



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras



POLIANA DOS SANTOS SILVA DE LAZARI

**O DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO COMO INSTRUMENTO DE
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

**Cornélio Procópio-PR
2021**

POLIANA DOS SANTOS SILVA DE LAZARI

**O DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO COMO INSTRUMENTO DE
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Merlin Deganutti de Barros.

**Cornélio Procópio-PR
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

LP766d Lazari, Poliana dos Santos Silva de
O DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO COMO INSTRUMENTO DE
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL / Poliana dos Santos Silva de Lazari;
orientadora Eliana Merlin Deganutti de Barros -
Cornélio Procópio, 2021.
361 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Letras, 2021.

1. Ensino Remoto. 2. Letramento multissemiótico.
3. Hipergênero. 4. Documentário expositivo. 5.
Sequência didática de gêneros. I. Barros, Eliana
Merlin Deganutti de , orient. II. Título.

POLIANA DOS SANTOS SILVA DE LAZARI

**O DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO COMO INSTRUMENTO DA PRÁTICA DE
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito para obtenção do título de mestre.

BANCA ORGANIZADORA

Prof^a. Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Presidente da Banca e Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof^a. Dr^a. Dorotea Frank Kersch
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio, 26 de abril de 2021

“Quem é como o sábio? E quem sabe a interpretação das coisas? A sabedoria do homem faz brilhar o seu rosto, e a dureza do seu rosto se muda.” Eclesiastes 8:1 (Bíblia Sagrada).

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu esposo, à minha irmã e aos meus filhos que sempre estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelos caminhos que tem aberto em minha vida e por ter permitido mais essa conquista.

À minha família maravilhosa e abençoada, grandes amores de minha vida: Réverson Alex Mello de Lazari, Paola Louise Silva de Lazari e Augusto Silva de Lazari, por me amparem nos momentos difíceis e me motivarem a sempre prosseguir.

À minha mãe Perolina Pereira da Silva por me inspirar e estar sempre ao meu lado, ajudando-me a cuidar da minha família e ao meu querido pai Joaquim Geronimo da Silva de quem recebi a personalidade forte e determinada, saudades eternas.

A minha irmã Luciana que sempre foi uma segunda mãe para mim, parte de mim é fruto de seu carinho e atenção desde que eu nasci.

À professora doutora Eliana M. D. Barros, minha orientadora, companheira e amiga, que tem trazido inspiração para minha vida acadêmica, profissional e pessoal, devido a seu trato gentil, prestativo, caloroso e tolerante com seus orientandos.

Aos membros de minha banca, minhas queridas professoras doutoras Letícia Jovelina Storto e Dorotea Frank Kersc, que trouxeram “luz” para minha pesquisa e iluminaram meu percurso acadêmico com orientações, discussões, questionamentos e apontamentos, como também proporcionaram estímulo ao meu trabalho elogiando meus passos e sempre me tratando com carinho.

Aos alunos do 8º ano A, pela dedicação e participação no projeto. Sinto-me orgulhosa por ter passado esse ano com vocês e aprendido tanto.

À diretoria do Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, professoras Lenice Teles Domingues Schmidt e Lucimara Jacometti da Silva, por ter me acolhido de forma atenciosa e aberto às portas da escola para minha pesquisa.

Aos professores do Colegiado do PROFLETRAS/UENP, pela contribuição para minha formação acadêmica, aos funcionários da instituição, pela seriedade, carinho e respeito e aos meus colegas da turma 6, pela parceria e amizade, sempre sentirei saudades de nossos encontros, lanches e risos.

"O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia."

(ROSA, 1985, p. 334).

LAZARI, Poliana dos Santos Silva de. **Ensino remoto emergencial**: o documentário expositivo como instrumento da prática de letramentos multissemióticos. 2021. 355 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

A pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Parte de uma abordagem qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação, a partir de uma problematização observada no contexto educacional em nossa experiência docente, em que constatamos a dificuldade de os alunos em ler e produzir textos multissemióticos. A partir da mudança no cenário educacional, de presencial para remoto emergencial, provocado pela pandemia da COVID-19, a problematização também passou a incluir a adaptação do ensino para esse novo sistema. Embasada nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a pesquisa busca, primeiramente, elaborar e desenvolver, de forma remota, um projeto de ensino fundamentado na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), tendo como objeto unificador o hipergênero “documentário expositivo”. O contexto da pesquisa interventiva é uma turma de 8º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, da qual somos professora regente. A justificativa do projeto pauta-se na necessidade de um trabalho docente mais efetivo no que se refere ao ensino da produção de textos multissemióticos na escola, tendo como eixo central a concepção de língua como meio de forma de interação. Pauta-se, também, na noção de *ensino remoto emergencial*, uma vez que a SDG passou por um processo de adaptação a partir da utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição escolar do contexto de intervenção, como o ambiente *Classroom* e outras ferramentas *Google (Forms, Docs e Meet)*. A pesquisa, decorrente do projeto de ensino, tem por objetivo geral validar a adaptação da SDG do documentário expositivo para a modalidade remota. Na primeira etapa, por meio de uma pesquisa exploratória, o gênero “documentário expositivo” é alvo de estudo e descrição, tanto pelo viés bibliográfico como analítico, com o intuito de realizar a modelização didática do gênero e trazer à tona suas dimensões ensináveis para o contexto de intervenção. Após o planejamento das ações didáticas fundamentadas na metodologia de ensino das SDG, a adaptação e a intervenção ocorrem de forma concomitante. A planificação e adaptação das atividades para o ensino remoto emergencial, bem como os gestos docentes mobilizados no processo são os pontos focais da validação da adaptação da SDG do documentário para o ensino remoto. Tais dados são destinados à análise e reflexão para, ao final, ser elaborado um caderno interativo com a SDG validada pela pesquisa. Os resultados apontam que transpor um objeto de ensino do meio midiático e torná-lo um objeto ensinado e aprendido na escola exige conhecimentos que nem sempre foram adquiridos na formação universitária ou continuada, por isso a importância de atualização constante nos cursos de formação docente. Evidenciam, também, que as transformações na prática docente, de forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais eficaz, podem vir por meio da compreensão dos gestos didáticos, propiciando um processo reflexivo que permite

autoconhecimento sobre a prática de ensino e impulsionando mudanças. Com a instauração do ensino remoto emergencial, destaca-se, também, a urgência de atualização nas metodologias empregadas na escola, com a utilização de metodologias ativas e recursos tecnológico-digitais, que visem o protagonismo e autonomia do aluno, seja no ensino remoto, híbrido ou presencial.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Letramento multissemiótico. Hipergênero. Documentário expositivo. Sequência didática de gêneros.

LAZARI, Poliana dos Santos Silva de. **Emergency Remote Teaching: the expository documentary as a resource for multisemiotic literacy practices**. 2021. 355 p. Master Thesis (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – State University of Northern Parana, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

The present study is part of the Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) developed by State University of Northern Parana (UENP). This study, based on a qualitative approach of interventional nature and founded on the action research, started with a problematizing situation observed in the educational context during our teaching experiment, in which we could realize the difficulties that the students face when reading and producing multisemiotic texts. From the changes in the educational scenario, from face-to-face to emergency remote teaching, caused by the Covid-19 pandemics, the problematization first took into account teaching adaptation to the new system. Founded on the theoretical methodological interactive socio discursive studies (ISD), the research aims at first elaborating and developing remotely a sort of project of teaching grounded on the methodology of didactic sequences of genres (DSG), which has the expository-documentary hyper genre as a unifying object. The intervention was carried out with an eighth grade group of students at Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, where we have been leading teachers. This project grounds on the need for a more effective teaching performance towards the teaching of multisemiotic text production and it took into account the concept of language as a means of interaction. It also grounds on the notion of emergency remote teaching, once the DSG has had to adapt itself to the use of technology resources available at the schools where the intervention was carried out, such as *Classroom* and other resources like *Google (Forms, Docs and Meet)*. The research, resulted from the teaching project, aims at validating the adaptation of the DSG expository documentary to the remote genre. At first based on an exploratory research, the genre “expository documentary” is the focus of study and description, as well for its bibliographical features as for the analytical ones, with the attempt of accomplishing the modeling didactic genre, bringing up its teachable dimensions to the intervention context. Following the planning of the didactic actions based on the DSG teaching methodology, the adaptation and the intervention phases took place concomitantly. The planning and also the adaption of the activities for the emergency remote teaching as well as the teacher’s gestures performed during the process, made them the main focus for the validation of the adaptation of the DSG from documentary to remote teaching. Such data are addressed to analysis and reflection in order to eventually elaborate an interactive book with the DSG that has been validated by the present research. The outcomes highlight that transponding a teaching object of the media and transforming it into a taught and learned object demands specific knowledge which may not have been acquired at both university graduation and continuous formation courses, which makes continuous updating for the teachers so relevant in the courses designed specifically for those purposes. The study also enhances that the transformations in the teaching practice in order to make the teaching and learning process more effective may be brought up by understanding the didactic gestures providing a

reflexive process that allows self-knowledge about the teaching practices, which may lead to changes. With the establishment of emergency remote teaching there is also an urgent need towards updating the methodologies performed at schools which will demand the use of active methodologies and digital technological resources, which, on the other hand, aim at raising the student's leadership and autonomy whether in remote, hybrid or face-to face teaching.

Key words: Remote Teaching. Multisemiotic Literacy. Hyper genre. Expository Documentary. Didactic Sequences of Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo didático.....	52
Figura 2 – Tipos de saberes presentes no processo de transposição didática	53
Figura 3 – Ampliação do quadro das capacidades de linguagem	59
Figura 4 – Esquema da sequência didática de gêneros.....	62
Figura 5 – Imagens estáticas de arquivos e fotos	140
Figura 6 – Imagens em movimento, por meio de gravações <i>in loco</i>	140
Figura 7 – Legenda com nome dos entrevistados.....	141
Figura 8 – Legenda com título.....	141
Figura 9 – Legenda com frases de afirmação	142
Figura 10 – Indicação do produtor e equipe de filmagem por meio de legendas	142
Figura 11 – Imagens em movimento produzidas por gravações em estúdio.....	143
Figura 12 - Plano visual da entrevista oral	146
Figura 13 - Plano visual da expressão oral do locutor em <i>voz over</i>	148
Figura 14 – Cena de um roteiro.....	158
Figura 15 – Modelo didático do roteiro de documentário.....	167
Figura 16 – Esquema da SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial.....	171
Figura 18 – Cronologia da intervenção didática e síntese da adaptação da SDG ..	224
Figura 19 – Dispositivos didáticos do mundo digital	225
Figura 20 - Exemplos de atividades para o letramento multissemiótico	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos	44
Quadro 2 – Síntese dos tipos de sequências	44
Quadro 3 – Síntese dos mecanismos de textualização	46
Quadro 4 – Gerenciamento das vozes	47
Quadro 5 – Modalizações	48
Quadro 6 – Categorias bronckartianas articuladas às capacidades de linguagem ...	49
Quadro 7 - A transposição didática na perspectiva do ISD	57
Quadro 8 – Três tipos de capacidades de linguagem	59
Quadro 9 – Esquema geral de uma Sequência Didática	65
Quadro 10 – Dispositivo orientador para modelização do gênero	72
Quadro 11 – Capacidades docentes a serem acionadas na transposição didática de gêneros	75
Quadro 12 – Gestos didáticos fundamentais (ou fundadores)	78
Quadro 13 – Práticas de linguagem na BNCC, com referências ao letramento multissemiótico	89
Quadro 14 – Meios não linguísticos da comunicação oral	91
Quadro 15 – Dados do PNAD: pessoas que utilizaram a <i>internet</i> em 2018	99
Quadro 16 – Modos do documentário	127
Quadro 17 – <i>Corpus</i> da análise da modelização do documentário expositivo	130
Quadro 18 – Recursos semióticos abordados no documentário expositivo	144
Quadro 19 – Entrevista oral	145
Quadro 20 – Narração em <i>voz over</i>	146
Quadro 21 – <i>Corpus</i> da modelização do roteiro de documentário	159
Quadro 22 – Adaptação da SDG para o ensino remoto emergencial	174
Quadro 23 – Normas de transcrição das expressões orais presentes nas videoaulas assíncronas	190
Quadro 24 - Sinopse da SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial	192
Quadro 25 - Dimensões ensinadas na SDG	204

