



PROJETOS DE LETRAMENTO NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DOCUMENTÁRIO NA SALA DE AULA

LITERACY PROJECTS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE OLYMPICS: THE DOCUMENTARY IN THE CLASSROOM

Leonor Moura da Cunha Neta¹, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques²,
 Alana Driziê Gonzatti dos Santos³

RESUMO

Considerando os resultados de avaliações que medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos alunos de escolas públicas, reveladores de que muitos deles estão concluindo o último ciclo da educação básica sem alcançar o nível desejado de proficiência em língua portuguesa; considerando também as discussões acerca de o que e como ensinar nas aulas desse componente curricular, o presente artigo tem por objetivo discutir o papel dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) no trabalho com os gêneros discursivos da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (OLP), no caso, o documentário, gênero inserido na sexta edição da OLP, em 2019. Teoricamente, este estudo se ancora, de modo basilar, na concepção bakhtiniana de linguagem e nos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995, 2000; SOARES, 2009; SANTOS, 2008; STREET, 2014; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação, desenvolvida em uma abordagem qualitativa e interpretativista. Participaram da pesquisa 61 alunos de duas turmas de segundo série do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Alcides Wanderley, da cidade de Carnaubais, no Rio Grande do Norte. Os resultados apontam que as práticas de leitura, escrita e reescrita durante a produção dos curtas-metragens possibilitaram o desenvolvimento de letramentos múltiplos. Além disso, o trabalho com o gênero documentário contribuiu para a formação do pensamento crítico, para o desenvolvimento da criatividade e da agência dos educandos, em uma perspectiva colaborativa e significativa de aprendizagem, capaz de motivar os alunos para as atividades pedagógicas e para a reflexão crítica sobre o que aprenderam, como aprenderam e para que eles aprenderam o que aprenderam na escola, de modo a prepará-los melhor para o exercício da cidadania e participação social.

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2978-2096>

² Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-0674>

³ Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9308-6303>

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; letramentos; projetos de letramento; gêneros discursivos; documentário.

ABSTRACT

Considering the results of evaluations that measure the Basic Education Development Index (IDEB) of students from public schools, revealing that many of them are completing the last cycle of basic education without reaching the desired level of proficiency in Portuguese; also considering the discussions about what and how to teach in the classes of this curricular component, this article aims to discuss the role of literacy projects (KLEIMAN, 2000) in working with the discursive genres of the Brazilian Portuguese Language Olympiad (OLP), in this case, the documentary, a genre inserted in the sixth edition of the OLP, in 2019. Theoretically, this study is fundamentally anchored in the Bakhtinian conception of language and in literacy studies (KLEIMAN, 1995, 2000; SOARES, 2009; SANTOS, 2008; STREET, 2014; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011). From the methodological point of view, the research was configured as action research, developed in a qualitative and interpretive approach. Sixty-one students from two second-year classes of the New High School at the Alcides Wanderley State School in the city of Carnaubais, Rio Grande do Norte, participated in the research. The results show that reading, writing and rewriting practices during the production of short films enabled the development of multiple literacies. In addition, the work with the documentary genre contributed to the formation of critical thinking, to the development of creativity and agency of the students, in a collaborative and meaningful perspective of learning, capable of motivating students for pedagogical activities and reflection. criticism about what they learned, how they learned it and what they learned in school for what they learned, to better prepare them for the exercise of citizenship and social participation.

Keywords: portuguese language teaching; literacies; literacy projects; genres; documentary.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, há anos, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as discussões sobre *o que e como* ensinar nas aulas de português na educação básica apontam a necessidade de se trabalhar a língua a partir dos gêneros discursivos, mas isso ainda não se tornou uma realidade em todas as escolas. Recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), essa orientação tornou-se também uma das diretrizes centrais do documento para o ensino de Língua Portuguesa.

É fato que, apesar de inúmeras propostas, análises e reformas subsidiadas pelas contribuições dos estudos linguísticos no Brasil, ainda não atingimos os melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A prova disso são os resultados de avaliações que medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos alunos de escolas públicas, os quais revelam que muitos discentes estão concluindo o terceiro e último ciclo da educação básica sem alcançar o nível desejado de proficiência em leitura e escrita, isto é, eles não estão aprendendo a ler e escrever satisfatoriamente em um nível que atenda às suas necessidades como estudantes na sala de aula nem para manter sua inserção em outras esferas da sociedade – a do trabalho, por exemplo. Isso aponta a necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de língua materna nas escolas públicas brasileiras.

