobre a escrita coletiva de texto com os alunos de primeiro ano.
6. (M1+C)(aa) - Boa tarde, como vai você? Meu amigo como é bom te ver! Palma, palma, mão com mão, agora o abraço do coração! Aí dá um abraço no amigo!
7. (D1)(e) - O tema escolhido mostra que é possível a alfabetização acontecer dentro de um processo de letramento, tendo em vista não a alfabetização em si, mas o ensino da

- escrita e da leitura como práticas sociais que os alunos, que as crianças terão no mundo, na vida.
8. (SE)(e) - Pensando também no que aquilo poderia agregar para a nossa escola, para os nossos alunos, para a comunidade, para a professora e para os nossos professores, a gente acolheu. E fizemos aquilo que precisava ser feito para que tudo isso acontecesse.
 9. (M1)(aa) - Era uma vez um casal de camponeses que esperava, que estava esperando a chegada do seu primeiro filho, eles eram vizinhos de uma bruxa que possuía um lindo jardim de flores e vigorosas hortaliças...
 10. (CE)(e) - Um dos motivos que a gente até conversou é o imediatismo do professor, então ele espera o resultado imediato, como ele lança mão da proposta e não obtém o resultado na hora ele acaba abandonando e não persiste nessa prática.
 11. (D1)(e) - Por tradição a escola ela valoriza mais a linguagem escrita que a linguagem oral, então há quem pense hoje que a linguagem escrita é a linguagem mais culta.
 12. (M1)(aa) - É que a gente fala de um jeito escreve de outro e eu poderia escrever com S, porque parece que é S, tem som de S, mas na nossa língua a gente escreve trança com...
 13. (D1)(e) - Quando a professora (M1) valoriza a oralidade na sala de aula isso é um ponto muito positivo porque é preciso pensar que língua não é só escrita, língua também é fala. Então ensinar língua é também ensinar a linguagem oral.
 14. (M1)(e) - Porque muitas vezes parece que o aluno não está aprendendo nada, só falando e o professor escrevendo na lousa. No entanto ela é uma atividade que requer muito do professor porque é um trabalho extremamente desgastante porque são atividades que o professor tá mediando durante uma hora e meia coordenando as falas de todos os alunos numa sala de aula.
 15. (M1)(aa) - E toda vez que a bruxa subia. O que que a bruxa dizia? Só um minutinho...
 16. (F1)(e) - Esse tipo de prática é extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem oral antes do que da linguagem escrita. No entanto a gente tem que considerar que os aspectos linguísticos que vão ser posteriormente trabalhados na língua formal escrita sintaxe, semântica, morfologia, fonologia, pragmática já são usados pela criança, são aspectos da língua já utilizados pela criança na oralidade.
 17. (CE)(e) - No período de alfabetização as crianças precisam desenvolver duas coisas que caminham juntas, elas precisam compreender o sistema de escrita alfabético que é o nosso sistema de escrita e também a linguagem que se usa para escrever.