Quadro 26 – Gesto de focalização dos principais elementos do roteiro de documentário, antes da produção inicial	207
Quadro 27 - Gestos de elementarização mobilizados nas aulas.....	209
Quadro 28 – Gesto de formulação de tarefas de leitura.....	212
Quadro 29 – <i>Template</i> do gênero “roteiro de documentário”	216
Quadro 30 - Gesto de regulação: orientações para produção inicial.....	218
Quadro 31 – Gesto de regulação: ficha de revisão	219
Quadro 32 – Ações didáticas de institucionalização	221
Quadro 33 – Pontos positivos na utilização do <i>Google Forms</i> na SDG	225
Quadro 34 – Dificuldades e falhas do processo de adaptação	226
Quadro 35 - Gestos específicos mobilizados na intervenção da SDG no ensino remoto emergencial.....	227
Quadro 37 - Modalidades de linguagem no hipergênero "documentário Expositivo	230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselhos Municipais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GNL	Grupo de Nova Londres
GRAFE	<i>Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné</i>
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDG	Sequência didática de gênero
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia de informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENP	Universidade do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	25
2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	26
2.1.1 Noção de Gênero Textual/Discursivo: de Bakhtin à Abordagem do ISD ..	31
2.1.2 Condições de Produção e Arquitetura Interna dos Textos: Quadro Conceitual de Análise de Textos/Gêneros do ISD	39
2.1.3 Engenharia Didática do ISD	51
2.1.4 Conceitos e Instrumentos do ISD para a Transposição Didática	55
2.1.5 A Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros	60
2.1.6 Modelização do Gênero	68
2.1.7 O Agir Docente: Gestos Didáticos	74
2.2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	81
2.2.1 Letramento Multissemiótico	86
2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	92
3 METODOLOGIA	102
3.1 VALIDAÇÃO DIDÁTICA: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	108
3.3 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	110
3.4 ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS	112
3.5 PRODUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO INTERATIVO	113
4 PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DOS GÊNEROS “DOCUMENTÁRIO” E “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”	116
4.1 PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ESTUDOS SOBRE O HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO”	117
4.1.1 Gênese, Transformação e Definição do Documentário	118
4.2 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: DESCRIÇÃO TEÓRICA DO HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO”	128
4.2.1 Características Contextuais do Documentário Expositivo	131
4.2.2 Características Discursivas do Documentário Expositivo	132
4.2.3 Características Linguístico-Discursivas do Documentário Expositivo ...	136

4.2.4 Características Multissemióticas do Documentário Expositivo	140
4.3 TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: O MODELO DIDÁTICO DO DOCUMENTÁRIO.....	144
4.4 PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE O GÊNERO “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”	150
4.5 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: DESCRIÇÃO TEÓRICA DO GÊNERO “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”	158
4.5.1 Características Contextuais do Roteiro de Documentário	160
4.5.2 Características Discursivas do Roteiro de Documentário.....	161
4.5.3 Características Linguístico-Discursivas do Roteiro de Documentário....	163
4.6 TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: MODELO DIDÁTICO DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO	166
5 HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”: VALIDAÇÃO DIDÁTICA DA ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO	169
5.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”: UMA ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO VIRTUAL	170
5.2 GESTOS DIDÁTICOS NA DIDATIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO	188
5.2.1 Gesto de Planejamento no Ensino Remoto Emergencial	191
5.2.2 Gestos Didáticos Fundadores no Ensino Remoto Emergencial	200
5.2.2.1 Gesto de presentificação	200
5.2.2.2 Gesto de focalização ou elementarização	203
5.2.2.3 Gesto de implementação de dispositivo didático.....	210
5.2.2.4 Gesto de formulação de tarefas	212
5.2.2.5 Gesto de criação da memória didática	215
5.2.2.6 Gesto de regulação	217
5.2.2.7 Gesto de institucionalização	220
5.3 SÍNTESE DA VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO REMOTO DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO.....	223
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICES	250

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO INTERATIVO PARA O PROFESSOR: SDG DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO PARA UM ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS	251
APÊNDICE B - RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS DA EXPRESSÃO ORAL NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO ORGANICÂND0.....	338
APÊNDICE C - RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS DA EXPRESSÃO ORAL NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO RECIFE – COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES	339
APÊNDICE D - RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS DA EXPRESSÃO ORAL NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO ILHA DAS FLORES.....	340
APÊNDICE E – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO ORGANICÂND0	343
APÊNDICE F – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO RECIFE – COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES	345
ANEXOS	348
ANEXO A – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO ILHA DAS FLORES.....	349

SEÇÃO 1

INTRODUÇÃO

A formação continuada é muito importante para qualquer profissional, ainda mais para os profissionais da área da educação, que precisam sempre atualizar-se em relação às novas teorias e metodologias de ensino. Com esse objetivo, sempre buscamos a formação continuada para refletir e melhorar a nossa prática como docente. O Mestrado Profissional de Letras em Rede (PROFLETRAS) vem atender essa perspectiva e contribuir para reflexões acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula. O PROFLETRAS tem por objetivo a capacitação de professores de língua portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Além disso, propõe uma reflexão sobre inovações de práticas docentes e sobre a utilização de diferentes abordagens pedagógicas.

A partir de experiências em sala de aula é possível perceber a dificuldade dos alunos em ler e produzir textos multissemióticos. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 68) enfatiza o trabalho de língua portuguesa com práticas de linguagem contemporâneas envolvendo gêneros multissemióticos e multimidiáticos. O objetivo é contribuir para uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, levando-os a produzir textos com múltiplas linguagens e semioses. Trabalhar um ensino de língua que permita aos alunos agirem como “*designers*”, “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos [...]” (BRASIL, 2017, p. 70).

Deste modo, é de extrema importância que o professor de língua portuguesa estenda a sua abordagem para gêneros multissemióticos, garantindo que “o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever)” (ROJO, 2016, p. 119), tornando a experiência escolar significativa “em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2016, p. 8).

Na atualidade, um dos gêneros que vem ganhando destaque é o documentário, um texto que transita entre a oralidade, a escrita e recursos audiovisuais, ou seja, um hipergênero multissemiótico que está presente na mídia televisiva, digital e cinematográfica. Inclusive, um hipergênero que foi incluído como categoria, em 2019, na 6ª edição das Olimpíada de Língua Portuguesa do programa Escrevendo o Futuro¹, um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o Brasil.

Entretanto, tomar um objeto midiático, o hipergênero “documentário”, como um instrumento de ensino é um desafio, pois, os conhecimentos ensinados na escola exigem um trabalho de adequação ao contexto de ensino, de que trata Chevallard (1989, 1991) em seu processo de *transposição didática*. Para que o objeto de ensino se torne um objeto ensinado e aprendido, ele deve passar pelo processo de *transposição didática externa* “que parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar aos objetos a serem ensinados, tais como aparecem nos planos de estudo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 28). Também será necessário o processo de *transposição didática interna* “que parte dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados nas interações didáticas em aula” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 28). Tais procedimentos, na perspectiva da engenharia didática do ISD, são efetivados pelo processo de *modelização do gênero* e pela construção das atividades de uma *SDG*, instrumentos propostos pelo ISD que correspondem à *metodologia de SDG* evidenciada por Barros (2017, 2020).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como foco a realização de uma intervenção didática pautada na *metodologia das SDG* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; BARROS, 2017, 2020), tendo o *documentário* como objeto de ensino. O projeto de ensino pretende, então, desenvolver nos alunos, capacidades de linguagem que os habilitem a ser leitores/expectadores. Enquanto produtores desse hipergênero, condicionados às limitações impostas pela idade dos jovens e sem a experiência

¹ O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>.

técnica necessária para sua mobilização, a intenção não é que os alunos sejam profissionais da esfera cinematográfica, mas que entendam o funcionamento do hipergênero, tanto sob o ponto de vista do receptor como do emissor. Além disso, espera-se que desenvolvam capacidades para ultrapassar o documentário e a escrita de roteiros (parte integrante do processo de produção desse hipergênero). Isto é: que sejam capazes de transferir o conhecimento para outros gêneros com características semelhantes.

A princípio, a pesquisa tinha como objetivo desenvolver a SDG de forma presencial no Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, entretanto, a partir do final do mês de março do ano de 2020, a pandemia da COVID-19 fez com que as aulas presenciais fossem substituídas pelo *ensino remoto emergencial*, conceito que se refere à mudança do espaço físico presencial para o, temporariamente, remoto (digital) – “termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir a não presencialidade” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.14). O conceito emergencial se enquadra no contexto pandêmico da COVID-19, em que as secretarias de educação tiveram que interromper o ensino presencial, em caráter excepcional, por meio da oferta de regimes especiais de desenvolvimento das atividades escolares – como ocorreu em nosso contexto de trabalho, situação essa amparada por resolução (PARANÁ, 2020). Como nossa intenção sempre foi desenvolver o projeto de forma presencial e a previsão, *a priori*, era que as aulas presenciais retornassem no início do segundo semestre, projetamos a SDG inicialmente para o presencial. Entretanto, por causa da pandemia, decidimos desenvolver o projeto de forma remota, iniciando-o no dia dezenove de junho de 2020.

Surgiu, assim, a necessidade de tornar o dispositivo didático (a SDG do documentário) compatível com o ensino remoto emergencial, a partir da utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição escolar no contexto de intervenção: *Classroom*², *Google Forms*, *Google Docs* e *Google Meet*. Todavia, no

² O Classroom é uma plataforma online que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Tal ferramenta está inclusa nos recursos tecnológicos da *Google for Education*, que oferece o serviço *G. Suite* para criação de domínios personalizados para instituições, na qual com uma única conta, os usuários (professores, alunos, direção e coordenação)

momento da intervenção didática da SDG, não possuíamos formação de base para o ensino virtual. Por isso, a adaptação foi feita com base na nossa percepção docente sobre como deveria ser essa nova forma de ensinar e aprender. Buscamos informações em relação aos dispositivos didáticos fornecidos e inseridos no *Classroom* pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), mas sem um respaldo teórico-metodológico que nos orientasse nesse processo de adaptação para o ensino remoto. Isso porque, pelo caráter emergencial, não tivemos tempo viável para atualização das nossas leituras voltadas para o ensino e a aprendizagem de forma virtual.