Com base nos resultados de avaliações externas como a Prova Brasil e o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Educação (SIMAIS), observamos que essa é uma realidade também da Escola Estadual Alcides Wanderley, na cidade de Carnaubais, localizada no Rio Grande do Norte, onde uma das pesquisadoras atua como professora de Língua Portuguesa. Partindo da premissa de que o objetivo desse componente curricular é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, formando leitores e produtores de textos, observamos que o ensino dessa disciplina nessa escola necessitava ser ressignificado, a partir de uma proposta baseada no trabalho com gêneros discursivos, considerando leitura e escrita como práticas sociais, a fim de contribuir com a formação crítica dos alunos e prepará-los para atuar como cidadãos na sociedade mais ampla.

Identificados o objeto de estudo e a problemática, do ponto de vista metodológico, a pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação, desenvolvida em uma abordagem qualitativa e interpretativa. Teoricamente, este estudo se ancora, de modo basilar, na concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), nos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995, 2000; SOARES, 2009; SANTOS, 2008; STREET, 2014; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011) e na Teoria da Complexidade (MORIN, 2003; NICOLESCU, 2009).

A fim de contribuir com as discussões acerca do trabalho com gêneros discursivos na escola, este artigo tem por objetivo discutir o papel dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) no trabalho com os gêneros discursivos da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), no caso, o documentário, gênero inserido na sua sexta edição. Para tanto, de modo mais específico, foram desenvolvidas práticas de letramento em uma perspectiva transdisciplinar, assim como analisado o trabalho com os gêneros discursivos no processo de letramento crítico e investigado o impacto de tecnologias digitais nesse processo.

Os dados foram gerados em 2019, na referida escola pública de Ensino Médio, com 61 alunos de duas turmas da 2ª série, configurando-se em diferentes gêneros discursivos, produzidos a partir do trabalho com o gênero documentário. Os instrumentos de pesquisa usados no percurso foram textos escritos, vídeos, questionários, entrevistas, fotos e depoimentos. Na perspectiva em que foi desenvolvido, o trabalho com projetos de letramento teve a finalidade de incentivar o protagonismo dos alunos, visando ampliar o domínio da capacidade comunicativa e o desenvolvimento de competências necessárias para participação do cidadão em diversas áreas da sociedade.

Para fins de apresentação, este artigo está dividido em quatro seções: nesta introdução, apresentamos nosso objeto de estudo, discutindo e problematizando o ensino da língua materna nas escolas; na segunda seção, o trabalho com projetos de letramento na escola; na terceira seção, os gêneros discursivos no processo de letramento; e na quarta, projetos de letramento na OLP: o documentário na escola.

2 O TRABALHO COM PROJETOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Considerando que, de acordo com os documentos oficiais orientadores do ensino da língua portuguesa, o objetivo da escola é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, e alcançá-lo significa formar leitores e produtores de textos, e que a escola é a maior agência de letramento, como afirma Kleiman (1995), é imprescindível refletir sobre o trabalho com as práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar.

Para atingir esse objetivo é preciso, em primeiro lugar, assumir uma concepção de linguagem como interação, conforme proposta no âmbito dos estudos enunciativos (BAKHTIN, 2003;

BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), em que a língua em uso, tendo os gêneros discursivos materializados em textos orais e escritos, seja o elemento norteador das práticas pedagógicas. Na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, a linguagem é de essência cultural, interativa e social. “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2003, p. 127).

Partindo desse pressuposto, é papel da escola oportunizar o acesso do aluno à diversidade de textos que circulam socialmente, ensinando-os a produzi-los e a compreendê-los de forma proficiente. Neste trabalho, concebemos leitura e escrita como práticas sociais, entendendo que não basta apenas saber ler e escrever como processos de decodificação, mas que é preciso conseguir utilizar esse conhecimento para agir no meio em que vivemos, com fins específicos nos mais variados contextos de uso. Como afirma Freire:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2001, p. 9).

Leitura e escrita pressupõem interação e diálogo, que se dão entre sujeitos historicamente constituídos. É pelo diálogo – com o texto e com os outros – que os sentidos são construídos. A interpretação ou compreensão do texto é uma forma de diálogo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006). Nessa concepção dialógica de linguagem, os alunos aprendem a ler e a escrever para agir no cotidiano, mediados pelos gêneros discursivos. Dessa forma, podemos contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação do cidadão nas diversas esferas da sociedade.