18. (D1)(e) - Quando o professor escreve na lousa a história contada pelos alunos, ele faz com que os alunos se preocupem em primeiro lugar em realmente planejar a história, a construir a história, a saber, a organizar o que querem dizer e com isso a história fica mais rica já que eles não tem a preocupação de como eu codifico isso que eu estou criando. Com a escrita coletiva a criança pode soltar a imaginação, pode realmente criar um texto mais rico porque naquele momento ele sabe que tem um escriba pra escrever por ele.
19. (M1)(e) - Eu escolhi o gênero conto que é um gênero propício para o ano de alfabetização, no entanto na matriz curricular de São José esse gênero ele apresenta-se no terceiro bimestre eu tive que flexibilizar o planejamento, o currículo pra que essa, pra que esse gênero fosse trabalhado durante o ano todo.
20. (M1)(aa) - E ficou furiosa. Ao ficar curiosa? Ela cortou a trança da Rapunzel.
21. (CE)(e) - A gente precisa acreditar que essa aprendizagem é processo. Então é preciso contar com uma progressão nesses conteúdos que são ensinados pra que a gente chegue num determinado momento e aí esse trabalho planejado, esse trabalho pensado te devolva em aprendizagem dos alunos.
22. (M1)(e) - A gente não aprende a escrever antes de aprender a falar, então a valorizar a linguagem falada, a linguagem oral.
23. (SE)(e) - A rotina da sala de aula, até por conta da proposta que ela trouxe, ela mudou também a rotina da escola com as atividades que ela levava para os alunos que muitas vezes não acontecia dentro do espaço físico da sala de aula precisava acontecer fora ou até mesmo com outras atividades extra escola. Isso tudo ela, é uma modificação da rotina da escola.
24. (M1)(e) - Na primeira reunião de pais eu compartilhei com os pais minha pesquisa, o que eu pretendia pesquisar com os alunos, eu precisei da autorização por escrito deles. E eu comuniquei aos pais, eu socializei com os pais quais eram os meus objetivos e quais as contribuições deste trabalho na aprendizagem dos filhos deles.
25. (MA1)(e) - E eu acreditei na professora porque ela parecia uma pessoa muito objetiva, muito preocupada com as crianças e realmente mostrou que ela queria fazer algo diferente para as crianças e fez, a diferença.
26. (M1)(e) - Então essa atividade acontecia de duas a três vezes por semana, no primeiro semestre e mais alternadamente de um espaço maior no segundo semestre porque no primeiro semestre meu objetivo era que todos os alunos lessem no primeiro semestre.

27. (M1)(aa) - Quando ele foi embora ela subiu, cortou as tranças de Rapunzel e jogou-as, depois com um passe de mágica...
28. (MA1)(e) - Ela ta sempre tem um livro lá pra ta lendo, ela mesma chega em casa, ela tem tarefa de escola ela já vai toma o banho dela, faz o lanche dela, ela mesma vai fazer a tarefa. Dificilmente ela pede ajuda só se tiver uma coisa muito complicadinha.
29. (MA2)(e) - Ela é um pouco mais quieta depois que ela começou o primeiro ano, a (M1) fazendo as atividades, essas historinhas, ela chegava contando como foi a historinha na sala. "Ah, mãe, ela fez tal historinha hoje, adorei" e tal.
30. (A1)(e) - Foi da Branca de Neve, aquele negócio que ela contava a história daí a gente ia dizendo pra ela e ela ia escrevendo.
31. (M1)(e) - Se os pais favorecem, em um ambiente de letramento em casa que é acesso a livros, a revistas, a gibis, as histórias ao ouvir a leitura, ver o pai lendo alguma coisa isso tudo é de muita contribuição.
32. (A2)(e) - Toda história tem um problema que eles resolvem, não é? Eu gostava de quando o problema entrava que daí vinha o suspense, como eles vão resolver? Essa é a parte que mais gostava das histórias que ela contava.
33. (M1)(e) - Dá resultado, eu terminei, eu tinha trinta e três alunos participaram da pesquisa e seis alunos não sabiam... assim, eles estavam na fase da escrita na hipótese de escrita pré-silábico eu tive vários ou silábico sem valor. São aqueles alunos que usam letras, na hora de escrever eles usam letras que não tem nada a ver com a palavra ou usam muitas letras para representar o som daquela palavra e não lêem. Esses alunos eu só tive um aluno que não terminou o ano lendo e escrevendo um conto.
34. (M1)(aa) - Fala (X). "Ç" Ç, muito bem.
35. (F1)(e) - Então ela vai escrever casa, ela vai colocar duas letras porque ela percebeu que é casa, tem duas sílabas. Então essa criança vai iniciar a escrita dela colocando duas letras da palavra casa. Três letras para a palavra cavalo, por exemplo. Então isso significa que a criança está refletindo sobre algo que ela fazia, até então, de maneira bastante intuitiva.
36. (D1)(e) - Quando a criança reconta o conto ela ta muito mais oralizando a escrita do que produzindo uma linguagem espontânea e oral. Porque ela acaba repetindo muito das estruturas que ela ouviu durante a leitura, entretanto, ela põe muito de si na hora de recontar a história, há muitas lacunas que ela precisa preencher porque a memória dela não vai lembrar de tudo. E é nesse momento que entra a espontaneidade, é nesse momento que a oralidade acontece. Não dá pra imaginar que a criança vai repetir a

história tal como ouviu. Então ela realmente reconstrói e nessas lacunas é que ela coloca a oralidade.