O que nos impulsionou a adaptar a SDG como instrumento de ensino virtual, mesmo sem formação e conhecimento teórico para esse tipo de ensino, foi a característica tecnológica que envolvia o objeto de ensino: o hipergênero “documentário”. Dessa forma, o contexto da intervenção e o instrumento de ensino tornaram-se aliados, porque ambos envolvem a mediação de recursos tecnológicos e digitais. Outro fator decisivo foi a possibilidade ofertada pela resolução nº 003/2020 do conselho gestor do PROFLETRAS, que considera como produto educacional trabalhos sistematizados a partir da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Isso posto, o processo de intervenção didática foi realizado no Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, situado na cidade de Bandeirantes, tendo como público-alvo uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, a partir de uma *abordagem qualitativa* (FLICK, 2004, 2009), de cunho interventivo, que considera a sala de aula, seus sujeitos, o ensino e a aprendizagem foco para geração de dados a serem analisados. Tal abordagem, motivada por uma problematização evidenciada em nossa experiência de ensino, está fundamentada na *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986) e organizada em quatro etapas. Primeiramente, realizamos uma pesquisa

podem acessar todas as ferramentas (*Classroom* / sala de aula virtual, *Gmail* / correio eletrônico, *Drive* / armazenamento e sincronização de arquivos, *Meet* / comunicação por vídeo, *Calendar* / agenda, *Docs* / documentos, *Sheets* / planilhas, *Slides* / apresentações, *Forms* / formulários, entre outros) de maneira integrada, como é o caso da SEED-PR, que utiliza o domínio @escola.pr.gov.br para todos os envolvidos na educação da rede pública estadual.

exploratória, a fim de modelizar teórica e didaticamente, tanto o documentário como o roteiro do documentário. Em seguida, fizemos o planejamento das ações didáticas fundamentadas na metodologia das SDG, adaptadas ao ensino remoto emergencial, a fim de, na etapa interventiva, desenvolver o projeto de ensino de forma remota. A última etapa refere-se à validação didática, na qual analisamos o processo interventivo, a fim de elaborar um caderno interativo para professores de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, abordando o ensino do hipergênero textual “documentário expositivo” na modalidade de ensino virtual, o qual ficará disponível no *site* da UENP/PROFLETRAS.

No âmbito da pesquisa, o **objetivo** é validar a adaptação da SDG do documentário expositivo, do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Para que nosso propósito maior se realize, traçamos os **objetivos específicos** a seguir:

- a) depreender e selecionar as dimensões ensináveis do “documentário” e do “roteiro de documentário”, ou seja, modelizar teórico e didaticamente os gêneros;
- b) verificar em que medida o documentário pode se configurar como um potencial objeto do letramento multissemiótico para o ensino remoto;
- c) analisar a adaptação da SDG para o ensino remoto emergencial, sob o ponto de vista da transposição didática e dos gestos didáticos mobilizados.

A proposta de ensino que ancora esta pesquisa objetiva aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão, por meio do desenvolvimento de um projeto didático. As ações do projeto focalizam o ensino de linguagens e o trabalho com temáticas importantes para a construção social dos jovens, através do objeto de ensino – o documentário. A temática abordada trata do “cotidiano familiar em época de pandemia da COVID-19” abarcando os problemas financeiros, educacionais e sociais vivenciados pelas famílias.

Dessa forma, consideramos o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, quanto dos sujeitos que,

por meio dela, interagem. Isso traz aos alunos maior compreensão da realidade em que estão inseridos e seu papel como sujeitos sociais que fazem parte de um momento histórico singular.

SEÇÃO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa é embasada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) criado pelo grupo genebrino que tem em Bronckart (2009), Schneuwly e Dolz (2011) suas referências maiores. Assim, apresentamos um panorama desta teoria que objetiva evidenciar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano: suas influências, tanto de ordem técnico-linguísticas quanto epistemológicas e a noção de gênero e seus elementos indissociáveis (conteúdo temático, estilo e construção composicional), tendo como fonte a obra bakhtiniana, uma das fontes epistemológicas do ISD.

Em seguida, na seção 2.1.2, trazemos uma síntese da abordagem da análise dos textos/discursos apresentada pelo ISD e, na 2.1.3 adentramos na exposição da engenharia didática operacionalizada pelos pesquisadores genebrinos, ancorada em pesquisas centradas nos três polos do triângulo didático (objetos do saber, alunos e professor).

Na seção 2.1.4.1, apresentamos a *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (SDG) (BARROS, 2017, 2020), a qual comporta a sistematização de todo o conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que objetivam a apropriação de um gênero textual em todas as suas dimensões: contextuais, enunciativas, discursivas, linguísticas, multissemióticas. Sendo assim, na seção 2.1.4.2, apresentamos a modelização teórico-didática, componente da metodologia das SDG, um instrumento mediador que permite selecionar as dimensões ensináveis do gênero como objeto social e didático para a posterior avaliação diagnóstica e construção de atividades.

Outro ponto focal da fundamentação teórica são os letramentos e multiletramentos, na seção 2.2, vistos sob a perspectiva do ensino da produção e leitura nas modalidades escrita, oral e multissemiótica. Modelos estes concebidos pela nossa pesquisa, de forma articulada ao processo de apropriação do hipergênero unificador do processo didático: o *documentário*. O letramento multissemiótico tem especial atenção nos estudos empreendidos, já que o objeto de

estudo aqui pontuado versa sobre um hipergênero que abarca diversas semioses, como: imagem estática e em movimento, som, melodias, enquadramento, ângulo, voz *off/over* etc., como apresentados na seção 2.2.1.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Este trabalho é embasado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma teoria que se constituiu a partir de 1980, com a formação de um grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart. Participaram da pesquisa, estudiosos de diferentes disciplinas (Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística e Filologia) vinculados à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça. Segundo Bronckart (2009, p.13), o ISD é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações postas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização”. Assim, objetiva evidenciar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano.

Os estudos do ISD tomaram vários autores e obras como fontes a partir de algumas Ciências Humanas e Sociais, como a Linguística, a Psicologia e a Sociologia. Assim, Bronckart (2006, p. 9), com o intuito de distingui-las em duas categorias, aponta as influências “de ordem técnico-linguísticas” que se referem às obras de Bloomfield, Culioli, Bakhtin e Volochinov³; e as “de ordem mais nitidamente epistemológicas e até filosóficas”, que tratam das teorias de Vigotski, Saussure, além e outras, que resultaram naquilo que vem sendo denominado de “corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 9).

Quanto às influências “técnico-linguísticas”, segundo Bronckart (2006), essas podem ser definidas em três momentos. *A priori*, veio a metodologia de análise distribucional e a análise em constituintes imediatos de Bloomfield (1933), a qual “forneceu instrumentos que foram [...] indispensáveis para toda operacionalização de uma descrição e de uma classificação das empirias linguísticas” (BRONCKART,

³ Não houve leitura aprofundada nas obras de Bloomfield, Culioli, Bakhtin e Volochinov, dessa forma, foram consideradas a partir das citações realizadas por Bronckart (2006).

2006, p.1). Em seguida, surgiu a obra de Culioli (1990, 2002), da qual três aportes foram sublinhados: a) o primeiro implica constituir um *corpus* de enunciados atestados e proceder a manipulações que visem evidenciar o que há de comum e de diferente neste grupo, refletindo um mesmo universo de referência; b) o segundo aporte, com teor mais teórico, tratou da reinterpretção da entidade linguística como sendo um veículo ou um revelador material de uma ou mais operações constitutivas do trabalho enunciativo subentendido em toda produção verbal; c) o terceiro aporte é o da rede de conceitos introduzidos pelo autor para designar e descrever as diferentes operações de linguagem. Outra fonte foi o trabalho de Bakhtin e Volochinov (2006), que forneceram as bases da abordagem do estatuto da unidade-texto e das modalidades de interação entre as atividades de linguagem com outros tipos de atividades humanas, como também a obra de Bakhtin (2003) que propôs uma análise do estatuto dos gêneros textuais e dos mecanismos interativos que os organizam.

Além dos autores mencionados anteriormente, como Bloomfield (1933 *apud* Bronckart, 2009), Culioli (1990, 2002 *apud* Bronckart, 2009) e Bakhtin (2003 *apud* Bronckart, 2009), também “podem ser incluídas [...] as influências dos autores franceses da análise do discurso e da linguística textual (especialmente Adam) que nos emprestou muitas análises técnicas” (BRONCKART, 2016, p. 364). Conforme Bronckart (2006), várias obras trouxeram acréscimos à forma como o ISD aborda os fenômenos linguísticos, mesmo que não corroborem com as orientações teóricas gerais dessa teoria interacionista.

[...] para descrever alguns fenômenos lingüísticos locais, bem como para elaborar nosso modelo da arquitetura textual, tomamos emprestados múltiplos trabalhos de autores com cujas orientações teóricas gerais não necessariamente compartilhamos: estudos detalhados dos mecanismos de conexão, de coesão (cf., por exemplo, Charolles, 1994) ou de estruturação temporal (cf. Benveniste, 1966; Weinrich, 1973); elaboração de modelos gerais da organização textual, como o de Roulet et al.(1985) e, sobretudo, o modelo construído progressivamente por Adam (1990, 1992, 1999), autor com o qual estamos em permanente debate crítico e construtivo; trabalhos, enfim, da corrente da narratologia, e de Genette (1972) em particular, que evidenciam a complexidade e a heterogeneidade dos mecanismos enunciativos-discursivos, com tal fineza de análise que apenas parcialmente podemos explorar em nosso trabalho.(BRONCKART, 2006, p. 3-4)

Já as influências epistemológicas abarcam uma proposta de *interacionismo social*, composta por correntes filosóficas e das Ciências Humanas, que têm em comum a adesão pelo pressuposto de que as “propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de *socialização*” (BRONCKART, 2009, p. 21 – grifo do autor). Dessa forma, a investigação interacionista interessa-se “pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo [...] que formas de interação de caráter semiótico”, conforme Bronckart (2009, p. 21-22).

Bronckart (2006) indica que as teorias de base epistemológicas provêm de autores como Vigotski (2000, 2008), que elaborou uma psicologia desenvolvimental inspirada nas proposições de Spinoza e de Marx-Engels, na qual “as capacidades de pensamento ativo do humano não podem derivar diretamente das propriedades físicas de seus corpos ou de seus comportamentos objetivos” (ENGELS, 1968 *apud* BRONCKART, 2006, p. 4-5). Mas tais habilidades só podem vir da reintegração do homem, seu retorno a si mesmo, diante das propriedades da vida social objetiva, nos processos de criação de instrumentos, de colaboração no trabalho e de língua. A partir desse posicionamento, Bronckart (2006, p. 5) apresenta os objetivos da psicologia de Vigotski (2000, 2008), a qual buscava propor uma “análise da ontogênese humana”, ordenada em cinco pontos:

- 1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio históricos: formas de atividade coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente. Nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano (BRONCKART, 2006, p. 5).

Porém, Bronckart (2009, p. 28-30) conclui que, apesar da valiosa inspiração da psicologia vigotskiniana para o ISD, “o prosseguimento e o desenvolvimento de seu trabalho se defrontam com grandes dificuldades teóricas e metodológicas”, ponderadas a partir de três considerações. A primeira refere-se à conceitualização das “unidades de análise da psicologia”, a segunda relaciona-se com “a delimitação e a articulação da ordem do social e da ordem do psicológico” e a terceira abrange “o estatuto a atribuir à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações” (BRONCKART, 2009, p. 28-30).

Portanto, além da obra vigotskiniana, também foram incorporadas pelo ISD algumas proposições importantes das obras produzidas por Ferdinand de Saussure (1995), que de forma sucinta foram organizadas da seguinte forma, conforme Bronckart (2016, p. 362):

[...] tentamos nos inspirar nos seguintes tópicos saussurianos: - o caráter semiótico de todos os níveis de organização da linguagem, fonemas e aos gêneros textuais; - a concepção do signo, como aparece na *Dupla Essência da Linguagem* (2011), com o foco sobre as dimensões para o psicológico, social e dinâmica de entidades linguísticas; - conceituar os respectivos estatutos texto-discurso de um lado da língua, por outro lado, com um esclarecimento de como eles interagem.