Partindo dessa concepção de linguagem, o ensino de língua portuguesa deve ser organizado a partir dos gêneros discursivos que circulam socialmente (BARBOSA, 2000; MARCUSCHI, 2008). De acordo com Marcuschi (2008), conhecer o funcionamento dos gêneros é tão importante para a compreensão de textos como para a produção, motivo pelo qual devem ser assumidos na escola, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, como objeto de ensino por excelência. Neste trabalho, assumimos o conceito de gênero discursivo considerando que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Uma alternativa para inserção dos gêneros discursivos na sala de aula pode ser viabilizada a partir do trabalho com os projetos de letramento, que favorecem a superação da fragmentação dos saberes que ainda impera no currículo escolar, para, assim, alcançarmos uma concepção de educação mais ampla, oportunizando a vivência de práticas inter ou transdisciplinares.

De origem latina, *projectus*, a palavra “projeto” significa aquilo que é lançado para a frente, para o futuro. Podemos associar esse significado a uma ideia que se torna ação futura. (PRADO, 2005). Os projetos educacionais são atividades organizadas com o objetivo de solucionar problemas. Qualquer escola tem objetivos a alcançar, metas a cumprir e para isso elas se utilizam de projetos educacionais. Estes são ações concretas a serem executadas, necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, que buscam o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, o desenvolvimento da organização individual e coletiva, a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas, pois, nos projetos, “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”

(PRADO, 2005, p. 4), além do mais, nesse processo, ele desenvolve “competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares” (PRADO, 2005, p. 8).

Vale ressaltar que existem diversos tipos de projetos, que podem ser aplicados em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, enfatizaremos as contribuições dos projetos de letramento, tendo em vista que estes têm como foco as práticas de leitura e escrita atreladas à prática social.

Segundo Street (2014), letramento é um fenômeno que envolve a leitura e a escrita de textos reais inseridos em práticas sociais e linguísticas concretas. Para Soares (2009), letramento é consequência da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita. Então, entende-se que o letramento é um fenômeno que envolve um processo constante e dinâmico realizado nas escolas e também, naturalmente, fora delas.

Por afinidade de pensamento, este trabalho assume o conceito de letramento proposto por Kleiman (1995, p. 19): “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para ela, ser letrado consiste em utilizar as práticas mediadas pela escrita. Dessa forma, Kleiman (2000, p. 238) define projeto de letramento:

[...] prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Nessa perspectiva, o letramento proporciona ao aluno não apenas as ações de ler e escrever, mas as reais necessidades de leitura e escrita exigidas ao ser social. Dessa forma, torna-se importante uma prática pedagógica que se utiliza dos projetos de letramento. Nesse sentido, Santos (2012a, p. 96) explica que:

Os projetos de letramento destacam-se como organizações didáticas especiais capazes de imprimir um novo sentido ao trabalho com as diferentes linguagens e os múltiplos letramentos na escola, ou em outros contextos não formais de ensino, favorecendo a formação de sujeitos capazes de se apoderar da escrita para atuarem discursivamente nas diversas esferas sociais.

Compreendemos, portanto, que o trabalho com projetos de letramento pode contribuir para ampliar os letramentos dos educandos, desenvolver a sua competência comunicativa e formar cidadãos mais críticos e participativos.

3 PROJETOS DE LETRAMENTO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA OLIMPÍADA

A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) é um concurso de escrita voltado para alunos e professores de escolas públicas brasileiras, realizado pelo Itaú Social e coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), ocorrendo a cada dois anos. Do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, são propostos gêneros discursivos para efetivação de oficinas e práticas em sala de aula.

Neste artigo, a sequência didática (SD) é um conceito relevante para discussão. Enquanto organização didática é entendida como um “conjunto de atividades em torno de um gênero textual”

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97), com o propósito de o discente desenvolver o domínio de determinada prática social oral ou escrita. Após a apresentação de uma situação, por meio de módulos, são mobilizadas oportunidades para sair de um estágio inicial de produção textual até um final, em que haja aprimoramento e apropriação progressiva de habilidades necessárias à escrita.

Em entrevista à revista *Na Ponta do Lápis*, vinculada à OLP, Dolz (2010) discute que, ao mobilizar o gênero como unidade de ensino, são evocados, também, elementos das práticas sociais de circulação desse gênero. Aliando-se essa pedagogia de escrita com o processo de letramento, temos uma sequência de atividades que parte do estudo “do” ou “sobre” o gênero para o trabalho “com” os gêneros. Trabalhar com gêneros discursivos em projetos de letramento (PL) é lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia nas práticas de letramento.