37. (M1+C)(aa) - Rapunzel, jogue suas tranças! Todo mundo aqui comigo ó: Rapunzel, jogue suas tranças!
38. (CE)(e) - Os resultados que você consegue tendo essa paciência pedagógica, vou chamar assim, ele vem com uma riqueza muito maior do que simplesmente você investir, por exemplo, no texto escrito apenas.
39. (F1)(e) - A oralidade é um terreno que transita muito naturalmente então nada mais justo do que começar por esse terreno que a criança já tem como um terreno seguro, uma zona de conforto. Isso vai fazer com que a transição para a escrita se dê de uma maneira muito menos traumática, cause muito menos insegurança para a criança.
40. (SE)(e) - E eu me lembro com carinho das crianças da (M1) lá dentro da escola, elas eram crianças comunicativas. Então eu acho que o desafio foi esse, mas que valeu a pena. Foi uma coisa assim, uma experiência diferente pra todo mundo.

Personagens do documentário *Cinema: do lúdico ao letramento*

- Mestre / Autor da Dissertação (M1)
- Estudantes / Crianças (C)
- Gestora educacional (GE)
- Doutora em Linguística Aplicada (D1)
- Trecho de filme (TF)
- Professora de língua portuguesa (PP)
- Aluno 1 (A1)
- Aluno 2 (A2)
- Aluna 3 (A3)
- Entrevistador em off (E)

Contexto da Fala

- Entrevista (e)
- Captação da prática de ensino em sala de aula / áudio ambiente (aa)

TRANSCRIÇÃO - *Cinema: do lúdico ao letramento*

1. (M1)(e) - Meu nome é (M1) sou professor universitário e a minha pesquisa trata do diálogo entre filmes na construção de jogos pra trabalhar questões de letramento linguagem oral, escrita e leitura com crianças da idade escolar de quinto ano.
2. (M1)(aa) - A gente vai conversar um pouco sobre o filme e vou colher as ideias de vocês e vou apresentar então o jogo de tabuleiro que a gente montou.
3. (M1)(e) - Essa pesquisa nasce da necessidade de trazer novos instrumentos para a educação é onde os professores podem atuar com plataformas diferentes de pesquisa e de trabalho pedagógico em ambiente escolar. Isso então faz com que a gente pense em uma estratégia de montagem, é utilizado o filme pra montar jogos e esses jogos com uma função pedagógica, uma função educacional. Jogos que no mestrado em si, ele visou trabalhar com as questões de letramento linguagem oral, escrita e leitura.
4. (GE)(e) - Por mais que a gente viva nessa modernidade, os professores ainda não estão acostumados a trabalhar da forma como ele propõe. Trazendo o lúdico pra dentro da escola, então vem enriquecer o trabalho dos professores e da escola e trazer também os alunos a se envolver mais com esse tipo de atividade.
5. (D1)(e) - Então o cinema deixa de ser apenas uma linguagem que vai levar o telespectador ao entretenimento e passa a ter uma função educativa, uma função pedagógica, nesse sentido o trabalho dele, o tema dele, é muito importante para as