Vários outros pesquisadores serviram de referência ao ISD, de acordo com o campo de estudo e pesquisa em que seus trabalhos são inseridos. Bronckart (2006, p. 7), após citar a obra de Vigotski (2000, 2008 *apud* Bronckart, 2009) e de Saussure (1995 *apud* Bronckart, 2009), apresenta alguns autores que tiveram suas proposições consideradas pelo grupo genebrino:

Além desses autores, poderíamos citar vários outros, dos quais pegamos emprestadas proposições ou análises teóricas que nos parecem fundamentais. Para nos limitar aos principais (que ainda não foram mencionados), citaremos: no campo propriamente filosófico, as abordagens de Wittgenstein (1961); no campo filo-sociológico, as de Habermas (1987), de Ricœur (1986) e de Schütz (1998); no campo psicológico, as de Leontiev (1967), de Piaget (1970) e de Wallon (1938), no campo linguístico, enfim, as de Humboldt (1835[1974]) e de Coseriu (2001). (BRONCKART, 2006, P. 7)

A partir das intervenções das várias obras e autores citados, a visão de linguagem na perspectiva do ISD é apontada por Bronckart (2009, p. 31) como

sendo proveniente dos processos de cooperação advindos das atividades sociais articuladas às funções dos seres vivos. Tais atividades referem-se às funções de sobrevivência na qual estão a alimentação, reprodução e outras. Segundo o autor, as necessidades de comunicação que provêm desse processo organizam-se de forma particular na espécie humana, devido à sua extrema diversidade e complexidade. Assim, conduzem a um modo de comunicação particular: *a linguagem*.

Para Bronckart (2009), o ISD caracteriza-se por uma dialética entre as abordagens internas (psicológicas) e externas (sociais):

É essa concepção de uma dialética permanente entre as restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de decisão sincrônica de um agente que nos parece caracterizar mais claramente o **interacionismo sócio-discursivo** que defendemos. Nossa posição epistemológica é interacionista, no sentido de que rejeita qualquer determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente [...], ao mesmo tempo que recusa qualquer determinismo exclusivo dos pré-construídos sócio-discursivos [...] (BRONCKART, 2009, p. 338 – grifo do autor).

Nesse sentido, mesmo as ações de linguagem “sendo fortemente determinadas pelas representações sociais [...] deixam aos agentes-produtores uma margem importante de decisão e de liberdade” (BRONCKART, 2009, p. 338). A atividade de linguagem é “ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano” (BRONCKART, 2009, p. 338).

Bronckart (2006, p. 9) propõe um caráter interdisciplinar da linguagem, ao afirmar que o ISD não deve ser confundido com uma corrente propriamente linguística, nem com uma corrente psicológica ou sociológica, mas “quer ser visto como uma corrente da ciência do humano”, partindo do pressuposto de que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”.

No prolongamento da tese de fato compartilhada por Saussure e Vigotski, segundo a qual os signos linguísticos (*langagier*) estão nos fundamentos da constituição do pensamento consciente humano, visa a demonstrar, mais geralmente, que as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo,

sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas.
(BRONCKART, 2006, p. 9).

Partindo dessa concepção teórica do desenvolvimento humano, o ISD estrutura seu programa de pesquisa baseado em um método de análise descendente. Segundo Bronckart (2008, p. 193), o objetivo dessa abordagem é ressaltar a importância do social, assim como “a influência primeira e fundamental dos pré-construídos histórico-culturais”, ancorado em três etapas: 1) a análise das principais características dos pré-construídos do meio social, tendo como caráter norteador; 2) a investigação dos processos de mediação sociossemióticos nos quais se realiza a apropriação, pelo sujeito, dos pré-construídos; 3) a análise dos efeitos dessa mediação e dessa apropriação no desenvolvimento do sujeito (BRONCKART, 2008).

O ISD propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem para o tratamento das questões de linguagem pautada em gêneros textuais, visto que as práticas de linguagem materializadas em textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humano. Diante do exposto, a seção 2.1.1 apresenta a noção de “gênero” empregada na Linguística.

2.1.1 Noção de Gênero Discursivo/Textual: de Bakhtin à Abordagem do ISD

O uso e a reflexão sobre o conceito de gênero iniciaram-se, de acordo com Marcuschi (2018, p.147), há pelo menos vinte e cinco séculos. Começaram na Literatura, com Platão, na tradição poética, e com Aristóteles, na tradição retórica. Passaram por Horácio e Quintiliano, na Idade Média, adentrando o Renascimento e a Modernidade até os primórdios do século XX quando, então, entram para a Linguística.

No âmbito da Linguística, a noção de “gênero” foi preconizada por Bakhtin (2003) associada ao *discurso*, considerando assim o termo “gênero do discurso”. Já para o ISD, a compreensão de “gênero” vem relacionada ao *texto*, na qual se emprega a expressão “gênero de texto”. Contudo, Bronckart (2009, p. 139) observa

que, apesar de existirem divergências terminológicas, a obra bakhtiniana possui compatibilidade “total ou parcial” com a concepção que o ISD defende.

Bronckart (2009, p. 141) considera a obra de Bakhtin (2003) e o conceito de *interação verbal*, no qual “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280), como uma de suas maiores referências. Diante disso, nossa pesquisa aborda, de uma forma mais ampla, a concepção de gênero bakhtiniana, para então entendermos o panorama defendido pelo ISD, no qual a definição de *gênero discursivo* passa a configurar-se como *gênero textual*, mesmo sendo empregados em uma relação muito próxima.

Bakhtin (2003) conduz seu estudo a partir da análise do uso da língua relacionada aos variados campos das atividades humanas ou de circulação dos discursos, considerados esferas de comunicação. Dessa forma, em tais meios se constituem os enunciados orais ou escritos, segundo as condições e finalidades específicas a cada tipo de esfera (cotidiana, literária, acadêmica, profissional, militar, artística, entre outras).

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Nessa perspectiva, a unidade de domínio verbal constitui o *enunciado* que, segundo Bakhtin (2003, p. 280), “reflete as condições específicas e as finalidades” de cada uma das esferas pelo seu conteúdo temático, estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. Tendo em vista que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, seu agrupamento constitui os “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Quanto aos elementos que constituem o enunciado (conteúdo temático, estilo e construção composicional), Bakhtin (2003, p. 280) afirma que, além de serem marcados pelas especificidades de uma esfera de comunicação, são indissolúveis,

ou seja: seus elementos são inseparáveis e fundem-se no enunciado, porém analisamos cada um por uma questão didática.

Fiorin (2008), por meio de seus estudos sobre a obra de M. Bakhtin, apresenta cada um dos elementos que compõem o enunciado. No fragmento seguinte o autor apresenta sua definição para *conteúdo temático*:

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial (FIORIN, 2008, p. 62).

Segundo a concepção bakhtiniana, o *conteúdo temático* deve ser visto de forma mais abrangente, tendo em vista os vínculos dialógicos do enunciado com outros textos, já que “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN, 2003, p. 317).

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2003, p. 317)

No que concerne ao *estilo*, Fiorin (2008) relaciona-o à seleção lexical, fraseológica e gramatical necessária à compreensão responsiva ativa⁴ do enunciado, sendo essas escolhas relacionadas ao contexto de produção da atividade de linguagem. Para exemplificar essa variação causada pelas preferências

⁴ Segundo Bakhtin (2003, p. 291) A *atitude responsiva ativa* ocorre quando o ouvinte, ao receber e compreender a significação (linguística) de um discurso, manifesta uma postura de concordância ou discordância em relação a ele, como também completa, adapta, apronta-se para executar, etc.

adequadas aos interesses dos sujeitos de uma interação verbal, o autor cita diversos tipos de estilos.

Há [...] um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa uma jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado. (FIORIN, 2008, p. 62-63)

Em relação à *construção composicional*, Fiorin (2008) observa que essa está relacionada à organização, à estruturação textual, pois cada enunciado segue relativamente um padrão, composto por elementos estruturais que permitem a identificação dos tipos de textos que configuram um determinado gênero. O autor exemplifica o exposto, citando a estrutura de uma carta pessoal, que deve conter a indicação do local (cidade de origem), a data em que foi escrita e o nome do remetente e do destinatário. Tais elementos são observáveis nos tipos de enunciados que compõem o gênero referido.

Bakhtin (2003) salienta que os gêneros do discurso vão se ampliando conforme a evolução das atividades humanas e a complexidade das esferas. Para refletir sobre isso, traz a concepção dos *gêneros primários e secundários*. Os primeiros, segundo o autor, pertencem à comunicação verbal espontânea, como ler e escrever bilhetes ou os diálogos familiares, já os segundos estão presentes em esferas mais elaboradas, como – no meio profissional – ler e escrever uma mensagem de e-mail ou participar de um debate político.

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular:

perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 2003, p. 280)

Como vemos, Bakhtin (2003) cria uma classificação entre gêneros primários e secundários para distinguir, sobretudo, como os gêneros se complexificam desde a sua forma mais espontânea, principalmente, as conversações orais do cotidiano. São esses gêneros primários que dão suporte à elaboração dos gêneros mais complexos, como os gêneros da esfera jornalística, por exemplo, considerados gêneros secundários, que demandam um nível maior de elaboração discursiva. Hoje, com o advento das tecnologias digitais, gêneros primários e secundários confundem-se, pelo fato de a escrita nos meios digitais, sobretudo nas redes sociais, assumir a informalidade das conversações orais privadas, própria dos gêneros primários. Entretanto, o meio no qual as mensagens digitais são publicadas não condiz com o universo dos gêneros primários, pois se refere ao campo público, em que as ideias são discutidas, confrontadas, avaliadas, o que indica que tais mensagens são próprias dos gêneros secundários. Na contemporaneidade também não é mais possível distinguir os gêneros primários e os secundários pela dicotomia oral e escrita, já que essas modalidades, por conta das novas tecnologias estão, quase sempre, imbricadas e permeadas por várias semioses, indicando um universo multissemiótico (ROJO, 2016).

Para entender o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, uma noção importante é a de *enunciado/enunciado concreto*.

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Diante do exposto sobre a teoria discursiva, Bronckart (2009) considera as terminologias empregadas “muito flutuantes”, por causa da evolução interna da obra de Bakhtin (2003) e devido aos problemas de tradução, como citado no fragmento seguinte:

Os termos *enunciado*, *enunciação* e *texto* concorrem claramente para designar a unidade fundamental de análise; os gêneros são mais frequentemente tratados como *gêneros do discurso*, mas as vezes também como *gêneros do texto* e a terminologia usada para seus componentes internos é muito hesitante (cf. o emprego dos termos *linguagem*, *língua*, *estilo*, *discurso*). (BRONCKART, 2009, p. 143)

Mesmo apropriando-se de vários preceitos bakhtinianos relacionados à teoria dialógica da linguagem, Bronckart (2009) propõe um sistema de equivalência terminológica.

[...] os *gêneros do discurso*, *gêneros do texto* e/ou *formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os *enunciados*, *enunciações* e/ou *textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais de nível da frase; (BRONCKART, 2009, p. 143 – grifos do autor)

Pela citação é possível perceber que mesmo Bronckart (2009) assumindo o rótulo “gêneros de textos/textuais” não descarta os estudos bakhtinianos, uma vez que faz uma equivalência entre *enunciado* e *texto*, ou seja, “os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos” (BRONCKART, 2009, p. 143) e entre *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. De forma geral, nas palavras de Bronckart (2009, p. 75), texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. O autor ainda complementa: “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*” (BRONCKART, 2009, p. 75 – grifos do autor).

Dessa forma, o texto como unidade de comunicação dessa ação passa a ser designado pelo rótulo genérico que os representantes sociais da esfera de comunicação da qual emergiu o designou (Bronckart, 2009). Assim, ao denominar um texto, estamos denominando o seu gênero correspondente (ou o conjunto de textos produzidos em situações semelhantes): documentário, reportagem, recado, anúncio publicitário, conto etc. Evidentemente, esses rótulos são fluidos, assim

como é a sociedade que os criou. Nessa perspectiva, as denominações usadas para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas surgem por meio de um processo de constituição histórica e social, segundo Marcuschi (2018).

O ISD apresenta o *texto* como *unidade comunicativa*, uma vez que ele designa “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 2009, p.137). Os gêneros são os produtos da configuração da ação de linguagem materializados pelos textos.