No desenvolvimento de projetos de letramento, os professores não devem seguir um planejamento que defina previamente os gêneros a serem trabalhados. Estes devem surgir durante o processo, atendendo às necessidades e propósitos da comunidade de aprendizagem, tendo em vista que a produção textual insere-se em um determinado contexto social. Nesses projetos, os educandos desenvolvem sua competência comunicativa em contextos mais aproximados de situações reais de uso da linguagem, com objetivos reais, embora se reconheçam como legítimas as situações de didatização do conhecimento trabalhado e produzido no contexto escolar. Esse tipo de projeto desenvolve a competência comunicativa dos educandos, que aprendem a usar os gêneros para agir no mundo social (SANTOS, 2012a).

Nos projetos de letramento, o trabalho com os gêneros é um caminho para superar a fragmentação de saberes que comumente ocorre na escola, pois é elemento integrador de diversas áreas, tendo em vista que a sua exploração em sala de aula possibilita o diálogo entre várias disciplinas, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva holística de produção do conhecimento. Nesse viés, articulam-se saberes de diversas áreas do currículo escolar, gerando a produção de conhecimento numa perspectiva transdisciplinar:

A transdisciplinaridade como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, observando exemplos de gêneros discursivos que podem envolver diversas áreas do conhecimento e permitir uma prática pedagógica transdisciplinar, pode-se encontrar o gênero documentário, uma vez que está “fortemente associado ao campo do jornalismo, isso porque ambos, jornalismo e documentarismo, são tomados como discursos que buscam oferecer acesso ao real, à verdade” (MELO, 2019, p. 15). Outra semelhança entre jornalismo e documentarismo é o fato de ambos serem vistos como instrumentos de transformação social. No jornalismo, por sua vez, não é permitido ao repórter tomar posição perante um fato, se assim o fizer, será considerado parcial, tendencioso e acusado de manipular a notícia. Todavia, o

[...] documentário é um gênero fortemente marcado pela subjetividade do(a) autor(a). Ele(a) pode opinar, tomar partido, expor-se, deixando claro para o espectador(a) qual o ponto de vista que defende sem precisar camuflar a sua própria opinião ao narrar um evento (MELO, 2019, p. 15).

Por ser um gênero marcado pela subjetividade, propicia um trabalho muito construtivo com a argumentação nas aulas de língua portuguesa, levando o aluno a perceber como imagens, textos e montagens vão tomando efeitos de sentido.

A montagem de um documentário não consiste apenas em juntar os planos de imagem e som, por exemplo, mas de uma sequência que envolve a leitura e a escrita de vários gêneros textuais como roteiro, argumento, sinopse, termo de concessão de imagens, entrevistas, entre outros, fazendo uso da linguagem oral e escrita, verbal e não verbal. Além disso, o trabalho com o documentário na escola permite o uso das mídias e apropriação do letramento digital. Segundo Kersch e Marques (2017), na era da web 2.0, temos infinitas possibilidades para desenvolver esse letramento. Assim, não precisamos nos limitar a consumir informações, podemos produzi-las, criá-las, remodelá-las, construindo novos significados com as práticas de linguagem.

Produzir documentários com os educandos é mostrar-lhes que são capazes de agir com a linguagem em meios digitais. A produção consiste em planejar, organizar e gerar um produto audiovisual, que pode servir não só para mostrar uma problemática da comunidade, mas também para refletir sobre algum aspecto de sua realidade, (re)interpretando-a. Para isso, obrigatoriamente, têm de trabalhar em equipe, motivando-os à colaboração, qualidade essencial para o exercício da cidadania, visto que a finalidade comunicativa do documentário é descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva (MELO, 2002).

A BNCC destaca o papel fundamental da tecnologia na sala de aula. Sua compreensão e uso são tão importantes que um dos pilares presentes no documento é a inserção dos estudantes na cultura digital, por isso os recursos tecnológicos devem ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que duas das competências gerais estão relacionadas ao uso da tecnologia, entre elas a quinta que recomenda que o educando deve ser capaz de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais. Assim, para que ele possa, de forma efetiva, “se comunicar, acessar e disseminar informações, além de produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Além de constar nas competências gerais, na BNCC, a noção de tecnologia também é citada nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias, orientando que a formação deve preparar o educando para mobilizar práticas de linguagem no universo digital, “considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 489).