- escolas repensem a sua prática, para os professores repensem sua própria metodologia na sala de aula.
6. (M1)(e) - Pensamos então em utilizar o filme "Ponte para Terabítia" esse filme ele contextualiza bem o ambiente escolar. Então aproveitando os personagens desse filme pensamos na montagem de um jogo de tabuleiro de trilha onde os alunos eles completam etapas e cada etapa dessa tem uma sugestão de uma atividade que tá ligada então a leitura, a escrita, a parte de oralidade, a comunicação oral deles.
 7. (PP)(e) - Ai ele me emprestou o filme eu levei pra casa pra assistir antes de assistir com os meus alunos e a minha filha ficou encantada. Ela assistiu cinco vezes em seguida que eu não tinha, vamos assim dizer, paciência. Ela decorou as falas do filme.
 8. (M1)(e) - Naturalmente que isso se torna bastante prazeroso para a criança porque ela sai daquele ambiente escolar, muitas vezes das carteiras uma atrás da outra, daquele, da ação muitas vezes pautada no cotidiano de repetição, de uma produção escrita que fica presa no caderno, mas pouco socializada. Que é corrigida pelo professor, mas ninguém lê aquilo lá, apenas aquele que produziu. Então jogo isso tem uma outra característica, por quê? Em determinado reino a ação descrita da criança que ganha vida com ilustração também ela é exposta numa teia e as crianças vão produzir a leitura ali.
 9. (A1)(e) - Então a gente assistiu alguns pedaços do filme mais pra refrescar a memória sobre o que aconteceu e a gente conversou com o professor, ele interagiu com a gente, acho que ficou bem legal.
 10. (M1)(e) - Ao assistir o filme foi proposto um jogo de tabuleiro ainda sem as atividades onde o aluno opinou: "Professor, pode produzir um texto assim?", "Professor, você fez uma atividade de escrita nesse setor."
 11. (M1)(aa) - Reescrever o final do filme utilizando as palavras que a gente vai ganhando ao longo do tabuleiro, ok?
 12. (M1)(e) - Um jogo desse pode ser aplicado em qualquer ambiente desde que você estruture ele bem você pode utilizar dos vários espaços escolares.
 13. (GE)(e) - A criança ela gosta do lúdico, né? Então a brincadeira pra ela, o jogo já desperta a vontade de querer aprender então assim, esse tipo de atividade só vem a enriquecer e fazer com que os alunos se interessem mais.
 14. (M1)(e) - Como as crianças opinaram fica mais fácil eu participar de uma atividade onde eu opinei, onde eu dei ideias para a atividade acontecer.

15. (A1)(aa) - Professor, quem chegar na casa do Totem pode escolher um ou dois jogadores pra voltar algumas casas também.
16. (M1)(e) - Então o envolvimento do grupo é muito maior do que eu só solicitar uma atividade do livro didático.
17. (D1)(e) - Professor e aluno juntos constroem o conhecimento diferente daquela visão mais antiga, mais tradicional, mas que ainda existe nos dias de hoje que o professor é aquele que sabe tudo e o aluno é aquele que não sabe nada.
18. (A2)(e) - É "da hora" conversar com o professor, o professor é bem estimulado ai nós tem um assunto bem sério assim, acaba ficando legal, acaba fluindo a aula.
19. (E)(e) - Você gosta de ler bastante?
20. (A2)(e) - Mais ou menos, depende do livro, depende do que vai trazer pra mim da história, depende das coisas que vão repassar o livro, sabe?
21. (M1)(e) - A escola inteira parou pra analisar o que estava acontecendo na escola porque não é comum eu ver um jogo de trilha no meio de um pátio, todo mundo ficou "O que está acontecendo?"
22. (A2)(e) - Eu nunca tinha visto alguém vir na escola e fazer essas coisas, entendeu?
23. (M1)(e) - É muito bom pra escola e muito bom pra nós, porque todo mundo acaba saindo ganhando. Então foi muito interessante porque em determinado período do jogo quando ficou o livro ali a solta ali no tabuleiro à menina foi pegou o livro, interessou a ler. Outro aluno já veio: "Eu também quero ler".
24. (PP)(e) - Só de eles terem contato com isso, deles saberem que tem um livro, que foi baseado em um livro, de alguns se interessarem e quererem por acaso ler o livro pra ver o que parece e o que não parece, então acho que isso é muito importante.
25. (M1)(aa) - Pessoal, chegamos no reino do príncipe Terian, lembram que ele é um caçador? Então a gente vai escrever sobre as histórias das caçadas.
26. (M1)(e) - Eu acho isso interessante porque a gente foge daquela ideia de prova do livro, de fazer uma prova, ter que fazer uma leitura pra depois você fazer uma prova sobre aquele livro. Então que prazer a leitura está despertando quando eu faço isso?
27. (D1)(e) - A linguagem cinematográfica ela é utilizada no contexto escolar com uma finalidade, com um objetivo pré-definido. Então é diferente de quando o professor diz assim: "Olha, vocês vão assistir ao filme X e depois vocês vão fazer um resumo do filme, certo?" Então quando que na nossa vida cotidiana nós vamos ao cinema e assistimos a um filme pra depois elaborarmos um resumo do filme, nunca, não é? Na nossa vida cotidiana.