Os textos são produzidos pela operacionalização de mecanismos estruturantes heterogêneos e frequentemente facultativos, que exploram recursos linguísticos por vezes em concorrência. Toda confecção de texto necessariamente implica *escolhas*, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** constituem os produtos de *configurações de escolha* entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso. Essa escolha emerge do trabalho que as formações sociodiscursivas realizam para que os textos sejam adaptados às atividades que elas praticam, adaptadas a um determinado meio comunicativo, eficazes em face a tal ocasião social, etc. (BRONCKART, 2006, p. 13 – grifos do autor).

Como vemos, Bronckart (2006) analisa os textos e, conseqüentemente, seu representante genérico, os gêneros textuais, por uma perspectiva sócio-histórica, por serem frutos de ações de linguagem inseridas em situações de comunicação situadas e, portanto, condicionadas aos parâmetros contextuais de ordem física, subjetiva, social, histórica, ideológica etc. “[...] devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito [...]” (BRONCKART, 2009, p. 75). Na atividade profissional jornalística, por exemplo, o propósito comunicativo de informar pode mobilizar diversos gêneros textuais, como: uma reportagem, uma notícia, um documentário, um editorial, um artigo de opinião, uma entrevista etc. Do ponto de vista sócio-histórico, entretanto, eles não são estanques, uma vez que a esfera jornalística, assim como as demais, está em constante transformação, incorporando novas tecnologias, alterando seus objetivos interacionais, etc. Dessa forma, é impossível delimitar quantitativamente os gêneros que circulam em um campo social, assim como descrevê-los como se fossem instâncias imutáveis.

Para Bronckart (2009), além de os gêneros serem múltiplos e infinitos, também são fluidos, ou seja, suscetíveis a mudanças e variações. Como ressaltado por Marcuschi (2010, p. 30), “os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas”. Para o autor, mesmo eles sendo eventos linguísticos, “não se definem por características linguísticas: caracterizam-se [...] enquanto atividades sociocomunicativas” (MARCUSCHI, 2010, p. 30-31). Isso não significa, como destacado pelo autor, que temos que desconsiderar sua forma, ou seja, suas características estruturais e linguísticas, pois a construção composicional e o estilo são elementos indissociáveis dos gêneros, de acordo com Bakhtin (2003).

Diferentemente dos gêneros enquanto instâncias sociocomunicativas, os segmentos textuais que o compõem têm número finito e podem ser identificados, mesmo que de forma parcial, por suas características linguísticas específicas relativamente estáveis. “Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de *colocação em forma discursiva*” (BRONCKART, 2009, p. 76 – grifos do autor), e é por essa razão que o ISD o denomina de *discursos*. Segundo o autor, por suas regularidades na estrutura linguística, são considerados pertencentes ao domínio dos tipos, por isso, denominados de *tipos de discurso*.

Além de sua acepção banal, designando toda operacionalização de uma língua, a noção de “discurso” remete mais profundamente ao processo de verbalização do agir languageiro, ou de sua *semiotização* no quadro de uma língua natural. Ora, esse processo se realiza manifestadamente segundo modalidades diversas (possíveis de descrever em termos de operações), expressas por formas linguísticas relativamente estáveis, que exercem influências maiores sobre a distribuição e as condições de emprego das unidades, o que justifica que se fale de “tipos” de semiotização ou de *tipos de discurso*. Em outras palavras, esses tipos constituem formatos de operacionalização das unidades de uma língua (face do significante), que traduzem alguns formatos que organizam as trocas languageiras humanas, ou trocas interindividuais de representações (face do significado). (BRONCKART, 2006, p. 15 – grifo do autor)

Diante da multiplicidade infinita dos gêneros de textos, o ISD constrói um quadro conceitual de análise, no qual aborda as condições de produção e organização interna dos textos, a fim de proporcionar caminhos para um trabalho didático embasado nas ações de linguagem produzidas nas atividades humanas. Na

Seção 2.1.2 a noção de *tipos de discurso* é melhor explorada por nossa pesquisa, através da análise da organização interna do texto.

2.1.2 Condições de Produção e Arquitetura Interna dos Textos: Quadro Conceitual de Análise de Textos/Gêneros do ISD

Embasamos nossa proposta de abordagem de textos/discursos apresentada pelo ISD em dois níveis: *as condições de produção dos textos* e *a arquitetura interna dos textos*, como salienta Barros (2012). Bronckart (2009) sistematiza esse quadro analítico, subdividindo este último nível em três menores: a *infraestrutura textual* (ou *folhado textual*), a qual comporta o plano geral do texto, os tipos de discurso, os tipos de sequências e outras formas de planificação; os *mecanismos de textualização*, que conferem coerência temática ao texto, nos quais estão inclusos a conexão, coesão nominal, e coesão verbal; e os *mecanismos enunciativos*, responsáveis pela coerência pragmática, no qual o ISD aborda a gestão de vozes e as modalizações.

Iniciamos nossa exposição pela visão do ISD quanto às *condições/contexto de produção textual*. Para melhor compreensão da teoria bronckartiana, temos que entender a teoria dos três mundos (físico, social e subjetivo) herdada por Habermas (1989 *apud* Bronckart, 2009), que dá base para as proposições de Bronckart (2009): o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. Bronckart (2009, p. 91-92) distingue a *situação de ação de linguagem externa*, que trata das características dos mundos sob um ponto de vista observacional, da *situação de ação de linguagem interna* (efetiva), que se refere às representações dos mundos da forma como foram interiorizadas pelo agente. É esta última a que influencia realmente a produção de texto e na qual são mobilizadas as representações sobre os três mundos, em duas direções distintas: uma como contexto de produção e a outra como conteúdo temático.

Quanto à primeira direção, o *contexto de produção do texto*, esse é definido pelo ISD como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência na

organização do texto, analisados sob dois planos: “o primeiro se refere ao mundo físico e o segundo ao mundo social e ao subjetivo” (BRONCKART, 2009, p. 93).

Sendo assim, *a priori*, o texto é tratado a partir de seu contexto “físico” e das relações concretas que estão imbricadas em sua produção, a partir de quatro instâncias:

- O **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido;
- O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- O **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 2009, p. 93).

Quanto ao segundo plano, o *contexto sociosubjetivo*, esse analisa a produção por um aspecto de interação comunicativa, tendo como parâmetros principais o lugar social, a posição social do emissor na interação em curso, a posição social do receptor (papel atribuído como destinatário do texto) e o objetivo.

- O **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.
- A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de **enunciador**): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de **destinatário**): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
- O **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2009, p. 94).

Apesar dessa organização contextual ser classificada, pelo ISD, em dois planos, com base nos mundos formais de Habermas (1989 *apud* Bronckart, 2009), os parâmetros contextuais só são capazes de influenciar a realização de um texto por meio das representações pessoais do agente-produtor. Dessa forma, os parâmetros do contexto físico se embasam em duas capacidades cognitivas construídas na primeira infância: a identidade da pessoa e as coordenadas do espaço-tempo; já os parâmetros do contexto sociosubjetivo são representações

construídas ao longo da vida por meio das experiências sociais, e podem ser modificadas continuamente, conforme comenta Bronckart (2009, p. 93-97).

O contexto é produzido pelas representações elaboradas pelo agente a respeito de seu ambiente físico e social. No plano físico, o agente da ação é um organismo humano (emissor), eventualmente na co-presença de outros humanos (receptores), ambos situados nas coordenadas de espaço e tempo. No plano social, emissor e receptor estão implicados em uma forma de interação humana, da qual depreendem não apenas seus estatutos (respectivamente, de enunciador e de enunciatário), mas também as relações de finalidade ou de visada emaranhadas entre si. (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p.7)

Na segunda direção contextual encontra-se o conteúdo temático, ou referente de um texto, definido por Bronckart (2009, p. 97) como o “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”.

Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou três desses mundos. (BRONCKART, 2009, p. 97)

Como vemos, para o ISD, os mundos formais de Habermas (1989 *apud* BRONCKART, 2009) não influenciam na análise do conteúdo temático. Porém, assim como nas condições de produção, as informações que organizam o conteúdo temático são representadas pelos agentes-produtores. São informações acumuladas pela experiência do agente e interpretadas subjetivamente, formando o que muitas teorias denominam de “conhecimentos prévios”, “memória discursiva” e o ISD, emprestando uma expressão das teorias cognitivas, chama de *macroestrutura semântica* (BRONCKART, 2009, p. 98). As informações constitutivas do conteúdo temático são, pois, conhecimentos estocados na memória do agente-produtor, adquiridos de sua experiência e nível de desenvolvimento e então desencadeados na ação da linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017; BRONCKART, 2009).

A produção textual emergida na ação de linguagem pode seguir estilos diferentes, devido às escolhas entre as múltiplas soluções que a língua natural

utilizada oferece: por um lado, escolha de um tipo de discurso; por outro, escolha de modalidades de organização linguística. Dessa forma, uma ação de linguagem pode ser exposta sem que precisemos fazer referência explícita às especificações linguístico-discursivas do texto que irá materializá-la, como vemos no exemplo a seguir:

[...] no dia 12 de dezembro de 1993, no prédio de uma escola de Yverdon (espaço-tempo de produção) e no quadro de suas atividades profissionais (forma de interação “Escola”), X (emissor), assumindo seu papel de professor (enunciador), dirige-se oralmente a Y (receptor), que possui o estatuto de aluno (enunciatário), para convencê-lo de inscrever-se em uma aula de reforço (finalidade). (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p.7)

Para complementar essa discussão, trazemos um ponto de vista bakhtiniano sobre o referente textual. Bakhtin (2003) apresenta o conteúdo temático como o elemento no qual ocorrem as relações dialógicas, ou seja, está fundamentado em vínculos dialógicos que o enunciado estabelece com outros textos:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências (BAKHTIN, 2003, p. 320)

Com o intuito de descrever e compreender as especificidades que singularizam os gêneros de texto, os estudos do ISD buscam ir além das indicações intuitivas e dos índices paralinguísticos fornecidos pelo texto. Seguem para um esquema que examina sua organização interna, baseando-se em hipóteses, conceitos e métodos elaborados pelas ciências da linguagem e no exame comparativo de diversas espécies de texto. Como já mencionado no início desta seção, o ISD distingue o chamado *folhado textual* (ou *arquitetura interna do texto*) a partir de três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

O primeiro nível apresentado por Bronckart (2009), que trata da infraestrutura geral do texto, é constituído por: a) plano geral, que é a organização do conteúdo temático e pode ser ordenado em um resumo; b) tipo de discurso, o qual designa os

segmentos que podem estar inclusos no texto, correspondentes aos mundos discursivos; c) articulação entre os tipos de discurso, na forma como os segmentos do texto se encaixam ou se fundem, entre outros; d) sequencialidade baseada em Adam (2008 *apud* Bronckart, 2009), propondo outra forma de planificação através das sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas e dialogais.

O *plano geral* de um texto pode comportar um ou mais *tipos de discursos* (apresentados nos parágrafos seguintes), podendo um ser dominante e outros secundários. Sendo assim, os textos podem comportar discursos mais homogêneos ou bastante heterogêneos, o que torna sua análise algo muito complexo. De acordo com Bronckart (2009), os gêneros são ilimitados e possuem variações singulares na sua forma de funcionamento, tais como: natureza de seu conteúdo temático, condições externas de produção, composição discursiva, sequenciamento textual, etc. Diante disso, o “plano geral de um texto é descritivo, não com base em uma análise detalhada dos tipos e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático” (BRONCKART, 2009, p. 248).