4 PROJETOS DE LETRAMENTO NA OLP: O DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA

Sabemos que a participação em determinadas práticas sociais só é possível quando o sujeito sabe se comportar e se posicionar discursivamente em uma dada situação de comunicação, isto é, quando sabe qual gênero do discurso usar em cada situação onde se exija o domínio da leitura, da escrita ou da fala, mas nem sempre a escola considera essa necessidade e artificializa o trabalho com as práticas letradas. Assim, essa agência de letramento deixa de cumprir seu papel na formação leitora e escritora de alunos do Ensino Médio.

Com vistas a desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos da segunda série do Ensino Médio, trabalhando com um projeto de letramento, foram desenvolvidas práticas de letramento em uma perspectiva transdisciplinar que tiveram como subsídio metodológico, inicialmente, as atividades propostas na SD presente no Caderno Virtual da sexta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), “Olhar em movimento: cenas de tantos lugares”. Porém, pelo próprio andamento das atividades, o trabalho suscitou um redimensionamento das atividades, no sentido de ampliar

o olhar para a investigação da temática da OLP, “O lugar onde vivo” e isso exigiu ampliar o trabalho para outros gêneros discursivos, além do documentário, gênero proposto pela primeira vez na OLP na edição de 2019.

Partindo dessa realidade, consideramos que o desenvolvimento de um projeto de letramento poderia ser útil tanto para aprofundar a investigação da temática, lançando um olhar mais aprofundado sobre os problemas sociais da comunidade, como para estimular os alunos a assumirem uma postura de protagonistas, permitindo-lhes decidir os rumos das ações do processo, isto é, descentralizando as decisões e dividindo com eles o papel de agentes no processo de ensino. Agregando o trabalho com a sequência didática, organização didática utilizada na OLP, ao projeto de letramento, foram desenvolvidas ações que intercalaram atividades propostas nas oficinas da SD para o gênero documentário às ações do PL.

Considerando também as dificuldades de leitura e escrita, com base nos resultados de avaliações internas e externas, e percebendo a falta de um maior engajamento dos alunos em questões sociais mais amplas que envolvem a comunidade, planejamos práticas pedagógicas diversificadas, de diferentes gêneros discursivos, a fim de que os alunos compreendessem como o estudo da língua portuguesa é importante para a interação e transformação da sociedade. Inicialmente, fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, através de questionamentos sobre alguns gêneros discursivos, posteriormente, discutimos a importância da aprendizagem da língua portuguesa para o nosso cotidiano, inclusive no uso das tecnologias da informação e da comunicação.

A partir da intenção dos alunos de participar da OLP 2019, esboçamos coletivamente uma proposta de produção de documentários, usando os próprios *smartphones* deles. Estes formaram grupos de três alunos para produzir um curta-metragem de 3 a 5 minutos, cujo tema deveria ser “O lugar onde vivo”, atendendo o recorte proposto pela Olimpíada. Para tanto, seguindo as orientações dessa Olimpíada, eles precisaram escolher uma problemática local que afeta a comunidade onde vivem a ser investigada, para poderem realizar as oficinas previstas no Caderno Virtual. Em seguida, tiveram acesso a outros documentários para se familiarizarem mais com o gênero. Na experiência, observamos que é assistindo, lendo e compreendendo outros documentários que os alunos aprendem a discutir um tema criticamente e se apropriam das marcas características do gênero, assim, aprenderam também a usá-lo socialmente, estudando as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero e cada etapa de sua produção.

A execução do projeto começou com o *brainstorming* (tempestade de ideias), a partir do qual os alunos decidiram sobre o que mostrar do lugar onde vivem (alcoolismo, poluição do rio, poluição do ar por uma determinada multinacional, cultura de quadrilhas juninas, importância de determinadas instituições de ensino, entre outros), em seguida, definimos coletivamente datas para quatro etapas distribuídas em quatro blocos, compostos por oficinas.⁴

Vale ressaltar que as datas e sequências previamente sugeridas pelo grupo, organizadas a fins de planejamento, sofreram alterações no decorrer do projeto de acordo com as necessidades observadas pelos alunos, bem como de fatores externos. Não seguiram a lógica de uma sequência didática, pois não foram apenas atividades sequenciais que visavam à construção de um gênero textual-discursivo, mas atividades independentes umas das outras que, no geral, buscavam exercitar uma forma de ver e de fazer ligadas ao gênero documentário.

⁴ *Oficina de letramento* é aqui entendida como propõem as autoras Santos-Marques e Kleiman (2019, p. 25): um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala.