28. (A2)(e) - O que me incentiva mesmo é me interessar por aquilo, sabe? Eu realmente ver e gostar daquilo aí eu corro atrás pra conseguir pegar o livro e pegar emprestado. Aí eu corro atrás.
29. (A1)(e) - Eu gosto de filmes de livro assim, filme baseado no livro e vice-versa então eu acho que se a pessoa vê o filme e se interessa pelo livro ou vice-versa eu acho bom pra isso e o jogo ele é mais assim, um extra. Se a pessoa gostou do filme e do livro ela vai gostar de jogar o jogo.
30. (M1)(e) - Por ser um jogo de trilha você tem que ter as peças que vão, a partir do dado, a partir do número tirado do dado vão se mover. Então demos vida aos personagens do filme então tem a May Belle, tenho o cachorrinho do filme que é o P.T., eu tenho o Jesse e tenho a personagem, criativa lá do filme que é a Leslie. Então esses personagens que vão locomovendo e chegando em cada setor do jogo onde são sugeridas as atividades então de leitura e escrita e produção textual. A entrada do reino no filme acontece com o balançar da corda a gente reproduziu isso, os alunos balançam na corda e se transformam em guerreiros que são os personagens do filme. Esses guerreiros tem a função de proteger o reino de Terabítia. Então esses guerreiros são os nossos alunos que, pra proteger o reino de Terabítia, executam as atividades propostas em cada reino.
31. (M1)(aa) Os envelopes aí, a gente tem os envelopes põe umas cartinhas dentro dos envelopes. Ó, tem uns envelopezinhos aí. Eu também quero. Tá?
32. (PP)(e) - Ele juntou, ele foi além só do movimento que a gente pensa, educação física, movimento, o jogo, a atividade física, não. Ele foi além disso, ele pegou algo que dialoga, o trabalho dele dialoga com essa questão da leitura, da interpretação.
33. (D1)(e) - Em pleno século 21 é inadmissível eu pensar nas disciplinas de maneira estanque, por quê? Porque o saber não é estanque. Português, matemática, história, geografia, ciências, são o que? Disciplinas que levam a um conhecimento geral do mundo, ao conhecimento geral das coisas. Então nesse sentido a metodologia dele é plenamente possível de ser aplicada nas escolas de modo geral.
34. (M1)(aa) - Aproveitar que ele ajuda lá a caçar então ele é um caçador, então vamos criar histórias de caçadas nesse reino.
35. (M1)(e) - Quando chegamos em alguns dos reinos, reino da dama aranha, reino do peixe anão, nosso aluno produziu um texto e esse texto então, ele foi corrigido pela professora, a professora vai atuar em cima do texto e isso entra em uma exposição então cada aluno ele vai socializar a sua produção escrita.

36. (A3)(e) - Foi o nosso grupo chegou perto da aranha, da aranha de xadrez, da aranha de dama, ai o professor ele montou o tapete, ai a gente jogou e ai o nosso time ganhou.
37. (M1)(e) - Pensando por exemplo em uma ação dessa, em ambiente escolar onde essa interdisciplinaridade é trabalhada, o professor de artes ajuda a produzir, o professor de linguagem vai trabalhar as regras do jogo, com a produção textual das regras do jogo, o professor de educação física vai atuar aplicando isso, organizando um campeonato de dama humana, por exemplo, com todos os alunos envolvidos da escola, com todas turmas, então a possibilidade pedagógica é muito grande.
38. (A2)(e) - Eu acho que a brincadeira é importante porque ela ensina a trabalhar em equipe mesmo não sendo, tipo, por exemplo juntaram duas salas e a gente tem que trabalhar junto com pessoas que a gente não gosta muito e ele faz a gente não ligar muito pra isso, tipo eu não gosto da pessoa por tal coisa, eu não ligo muito porque a gente que vencer o jogo, então ele ensina a trabalhar em equipe. Porque isso a gente vai precisar no futuro, no trabalho em alguma coisa assim.
39. (D1)(e) - A partir das situações do filme, do enredo, eu vou pedir para os meus alunos montarem um jogo, montarem alguma atividade lúdica que, aparentemente, é uma brincadeira, mas vai ter uma finalidade educacional.
40. (M1)(aa) - Ae! Chegou no castelo, então é o final.
41. (M1)(e) - Então a gente tem ai uma ferramenta pedagógica, um instrumento pedagógico muito importante de ser trabalhado. Pensando então na criação de um gênero então lúdico e de parte de um gênero fílmico e um gênero lúdico onde utiliza a ludicidade, o lúdico como ferramenta pedagógica. Aqui a gente entende esse lúdico então como um jogo funcional, um jogo para ensinar algo, um jogo que tem função de ferramenta educacional.