Retomando a noção de mundos discursivos, Bronckart (2009) sistematiza o conceito de *tipos de discursos* sob duas vertentes: 1) conjunção e disjunção em relação às coordenadas dos mundos formais; 2) implicação e autonomia com os parâmetros da ação de linguagem. Na primeira temos a ordem do NARRAR e do EXPOR. Na ordem do NARRAR, o mundo discursivo está explicitamente *disjunto* das coordenadas dos mundos formais; na ordem do EXPOR, o mundo discursivo está posto em conjunção a essas coordenadas. Na segunda vertente, que aborda as instâncias de agentividade, considera-se *implicação* quando há relação explícita entre o agente-produtor e sua situação de ação de linguagem e, *autonomia*, quando não existe essa relação.

A partir dessas duas vertentes, são sistematizados quatro mundos do discurso: EXPOR implicado, EXPOR autônomo, NARRAR implicado e NARRAR autônomo. Estes mundos correspondem, na visão do ISD, a quatro tipos de discursos: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*. O quadro 1 traz a representação gráfica feita por Bronckart (2009, p. 157):

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos

Relação ao ato de produção		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato Interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (2009, p. 157).

Tendo em vista que o plano geral da infraestrutura textual é composto por diversos tipos de discursos, a *articulação dos tipos* secundários aos principais ocorre em duas modalidades gerais: a) encaixamento, no qual “os tipos de discurso permanecem *delimitados e ordenados* observando-se a presença de diversas marcas, lexicais, morfossintáticas ou tipográficas”; a relação de subordinação é construída através das escolhas lexicais, do uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, ou pelo emprego de aspas, travessões e outros; b) fusão refere-se à integração de tipos de discurso, ocorrendo o tipo misto *interativo-teórico* (em gêneros de exposição científica, quando o autor – ao inserir verdades autônomas – considera os receptores), o *discurso interativo indireto* e o *discurso indireto livre* (integram um segmento de discurso interativo em um tipo interativo ou narração).

Para a abordagem do ISD, a *infraestrutura geral dos textos* constitui-se fundamentalmente pelos tipos de discurso, entretanto ela também se caracteriza pela *organização sequencial* do conteúdo temático, através dos modos de planificação de linguagem. Assim Bronckart (2009), baseado em Adam (1992, 2008 *apud* Bronckart, 2009), apresenta cinco sequências que se desenvolvem dentro do plano geral do texto, como apresentado de forma sumarizante no quadro seguinte.

Quadro 2 – Síntese dos tipos de sequências

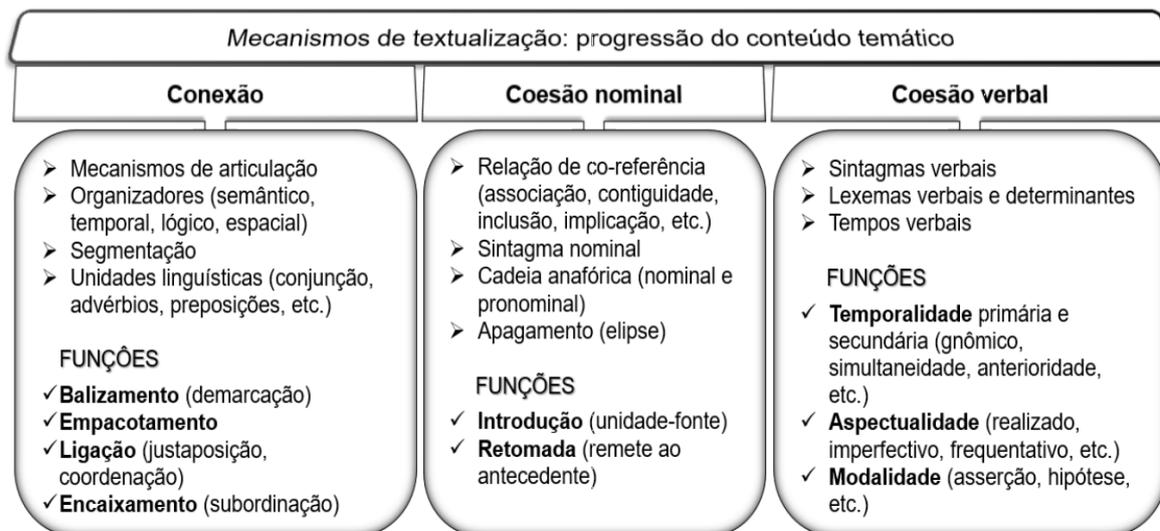
Tipos de sequências	Síntese
Sequência narrativa	Organizada por um processo de intriga que evidencia uma ordem cronológica interpretativa a partir de cinco fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final; acrescenta-se a essas outras duas fases com posição menos restrita, a fase de avaliação e de moral.

Sequência descritiva	Composta por fases que se organizam por uma ordem hierárquica ou vertical na referência a um tema-título, que são: ancoragem (o tema é evidenciado), aspectualização (enumeração de aspectos do tema), relacionamento (ligação entre elementos descritivos por comparação ou metáfora).
Sequência argumentativa	Implica na existência de uma tese a respeito de um dado tema que se apresenta em uma sucessão de quatro fases: fase de premissas, fase de apresentação de argumentos, fase de apresentação de contra-argumentos e fase de conclusão.
Sequência explicativa	Origina-se na constatação de um fenômeno, podendo se referir a um acontecimento natural ou de uma ação humana, ambos incompletos e que podem ser explicitados em um protótipo de quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação.
Sequência dialogal	São segmentos estruturados em turnos de fala, diretamente assumidos pelos agentes-produtores ou atribuídos a personagens, tais segmentos são organizados em três níveis encaixados. No primeiro, o nível supraordenado, três fases gerais são distinguidas: a fase de abertura, a transacional e o encerramento. No segundo nível, as fases gerais podem ser decompostas em unidades dialogais ou trocas. Já no terceiro nível, cada intervenção pode ser decomposta em atos discursivos.

Fonte: A autora, baseada em Bronckart (2009, p. 217-232).

No que diz respeito aos *mecanismos de textualização*, esses organizam as articulações e progressões textuais que contribuem para a estruturação do conteúdo temático, resultando na coerência temática do texto. Possuem três grandes conjuntos: 1) a *conexão*, que indica as relações entre os níveis de organização de um texto, sendo explicitada pelos organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases); 2) a *coesão nominal*, que introduz referentes e assegura sua retomada à referência e à progressão textual (retomadas nominais e pronominais; anáforas e catáforas); 3) a *coesão verbal* que assegura a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações (tempos e modos verbais).

Quadro 3 – Síntese dos mecanismos de textualização



Fonte: Canizares, Santos e Manzoni (2019, p. 160), baseado em Bronckart (2009).

Por fim, os *mecanismos enunciativos* contribuem para a manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto, visam a orientar a interpretação de texto e operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, por isso podem ser chamados de *mecanismos configuracionais*.

Os mecanismos [...] contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos* (quais são as instâncias que *assumem* o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos), sobre alguns aspectos do conteúdo temático”. (BRONCKART, 2009, p. 130)

Aos *mecanismos enunciativos*, o ISD associa o *gerenciamento das vozes* e as *modalizações*. No primeiro caso, tem-se que o posicionamento do agente ao produzir seu texto, cria um ou vários mundos discursivos e, a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), as vozes que se expressam no texto são distribuídas e orquestradas. Tais vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) as formas mais concretas de realização do posicionamento” (BRONCKART, 2009, p. 326). Teoricamente, é a instância geral de enunciação que detém a responsabilidade do dizer configurada em uma voz neutra, mas, em alguns casos, vozes secundárias podem ser colocadas no texto

reagrupadas em três subconjuntos: *voz do autor empírico*, *vozes de instâncias sociais* e *vozes de personagens*.

Quadro 4 – Gerenciamento das vozes

Tipos de vozes	Características	Exemplos de como as vozes podem se configurar no texto
Voz neutra Textualizador	Ocorre quando a instância geral de enunciação assume diretamente a responsabilidade do dizer.	Configura-se em narrador, quando o discurso mobilizado for da ordem do narrar, ou em expositor, quando for da ordem do expor.
Voz do autor empírico	Refere-se àquele que está na origem da produção textual e que comenta ou avalia o conteúdo temático.	Apresenta-se como a voz do autor propriamente dita, através de trechos que explicam aspectos do tema (isso significa que), fazem advertências (mas é preciso cautela), entre outros, ou é assimilável na voz de um personagem como na maioria dos textos autobiográficos.
Vozes sociais	Procedem de pessoas ou instituições sociais que não são colocadas como agentes discursivos, mas são mencionadas por realizarem avaliações de alguns aspectos do conteúdo.	Verificam-se em diversos textos, como nos planos de trabalho docente que, por vezes, perpassam vozes da escola (PPP), da Secretaria de Educação do estado (no caso do Paraná – CREP) e do Ministério da Educação (BNCC), entre outros, mas sem agentividade explícita.
Vozes dos personagens	Referem-se às pessoas ou instituições humanizadas implicadas como agentes discursivos.	Manifestam-se nas fábulas, contos, entre outros, através da voz dos animais protagonistas, como também em textos de discurso teórico pela voz de grupos de pesquisadores, cientistas e instituições.

Fonte: A autora, baseada em Bronckart (2009, p. 326-329).

Bronckart (2009) sugere que as vozes podem ser expressas de modo direto (explícitas) ou indireto (implícitas) e, nos textos, podem conter várias vozes distintas, apresentando polifonia. Sobre esse aspecto o autor afirma:

De modo geral, considera-se que um texto é **polifônico**, quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc.) (BRONCKART, 2009, p. 329).

A segunda categoria de análise dos mecanismos enunciativos é a modalização, cuja referência constitui os diversos comentários ou as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. O ISD indica quatro funções da modalização baseadas nos mundos formais de Habermas (1989 *apud* Bronckart, 2009) – objetivo, social e subjetivo. Para ilustrar as proposições do ISD para análise das modalizações, elaboramos o quadro a seguir, baseado em Bronckart (2009, p. 330-334):

Quadro 5 – Modalizações

Funções	Mundos formais	Características	Marcação da modalização
Modalizações lógicas	Mundo objetivo	Consistem em avaliações de alguns elementos do conteúdo temático e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.	Formas verbais no futuro do pretérito, auxiliares, advérbios, orações impessoais: É possível que, Tenho certeza que, É impossível que, É certo que, É provável que etc.
Modalizações deônticas	Mundo social	Consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em valores, opiniões e regras sociais, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.	Formas verbais no futuro do pretérito, auxiliares, advérbios, orações impessoais: Você pode, Você tem que, Eu preciso, Você deveria, Você deve, Eu te aconselho, Eu sugiro que, É preciso que etc.
Modalizações apreciativas	Mundo subjetivo	Consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, procedente da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.	Advérbios e orações adverbiais, preferencialmente: Felizmente, Pena que, Lamentavelmente, Ainda bem que, Estranhamente, Fielmente, Curiosamente, Tristemente etc.
Modalizações pragmáticas	-	Contribuem para a explicação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático	Auxiliares de modo, preferencialmente: querer, dever, ser

		(personagem, grupo, instituição etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições etc.), ou ainda, capacidades de ação.	necessário e poder, ou ainda, crer, pensar, gostar de etc.
--	--	---	--

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2009).

Para Bronckart (2009), no modelo de análise textual, a descrição de um gênero deve se embasar em uma análise de *corpus* de textos (seguindo o mesmo gênero), sob as representações do contexto de produção e as três partes do folhado textual, uma vez que são capazes de abarcar as capacidades de linguagem relacionadas à produção de um objeto de ensino. Para visualização do quadro conceitual, apresentamos o esquema a seguir, que ilustra de que forma as categorias bronckartianas articulam-se às *capacidades de ação*, às *capacidades discursivas* e às *capacidades linguístico-discursivas* (sobre capacidades de linguagem, cf. seção 2.1.4) – todas envolvidas na produção de um texto.