No primeiro bloco, situamos o gênero documentário a partir de duas oficinas, a primeira com o objetivo de apontar as relações entre documentário, cinema e jornalismo e a segunda buscou indicar a existência de vários tipos de documentários, bem como as principais características de cada um. A execução ocorreu em duas aulas e logo de início podemos perceber que alguns alunos já tiveram contato com o gênero antes, pois quando entenderam de que se tratava, citaram alguns documentários que já haviam assistido.

Decidimos dividir o segundo bloco, a linguagem audiovisual, em cinco oficinas, por ser mais técnico e para dar a oportunidade de testar usando os equipamentos, como os próprios *smartphones* e outros aparelhos. Iniciamos apresentando as unidades básicas da linguagem audiovisual, em seguida partimos para a segunda oficina com o objetivo de mostrar quais as formas usadas para enquadrar uma imagem. Na terceira indicamos e testamos os movimentos de câmera corriqueiros no audiovisual. Até aí os alunos revelaram muita habilidade com as câmeras e se entusiasmavam com o manejo dos aparelhos. Na quarta oficina, discorremos sobre a importância da montagem na construção de sentido e na quinta buscou-se apontar a importância do som para um filme. A partir de então, alguns estudantes disseram começar a sentir dificuldade, enquanto outros disseram conhecer aplicativos para inserir músicas e já foram escolhendo quem ficaria responsável por isso.

No terceiro bloco, iniciamos o processo de escrita, o chamamos de pré-produção de documentário, dividido em duas oficinas. Na primeira, estudamos o que vem antes da elaboração do projeto, buscando indicar as etapas que antecedem a produção e situar a importância da pesquisa. Na oficina seguinte enfatizamos o processo de escrita, orientando para a escrita dos vários gêneros discursivos que envolvem a elaboração de um projeto para a produção de um documentário: sinopse, argumento, roteiro. Nessas oficinas, a maioria dos alunos demonstrou dificuldades e desinteresse em relação à escrita. Dos gêneros citados, eles só conheciam a sinopse, mas nunca haviam escrito. Sentiram muita dificuldade para escrever e alguns queriam desistir do trabalho. Após as orientações, escreveram e para cada gênero nós tivemos o tempo para escrita e reescrita dos textos, momento em que precisaram mobilizar suas capacidades relacionadas à linguagem verbal. Então, quando viram que conseguiam produzir os textos se sentiram mais firmes para continuar.

A produção do documentário, no entanto, não parou aí, ela precisou também mobilizar competências e habilidades relacionadas à multimodalidade: filmar, editar, reeditar. O quarto e último bloco foi destinado a isso, a produção e pós-produção. Como esse processo exige mais tempo, desenvolvemos essa etapa em quatro oficinas. A primeira delas foi destinada à produção, com o objetivo de indicar os preparativos para as filmagens: divisão das funções, agendamento das gravações, checagem de equipamentos. Nessa oficina, os grupos também prepararam os termos de autorização do uso de imagem, outro texto que eles também passaram a conhecer. A segunda oficina buscou orientar os alunos a respeito de situações de filmagem: entrevista, encenação, cenas de rua. A terceira tratou da edição e pós-produção, encaminhando as fases de decupagem dos arquivos do roteiro técnico para edição. Das gravações até a edição, alguns grupos sentiram dificuldade para se encontrar por morar em comunidades diferentes e também de utilizar aplicativos de edição, então, alguns deles se desentenderam e desistiram, enquanto outros dividiram bem as funções.

Cada aluno ficou responsável por aquilo que tinha mais habilidade e, em um regime de colaboração, construíram uma identidade de grupo, cujos membros foram ocupando seu lugar. Dessa forma, conseguiram progredir no desenvolvimento do documentário, porque o projeto de letramento possibilita ao aluno e ao professor a condição de agente de letramento (KLEIMAN, 2006, p. 82-83), o qual corresponde a

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Considerando que, no processo, leram diversos gêneros discursivos (notícias, reportagens, artigos, entrevistas...), assistiram a vários documentários e que durante a produção foram realizadas pesquisas, entrevistas, declarações de concessão de imagem, sinopse, argumento e roteiro, podemos dizer que, no trabalho com projetos de letramento, os discentes são expostos a uma diversidade de textos de diversos gêneros e de várias áreas do conhecimento, o que possibilita a articulação entre saberes que se interligam para produzir o conhecimento em sala de aula numa perspectiva complexa, a partir de uma concepção transdisciplinar de educação. Dessa forma, o PL proporciona mais dinamicidade às atividades e isso motiva os alunos, por se tornarem agentes de letramento (KLEIMAN, 2006). Além disso, o trabalho com os PL não reduz a experiência de escrita de um único gênero, o documentário, mas possibilita ao aluno aprender a usar outros gêneros, tais como: roteiro, argumento, sinopse, entrevista, comentário, anúncio, entre outros.