Personagens do documentário *Pais leitores: leitura em família*

- Mestre / Autor da Dissertação (M1)
- Estudantes / Pais (EP)
- Doutora em Linguística Aplicada (D1)
- Professora do ensino fundamental (PF)
- Diretora da escola (DE)
- Aluna/mãe 1 (A1)
- Áudio exibido em sala de aula (AE)
- Mãe específica (Y)
- Criança específica (Z)

Contexto da Fala

- Entrevista (e)
- Captação da prática de ensino em sala de aula / áudio ambiente (aa)

TRANSCRIÇÃO - *Pais leitores: leitura em família*

1. (M1)(aa) - Vamos brincar de poesia?
2. (M1)(aa) - Poesia é brincar com palavras como se brinca com bola, papagaio e pião. Só que bola, papagaio e pião de tanto brincar se gastam as palavras não.
3. (M1)(e) - Eu trabalho com um grupo de pais, já tem oito anos, eu fazia grupos de estudos de debates com os temas que as mães, que os pais traziam pra mim. Partindo de um problema real, de uma necessidade da escola, de um problema prático eu comecei a trabalhar com a leitura no grupo que eu já fazia com os pais.
4. (PF)(e) - Antes do projeto, quando nós começamos a fazer um projeto de leitura em casa, onde a criança escolhe um livro, leva pra casa pra compartilhar com a família, nós percebíamos assim que não havia um envolvimento tão grande dos pais porque eles não se interessavam muito.
5. (DE)(e) - E o projeto que a (M1) vem desenvolvendo ele é muito produtivo pra escola. Então ele partiu de uma necessidade nossa mesmo, da dificuldade que nós encontrávamos de trabalhar isso com os pais.
6. (EP)(aa) - Então em casa todos nós nos divertimos muito com esse livro.
7. (M1)(aa) - Além de divertir vocês aprendem também, as crianças aprendem, a Literatura ajuda na formação integral das pessoas.
8. (M1)(e) - Eles não traziam o tema da leitura, até então eles não tinha trazido esse tema.
9. (D1)(e) - Por que Literatura? Porque a Literatura é a transfiguração da realidade, a Literatura infantil põe a criança no mundo pela alegria, pelo descompromisso. Então, a

criança não sabe coisas então muitas vezes ela não sabe nem escolher porque ela não conhece as duas faces e por quê não ficar com isto e com aquilo? São os caminhos da autodescoberta para a descoberta do mundo que o contato com a Literatura possibilita às crianças e jovens.