Quadro 6 – Categorias bronckartianas articuladas às capacidades de linguagem

INFRAESTRUTURA DE UM TEXTO									
CAPACIDADE DE AÇÃO									
CAPACIDADE DISCURSIVA									
CAPACIDADE LINGÜÍSTICO - DISCURSIVA									
<p>Contexto físico da situação de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugar - Autor/emissor - Receptor - Momento da produção <p>Contexto sócio subjetivo de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugar social - Lugar histórico - Posição social do enunciador e do destinatário - Objeto da interação <p>- Conteúdo temático</p> <p>- Suporte de circulação</p>	<p>MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO</p> <table border="1"> <tr> <td>Modalização</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Lógica - Deôntica - Apreciativa - Pragmático </td> <td>Gerenciamento de vozes</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Agente produtor do texto - Inserção de outras vozes - Vozes sociais </td> </tr> </table>	Modalização	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica - Deôntica - Apreciativa - Pragmático 	Gerenciamento de vozes	<ul style="list-style-type: none"> - Agente produtor do texto - Inserção de outras vozes - Vozes sociais 				
	Modalização	<ul style="list-style-type: none"> - Lógica - Deôntica - Apreciativa - Pragmático 	Gerenciamento de vozes	<ul style="list-style-type: none"> - Agente produtor do texto - Inserção de outras vozes - Vozes sociais 					
	<p>MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO</p> <table border="1"> <tr> <td>Conexão</td> <td> <p>Organizadores textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunções, - advérbios, - preposições, etc. - Segmentação - Balizamento - Empacotamento - Encaixamento - Ligação </td> <td>Coesão nominal</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Cadeia anafórica nominal e pronominal - Sintagma nominal - Déiticos - Apagamento </td> </tr> <tr> <td colspan="2">Coesão verbal</td> <td colspan="2"> <p>Sistema verbal, com valores de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temporalidade - Aspectualidade - Modalidade </td> </tr> </table>	Conexão	<p>Organizadores textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunções, - advérbios, - preposições, etc. - Segmentação - Balizamento - Empacotamento - Encaixamento - Ligação 	Coesão nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Cadeia anafórica nominal e pronominal - Sintagma nominal - Déiticos - Apagamento 	Coesão verbal		<p>Sistema verbal, com valores de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temporalidade - Aspectualidade - Modalidade 	
Conexão	<p>Organizadores textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunções, - advérbios, - preposições, etc. - Segmentação - Balizamento - Empacotamento - Encaixamento - Ligação 	Coesão nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Cadeia anafórica nominal e pronominal - Sintagma nominal - Déiticos - Apagamento 						
Coesão verbal		<p>Sistema verbal, com valores de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temporalidade - Aspectualidade - Modalidade 							
<p>PLANO GERAL DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Layout do gênero 	<p>TIPOS DE DISCURSO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discurso teórico - Discurso narração - Discurso relato-interativo - Discurso interativo 	<p>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentativa - Expositiva - Narrativa - Descritiva - Dialogal - Injuntiva - Outras formas de planificação (script, esquematização) 	<p>1º folheto: organização profunda PLANO TEXTUAL</p>						
		<p>2º folheto: organização intermediária PLANO ORACIONAL</p>							

Fonte: Canizares, Santos e Manzoni (2019, p. 159 – com base em BRONCKART, 2009).

A partir da análise da organização interna do texto, o ISD propõe uma abordagem teórico-metodológica para um trabalho didático de ensino da linguagem através de conceitos e instrumentos da engenharia didática.

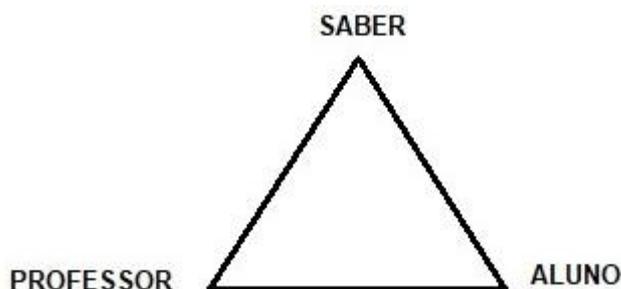
2.1.3 Engenharia Didática do ISD

Os referenciais de base da engenharia didática inscrevem-se a partir dos trabalhos em Didática das Línguas que direcionam seus estudos aos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola, segundo Dolz (2016). Tais estudos intencionam analisar o desenvolvimento da linguagem nas aulas, tanto do ponto de vista teórico e compreensivo quanto de suas dimensões estritamente práticas, seguindo os três polos do triângulo didático (saber, alunos e professor), ancorados a seus contextos, quer sejam do meio educacional, científico ou social. Para Dolz (2016), os polos do triângulo didático estão intimamente relacionados e correspondem a três problemáticas:

Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar (DOLZ, 2016, p.240).

A figura 1 exemplifica a construção imagética do triângulo didático citado:

Figura 1 – Triângulo didático



Fonte: A autora, baseada em Chevallard (1991, p. 26).

A Didática das Línguas, área de conhecimento da educação francesa, tem como objetivo central a transmissão e apropriação das línguas, “mais especificamente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que ocorrem no contexto escolar” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 21). Para tanto, os saberes inseridos em um currículo, ao passarem pelo sistema didático (estrutura construída pelo triângulo didático professor-aprendiz-saberes), sofrem transformações.

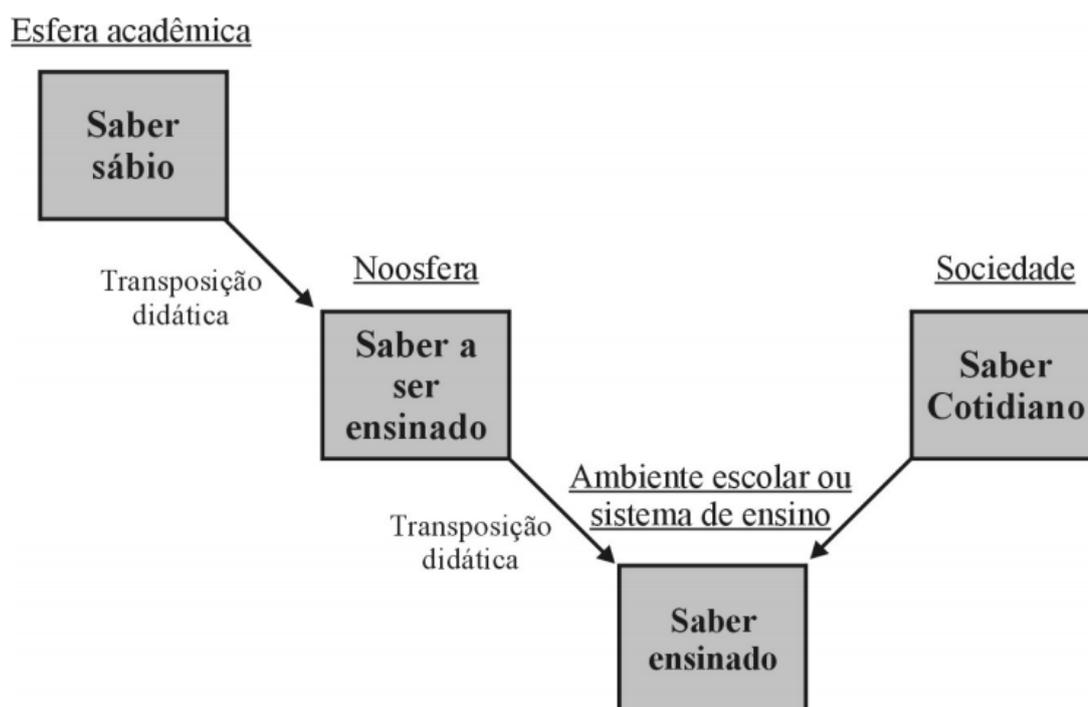
Por conseguinte, o “processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado” (BARROS, 2012, p. 12), equivale ao conceito de *transposição didática* criado pelo educador matemático Chevallard (1989), o qual considera o processo de ensino algo complexo, sendo necessária a intervenção didática de transição dos conhecimentos que compõem o currículo escolar.

[...] ensinar nunca foi uma atividade fácil e natural. [...] Os conjuntos de conhecimentos, com algumas exceções, não são projetados para serem ensinados, mas para serem *usados*. Ensinar um conjunto de conhecimento é, portanto, um empreendimento altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser utilizada, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que chamei de *transposição didática* do conhecimento (CHEVALLARD, 1989, p. 6 – tradução nossa).⁵

⁵ No original: [...] teaching has never been an easy and natural business. [...] Bodies of knowledge are, with a few exceptions, not designed to be taught, but to be *used*. To teach a body of knowledge is thus a highly artificial enterprise. The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the *didactic transposition* of knowledge.

Chevallard (1991) afirma que a teoria de transposição didática é contrária ao esquema tradicional que configura o ensino a partir da “relação professor-aluno”⁶, pois insere um terceiro elemento nessa relação: o saber. O autor cria, então, uma relação ternária: saber–professor–aluno. Diante disso, elenca três saberes a serem considerados: a) o *saber sábio*, um saber teórico produzido por especialistas e pesquisadores, da esfera acadêmica; b) o *saber a ensinar*, conhecimentos a serem abordados na escola, sendo selecionados pela noosfera (grupo de “pensadores” do sistema de ensino)⁷; c) o *saber ensinado*, conhecimento construído em sala de aula através da relação entre conhecimento–professor–aluno; a esse conhecimento referem-se os saberes organizados pela noosfera e os saberes cotidianos (trazidos pelas relações sociais de todos os envolvidos com a comunidade escolar), como exemplificado no quadro a seguir:

Figura 2 – Tipos de saberes presentes no processo de transposição didática



Fonte: Boligian (2003, p. 18) baseado em Chevallard (1991).

⁶ No original: [...] “relacion ensiñante-enseñado” (CHEVALLARD, 1991, p. 15)

⁷ No Brasil, de forma mais abrangente, a noosfera é constituída pelos documentos oficiais de educação os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) que elencam os conhecimentos teóricos que configuram o currículo escolar e a forma como estes devem ser ensinados.

Diante do exposto sobre o conceito de transposição didática, Schneuwly (1994 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) salienta a importância da escola em didatizar, transpor didaticamente os gêneros textuais a partir de referências do saber cotidiano (gêneros informais) e do saber a ser ensinado (os gêneros formais):

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, se os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade. (SCHNEUWLY, 1994 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 551)

Dolz (2016, p. 240) aborda um campo particular da Didática das Línguas, a fim de encaminhar os procedimentos necessários à transposição didática dos conhecimentos a serem ensinados na escola, a *engenharia didática*. Essa, segundo o autor, busca conceber, de forma técnica, as tarefas e ações dos alunos durante o processo de aprendizagem, orientar as intervenções pedagógicas e produzir dispositivos capazes de resolver os problemas de ensino da língua. Suas concepções são assim apresentadas:

Ela [a engenharia didática] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades (DOLZ, 2016, p. 240-241).

Dolz (2016) enaltece o papel do engenheiro pela perspectiva didática das línguas, propondo três campos importantes para as atividades do professor: 1) a *pesquisa e o desenvolvimento de inovações*, em busca de “conceitos que podem ser transformados em objetos de ensino compreensíveis para os alunos, respeitando as prescrições curriculares do país” (DOLZ, 2016, p. 242); 2) a *aplicação e o controle*

de qualidade, baseado na eficiência do instrumento didático e na prática de ensino-aprendizagem escolar; e 3) a *difusão e formação*, que trata “de garantir uma concretização e um desenvolvimento das competências profissionais dos professores, devido às novas ferramentas” (DOLZ, 2016, p. 242).