Na produção dos documentários, as práticas de leitura foram realizadas por meio de pesquisas em *sites*, livros, revistas, jornais etc. que oportunizaram a imersão dos alunos no universo dos gêneros discursivos (SANTOS, 2012b). Assim, o contato com diversos gêneros que abordavam, por exemplo, os efeitos das drogas, relaciona diferentes áreas do conhecimento como Biologia, Sociologia, Língua Portuguesa, Artes etc. Isso ocorreu, por exemplo, com o grupo que produziu o documentário sobre os alcoólatras presentes na principal praça da cidade, com o objetivo de despertar na população a solidariedade e alertar sobre as consequências do uso de drogas lícitas ou ilícitas. Outro, que mostrou a poluição do Rio Açu, estudou os aspectos ambientais e históricos da mesma forma que aconteceu com o grupo que investigou os impactos dos gases lançados por uma multinacional na comunidade em que vivem.

Outra equipe fez o documentário sobre quadrilheiros, grupo formado e dirigido por jovens que além de usar a arte para se entreter e participar de campeonatos, também tinha como propósito tirar os jovens da ociosidade. Além disso, durante as gravações e edição das cenas, os alunos precisavam calcular tempo, ângulo e espaço, precisavam se utilizar da Matemática. Dessa forma, percebemos que, além de perpassar as disciplinas, estimulou os alunos à compreensão da realidade, ao trazer para os filmes temas transversais, trabalhados em uma perspectiva transdisciplinar.

No desenvolvimento do projeto, analisamos o trabalho com os gêneros discursivos no processo de letramento crítico, bem como o impacto de tecnologias digitais nessa construção. Nessa experiência, percebemos que, trabalhados os aspectos enunciativos dos textos, os alunos desenvolveram práticas de letramento, se empoderaram e se engajaram na investigação de questões sociais complexas a partir do trabalho com a linguagem, em uma perspectiva multissemiótica, utilizando inclusive tecnologias digitais, para analisar, de forma crítica, relações de poder e ideologia que se manifestam na linguagem.

Após a produção dos documentários, os grupos publicaram os vídeos em sala de aula, em seguida, foram submetidos à análise da comissão escolar, sendo selecionado o documentário “Praça Santa Luzia – o uso abusivo de álcool”. Esse documentário participou também da seleção municipal e passou para a seleção estadual da OLP no RN.

Ao longo do projeto, os alunos motivaram-se a ler textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião e científicos, capítulos de livros etc.) para refletirem sobre os riscos do uso de drogas lícitas ou ilícitas, conhecendo as consequências e conscientizando-se da neces-

sidade de evitar o consumo, por exemplo, de bebidas alcoólicas, pois, como relataram os usuários da praça, foram as primeiras drogas ingeridas e, na maioria dos casos, as que levaram ao vício.

A partir dessas práticas de leitura, foi possível refletir sobre um problema social crescente, envolvendo homens e mulheres, jovens e adultos, que dá origem a outros como o aumento da violência. Observando esses aspectos, os alunos escreveram artigos de opinião sobre a situação investigada no projeto. O processo de produção textual escrita partiu de uma questão polêmica que divide opiniões na cidade: os usuários de drogas lícitas ou ilícitas devem ser expulsos da Praça Santa Luzia? Antes da escrita dos textos os estudantes fizeram uma pesquisa de opinião. Cada um teve de entrevistar três pessoas, fazendo as seguintes perguntas: Os usuários de drogas lícitas ou ilícitas devem ser expulsos da praça? A presença deles incomoda você? Quais sugestões você dá para resolver esse problema? Após a exposição das respostas, os alunos tiraram as próprias conclusões e então produziram seus artigos de opinião.