10. (PF)(e) - Nós sempre sentimos uma dificuldade dos pais não estarem envolvidos nos nossos projetos de leitura.
11. (DE)(e) - Como ensinar isso pros alunos? Os pais não conseguiam fazer, né? Então através desse projeto a (M1) trabalhou, então ela conseguiu fazer com que os pais levassem isso pra casa e ajudou muito dentro da escola.
12. (M1)(e) - E nós discutimos aqui é por meio de textos, de vídeos, algumas vezes eu convidava uma psicóloga pra participar do grupo ou uma fonoaudióloga quando a questão era a linguagem. E as crianças falavam para as professoras: "Ninguém leu pra mim, então eu não sei recontar essa história porque ninguém leu". E algumas mães vinham falar assim: "Olha, não manda livro pra mim, eu não tenho tempo."
13. (D1)(e) - Das nossas famílias, quais famílias são leitoras? Dos nossos avós, dos nossos tios mais distantes, digo da minha geração, mas também de gerações mais novas. O livro não estava presente, ele não é presente no nascimento, ele não é presente no aniversário ainda de muitos, da maioria dos brasileiros.
14. (M1)(e) - Eu percebi assim que não adiantava só oferecer livros para as mães, porque é como se elas estivessem ansiosas por leitura, como se elas tivessem sedentas pelo livro. Então eu tive também que ensinar como fazer essa leitura com a criança. Nós começamos a fazer o projeto "Leitura em casa" e as professoras se queixavam que os livros vinham rasgados, rabiscados. Eles levavam o livro, não tinham muito cuidado, o cachorro pegava, o irmão rabiscava, o livro sumia e ficava por isso mesmo. Depois do projeto nós percebemos que houve uma preocupação maior em relação principalmente a essa conservação do livro.
15. (D1)(e) - Então a iniciativa de fazer um curso de letramento literário para os pais é grandioso, porque o leitor se forma em casa desde o nascimento. Quando a mãe brinca "serra serra serrador, serra o papo do vovô" ela está trabalhando musicalidade, ritmo que são integrantes da nossa fala cotidiana e da poesia.
16. (AE)(aa) - Conseguir entender ainda qual é maior se é isto ou aquilo.
17. (M1)(aa) - Esse poema tá no livro "Isto ou aquilo" que tem esse título que é o livro que a (Y) escolheu.

18. (M1)(e) - Vimos que a leitura ela estava, não tava cumprindo, que seria a ideia era que elas tivessem acesso. As mães elas se recusavam ou faziam aquilo como obrigação, como uma tarefa escolar. Então, liam pro filho de qualquer maneira, de qualquer jeito, e aí guardava o livro na pasta pra devolver pra escola.
19. (A1)(aa) - Sozinha na torre Rapunzel cantava lindas músicas.
20. (A1)(e) - Começou tudo com um recado no caderno da (Z), eu fui cheguei lá na reunião, falei vou no dia, fui e gostei principalmente por causa da Literatura que me chamou muita atenção por sempre gostar de ler desde criança, eu leio muito, eu gosto muito de ler e quis passar isso pra ela.
21. (M1)(e) - Eu percebi que, na verdade, quando a escola ela reclama que a mãe precisa abrir as portas e dar oportunidade pra que a mãe venha dialogar com a escola e venha também entender como é essa leitura. Porque muitas vezes ela não fazia a leitura porque ela não sabia como fazer.
22. (DE)(e) - Havia essa lacuna e a (M1) tem preenchido com isso o trabalho dela, e a gente vê o resultado dos pais muito grande.
23. (M1)(e) - Então eu preciso oferecer um acervo de qualidade e também ajudá-los a olhar, a atribuir significado pra aquilo, a construir os sentidos.
24. (A1)(e) - Eu aprendi muito nas reuniões lá, do grupo de pais e escola até o jeito de você mostrar melhor, explorar melhor os livros. Quando a gente pega o livro, muita gente pega o livro e já começa a ler. Hoje em dia não, até ela mesma pede quem escreveu o livro, quem fez os desenhos, ela fala ilustração, ninguém fez o desenho já isso é um diferencial, pede.
25. (M1)(e) - E quando a mãe fala assim: "Ah, eu preciso então preparar essa leitura antes, preciso ler pra mim, preparar pra eu poder ler melhor pro meu filho". Quando o pai faz isso é muito legal, deixa de ser tarefa, mudou.
26. (EP)(aa) - Eu digo assim, a leitura é muito bom porque através dela você pode, aprender muito e como eu digo, quando eu leio um livro eu viajo, eu me transporto de um lado pro outro ai eu chego nas profundezas do mar, eu vou a fronteira, eu vou a montanha e sem pedir licença pra ninguém e aí eu ganho.
27. (D1)(e) - Quando a mãe senta pra contar uma história pra criança a avó, o tio, o irmão mais velho, ela está colocando a criança nesse universo no universo do imaginário em que a criança viaja, então esse curso que a (M1) deu abre frente pra muitas iniciativas dessas porque está dando resultado, nós vimos os depoimentos. A dissertação dela traz isso em detalhes.

28. (M1)(e) - A "roda de apreciação" é uma troca, na verdade, uma troca de impressões sobre o livro. Ela trazem, elas levaram, elas pegam, retiram no mar de histórias o livro, levam pra casa, passam a semana.
29. (D1)(e) - O mar de história é uma imagem muito forte que já nos vem da literatura e o mar possibilita viagem e ler é viajar.
30. (A1)(e) - Eu acabo de chegar da reunião, de sair da reunião, ela ainda ta na aula, chegou em casa primeira coisa que ela pede: "Você trouxe o livro da reunião da tia (M1)"?
31. (M1)(e) - E aí no encontro seguinte elas trazem o livro e fazem a apreciação desse livro, então eu lançava mão da Literatura também porque a Literatura sempre foi o recurso que eu sempre utilizei, assim, sempre procurei fazer uso porque eu sei, de alguma maneira intuitivamente, eu achava que dava certo.
32. (M1)(aa) - Só vai declamar quem ficar com a peneira na mão, tá bom? Tudo bem?
33. (M1 + EP)(aa) – Passa peneira menina Passa a peneira, menina vem peneirar. Diga um verso com rima, quando a peneira parar. Peneira, peneira, peneira, passar. Peneira, peneira, quando a peneira parar.
34. (EP)(aa) - Sete, sete são catorze com mais sete vinte e um tenho sete amor no mundo, mas me caso só com um.
35. (M1)(e) - É oportunizar não só o contato como também essa exploração, essa troca de sentido.
36. (PF)(e) - Nós percebemos assim, o pai valorizou a leitura em casa depois que ele veio pra escola, que ele entendeu o que é essa leitura, como pode ser feita. Então essa mudança é significativa, houve muita mudança em relação a isso, a conscientização do pai, o pai começou a dar valor pra leitura em casa.
37. (M1)(e) - Eu acho fundamental fazer esse trabalho com a leitura nesse mundo pós-moderno em que as crianças tem acesso a *tablet* e todo tecnologia. E a gente precisa valorizar o livro e mais que isso, trazer os pais porque a gente precisa valorizar isso em casa também. E, muitas vezes, o que eles acham? Que tem que entrar, que isso é uma coisa da escola.
38. (D1)(e) - Não há educação completa, a educação inteira é dada pela família, a escola é a sistematização.
39. (M1)(e) - Então, foi esse meu objetivo ensinar o letramento literário dos pais por meio também da Literatura infantil e nós temos uma riqueza muito grande de livros escritos pra criança, inclusive.

40. (DE)(e) - Então a gente vê que o trabalho da leitura não ficou só na leitura, eles começam a participar de outros projetos da escola também em eventos, em conselho de escola, sabe? Em APM, então foi uma coisa muito bom pra nossa escola.
41. (EP)(aa) - Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: mais respeito eu sou criança!
42. (PF)(e) - Quando a criança começa a ler desde a educação infantil a relação dela com o livro, com a leitura ela é alterada, ela é modificada. Se ele chegar lá no primeiro ano, no ensino fundamental com essa vontade de ler e ler cada vez mais histórias ele vai se formar um leitor no futuro com certeza.
43. (D1)(e) - Nós pudemos ver o quanto a (M1) disponibilizou o diálogo, sentados em círculo, mediu com cantigas, com parlendas, trouxe filmes, trouxe imagens, trabalhou com leitura de imagem e ela trouxe uma diversidade de material, então o papel do professor que estuda, que busca, conhecimento é fundamental. Tem um momento em que a (M1) fala: "Eu instintivamente já fazia isso." E quando ela buscou uma pós-graduação, um programa de mestrado aí ela também teve novas oportunidades, um novo mundo também se abriu para aquele trabalho que já era tão cuidadoso, tão bem feito.
44. (M1)(e) - Mas assim, a gente precisa parar de culpar e entender o que está por trás disso, por quê que não lê? Sabe fazer essa leitura? Entende o valor dessa leitura? A importância disso?