Percebendo a responsabilidade da população diante dessa questão social, os alunos produziram também uma carta aberta à população carnaubaense com propósito de sensibilizar as autoridades e a população em geral na busca de soluções para o problema, e, para melhor discutir o assunto, com o objetivo de chamar a atenção do poder público, os alunos estudaram o gênero ofício e solicitaram à direção da escola a escrita de um ofício agendando uma “roda de conversa” na Secretaria Municipal de Trabalho, Habitação e Assistência Social (SEMTHAS). Elaboraram as perguntas e no dia marcado abriram o diálogo com a presença do secretário municipal, da assistente social, da coordenadora da SEMTHAS e de um vereador, representando o legislativo. O momento foi iniciado com a sensibilização a partir do documentário apresentado à plenária e seguiu-se com um debate sobre a situação dos usuários de drogas presentes na Praça Santa Luzia. Conforme podemos ver, o projeto possibilitou o desenvolvimento do estudo de língua materna de forma contextualizada, articulando esse componente às demais áreas do conhecimento, estabelecendo um diálogo e rompendo a fragmentação dos saberes.

Sobre o projeto, alunos envolvidos consideraram positivo e relataram ter contribuído diretamente para a formação deles:

Foi um trabalho enriquecedor tanto para as nossas vidas pessoais, onde a gente pôde ver de perto uma realidade totalmente diferente da nossa, como também para o nosso crescimento acadêmico. Além de experiências, aprendizados e conhecimentos em diferentes gêneros textuais, a produção do documentário também nos estimulou a trabalharmos com o diálogo, entre nós e o entrevistado, estimulando a nossa argumentação, o que foi de suma importância. Foi uma experiência única para o nosso grupo fazer cada leitura necessária para o desenvolvimento do documentário, como também ao realizarmos toda parte escrita do trabalho (informação verbal).⁵

Confesso que não foi fácil, mas após ter feito esse trabalho, hoje consigo escrever melhor e com mais competência (informação verbal).⁶

Assim, pode-se afirmar que a sequência didática cumpre um importante papel, por exemplo, no trabalho com marcas e elementos estruturais do gênero e o PL responde mais diretamente pelos aspectos de situar o gênero na prática social, porque no projeto a resolução de uma problemática

⁵ Aluno A, 17 anos – 2ª série.

⁶ Aluno B, 17 anos – 2ª série.

de interesse dos estudantes aproxima-os de sua realidade e eles aprendem a ler e escrever situadamente, refletindo sobre a sua realidade, sobre suas necessidades e seus problemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados discutidos neste artigo, observamos que os projetos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa aliados às novas tecnologias, com vistas às necessidades de interação, agência e participação social, tornam o ensino desse componente curricular mais significativo para os alunos do Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento da competência discursiva deles, tendo em vista que focaliza em suas ações a prática da leitura e da escrita de diversos gêneros discursivos.

O trabalho com projetos de letramento, numa perspectiva transdisciplinar, visando à produção do gênero documentário para participar da OLP, possibilitou o desenvolvimento de letramentos múltiplos, pois os alunos leram e produziram textos multimodais, com imagens, cores, sons, movimentos etc., familiarizando-se não apenas com o gênero em questão, mas também com diferentes textos e tecnologias.

Os dados revelam que, nas aulas de língua materna da contemporaneidade, se existe a preocupação com a formação integral e cidadã dos alunos, é preciso prepará-los para a participação nas mais variadas práticas sociais. Muito mais do que ler e escrever, na OLP, o trabalho com projetos de letramento, aliado às sequências didáticas, na produção do documentário, proporcionou, em linhas gerais, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo; a pesquisa, a seleção, a análise e o processamento das informações, verificando a sua autenticidade; a capacidade de selecionar, questionar, analisar e comparar textos e dados; propor soluções e trabalhar em equipe, ao mesmo tempo em que os estudantes aprenderam a reconhecer suas falhas e limites, tomar iniciativas e persistir diante das dificuldades encontradas.

Portanto, sugerimos o trabalho com projetos de letramento envolvendo também outros gêneros discursivos, pois isso proporciona o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes nas diversas situações de uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental II*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

- DOLZ, J. Entrevista: Joaquim Dolz. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, ano VI, n. 13, fev. 2010, p. 4-8. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/976/NPL13.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, 13).
- KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2017.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 50-58.
- MELO, C. T. V. Olhar em movimento: cenas de tantos lugares. *Caderno Virtual*, São Paulo, 2019. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario. Acesso em: 1 set. 2019.
- MELO, C.; MORAIS, W.; GOMES, I. *O documentário como gênero jornalístico televisivo*. Campinas: [s.n.], 2002.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NICOLESCU, B. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2009.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2011.
- PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.
- SANTOS, I. B. A. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, dez. 2012b. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p283. Acesso em: 19 jan. 2020.

SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória*. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. *In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (org.). Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008. p.119-140.

SANTOS-MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, Juazeiro/BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul./dez. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramentos: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.