De forma pragmática, Dolz (2016, p. 243- 244) sistematiza quatro fases da engenharia didática. A primeira trata da análise prévia do trabalho de concepção, e considera: a) o ponto de vista linguístico e epistemológico dos objetos de ensino; b) uma avaliação das representações das capacidades e dos obstáculos dos alunos; c) o estudo das práticas comuns de ensino e os seus efeitos. A segunda fase é aquela em que se constrói um protótipo de dispositivo didático examinando de forma prévia as tarefas que ele pode realizar, como exemplo, as atividades de uma *sequência didática de gêneros* (produção inicial, oficinas e produção final). A terceira fase é a aplicação do dispositivo, aborda a experimentação – que pode partir de uma simples implementação ou estudo de caso para ajustar as atividades ou de uma pesquisa maior. A quarta fase consiste em examinar os resultados observados, comparando a análise prévia do dispositivo com as constatações ocorridas, quais foram as vantagens e limites apresentados.

Diante do exposto, conclui-se que os conhecimentos ensinados na escola exigem um trabalho de adequação, respaldado no processo de *transposição didática* de Chevallard (1989, 1991), e baseado na interação dos três polos do triângulo. Assim, a *engenharia didática* de Dolz (2016) desempenha a finalidade de construir ferramentas de ensino que levem em consideração as transformações necessárias do saber a ser ensinado para o saber efetivamente ensinado e, por consequência, aprendido pelo aluno. Dessa forma, alguns conceitos e instrumentos são elencados pelo ISD, como apresentados na seção seguinte.

2.1.4 Conceitos e Instrumentos do ISD para a Transposição Didática

Na nossa pesquisa, agimos como um engenheiro didático que busca investigar um microambiente de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, tendo no triângulo didático – alunos, professor e objetos do conhecimento – o foco da

pesquisa-ação. Para a intervenção didática, a protagonista, a *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (SDG) (BARROS, 2017, 2020), tendo o documentário expositivo como objeto de ensino. Para abordarmos tal metodologia, precisamos colocar em evidência alguns de seus conceitos fundadores, a saber: transposição didática, capacidades de linguagem, modelização dos gêneros e sequência didática de gênero (SDG).

Diante do exposto, retomamos a concepção de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989, 1991) já apresentada como parte do estudo da Didática das Línguas, a qual, segundo Machado e Cristovão (2006), não é apenas a aplicação de uma teoria científica, mas refere-se ao conjunto das transformações sofridas pelos conhecimentos ao serem ensinados; e possui três níveis básicos de transformações:

Em um primeiro momento, podemos considerar que há três níveis básicos nessas transformações: no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”. A nosso ver, pesquisas voltadas para o estudo da transposição didática poderiam ainda detectar outros sub-níveis entremeados a esses três níveis básicos. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552)

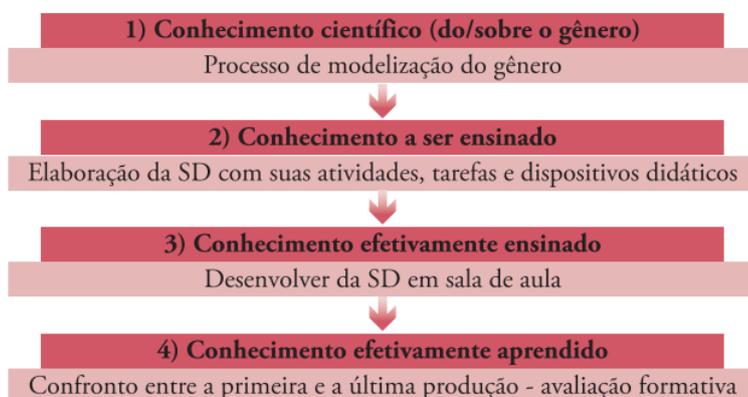
Na teoria da transposição didática de Chevallard (1989) são distintos dois níveis. No primeiro, encontra-se a *transposição didática externa* “que parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar aos objetos a serem ensinados tais como aparecem nos planos de estudo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 28). Pois a transformação do objeto do saber para o objeto a ser ensinado ocorre fora do sistema didático e diz respeito à transição do saber teórico para o saber a ensinar; dessa forma, atua também na seleção dos saberes. Já no segundo nível, o da *transposição interna*, “que parte dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados nas interações didáticas em aula” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 28), ocorre a passagem do saber a ensinar para o saber ensinado. Nesse último se produzem as adaptações particulares de cada situação de ensino, tendo o professor como responsável pelas escolhas dos conteúdos a serem ensinados e mediatizados.

Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009) afirmam que a *transposição didática externa* corresponde à transformação dos saberes teóricos (científicos) para os saberes a serem ensinados na escola. Nessa etapa, “o professor estuda o objeto teoricamente e planeja sua ação didática, elaborando atividades, tarefas e dispositivos didáticos” (BARROS; GOLÇALVES, 2017, p. 952). Tais procedimentos, na perspectiva da engenharia didática do ISD, são efetivados pelo processo de *modelização do gênero* e pela construção das atividades de uma *SDG*, instrumentos propostos pelo ISD que correspondem à *metodologia de SDG* evidenciada por Barros (2017, 2020), abordada na seção 2.1.4.1.

Quanto à *transposição didática interna*, Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009) consideram como o momento de passagem dos saberes a ensinar para os saberes ensinados, envolvendo a criação de dinâmicas e a transformação dos conhecimentos em situações de ensino. Dessa forma, “o trabalho docente comporta uma complexidade de atividades; como são variadas as situações de ensino, várias serão as possibilidades de [...] concretização das várias ações didáticas” (BARROS, 2012, p. 13), a fim de efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Barros (2012, p. 14) apresenta um esquema que resume a engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, a partir dos instrumentos de pesquisa do ISD, no qual os itens 1 e 2 correspondem à transposição didática externa e os itens 3 e 4 à transposição didática interna.

Quadro 7 - A transposição didática na perspectiva do ISD



Fonte: Barros (2012, p. 14).

Para que a transposição didática dos conhecimentos ocorra na escola, o professor deve conhecer as dimensões ensináveis do gênero textual que for abordar. Para isso, o ISD elenca a construção da *modelização do gênero* (abordada na seção 2.1.4.2), que corresponde a um processo iniciado por uma pesquisa bibliográfica (teórica) sobre o gênero, segue para a seleção de um *corpus* de textos com características similares, depois para a análise de suas capacidades de linguagem, e só então definir quais elementos deverão realmente ser ensinados.

A partir desse momento, de apropriação da modelização do gênero, as estratégias de ensino serão contruídas, por meio de outro instrumento do ISD: as *sequências didáticas de gêneros* (SDG) (abordada na seção 2.1.4.1) que correspondem ao conjunto de atividades escolares capazes de propiciar o domínio da língua em contextos variados.

Para o ISD, o processo de transposição didática de um gênero se consolida a partir de uma *engenharia didática* que, segundo Barros (2020), objetiva desenvolver nos alunos capacidades de linguagem a fim de permitir-lhes utilizar a língua em sua dimensão discursivo-social. A modelização do gênero e as SDG, a partir de seus processos de construção e desenvolvimento em sala de aula, objetiva desenvolver capacidades de linguagem nos aprendizes.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 44) pontuam que “a noção de *capacidades de linguagem* evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Segundo os autores, tais capacidades podem ser divididas em três níveis: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*; como apresentado por Barros (2015a) no quadro 8, que associa cada uma das capacidades às categorias de análise de textos do ISD.

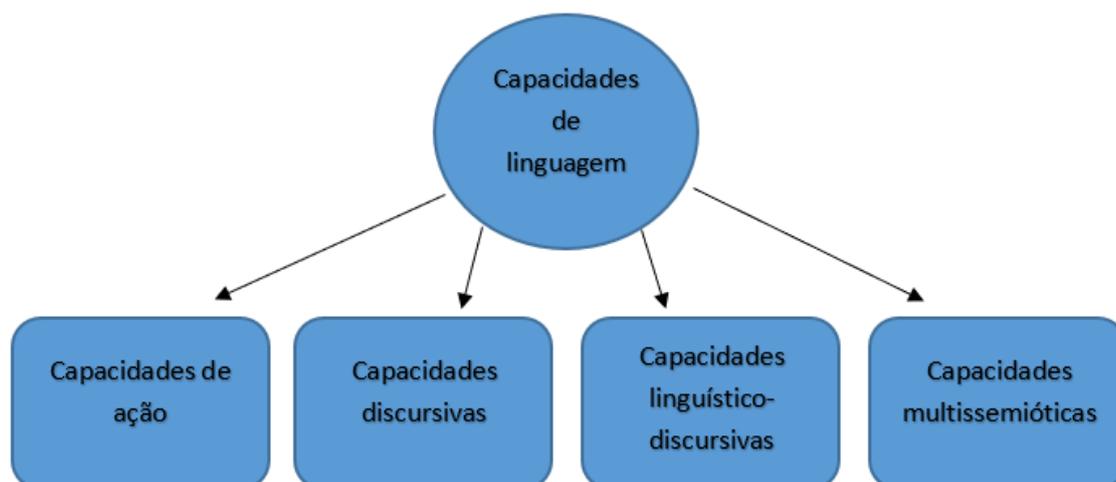
Quadro 8 – Três tipos de capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a construção de palavras e enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2015a, p. 113).

Contudo, Dolz (2015), durante uma palestra intitulada “Os cinco grandes desafios do ensino da língua portuguesa”, durante a realização de um seminário promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa, revela ser importante os aspectos multimodais presentes nos textos e propõe outra capacidade, a *multissemiótica*, como demonstrado na figura 2:

Figura 3 – Ampliação do quadro das capacidades de linguagem



Fonte: A autora, baseada em Dolz (2015).

Oliveira (2019, p. 115) afirma que a *capacidade multissemiótica* relaciona-se “aos aspectos que o agente produtor tem que mobilizar para compreender as relações entre os elementos verbais e não verbais implicados na produção textual”, a fim de construir os sentidos do texto.

Sendo assim, “a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 45). Isto porque, uma vez que as capacidades atestadas pelas ações dos alunos, em interação com as atividades propostas, são “consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais”, conforme ressaltam Dolz e Schneuwly (2011, p. 45).

Nesse sentido, seguimos para uma exposição mais detalhada dos instrumentos de transposição didática propostos pelo ISD – modelo didático e sequência didática de gêneros (SDG)⁸. Primeiramente, abordamos a SDG, trazendo a concepção proposta por Barros (2017, 2020) que amplia o escopo do procedimento didático para uma visão mais ampla, a de *metodologia das SDG*.

2.1.5 A Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros

Os estudos sobre as sequências didáticas surgiram a partir da década de 1980 na Suíça e, posteriormente, chegaram ao Brasil, como relata Bronckart (2010, p. 172):

As sequências didáticas foram concebidas em nossa Unidade de Didática das Línguas, na Universidade de Genebra, a partir de 1985, e desenvolvidas principalmente por Schneuwly e Dolz (sobretudo, Dolz; Schneuwly, 1998; Schneuwly; Dolz, 1997), na Suíça, e por inúmeros pesquisadores brasileiros (Abreu-Tardelli; Cristovão, 2009; Cristovão; Nascimento, 2004, 2005; Machado, 1998, 2009; Machado *et al.*, 1999; etc.).

⁸ Os autores genebrinos usam a expressão “sequência didática”, porém Barros (2014, 2020) acrescentou o termo “de gêneros” para diferenciá-la de outros procedimentos homônimos.

Nesta pesquisa estamos, em consonância com Barros (2017, 2020), ampliando a noção de sequência didática como um procedimento, assim como concebida pelo grupo de pesquisadores de Genebra. Embora os autores genebrinos filiados ao ISD tenham-na concebido como um procedimento didático, Barros (2017, 2020) busca ampliar seu escopo, conceituando-a também como uma metodologia, com o objetivo de “reforçar seu compromisso teórico-metodológico com bases de cunho sociointeracionista, descaracterizando-a unicamente como uma estrutura baseada em uma sequência de quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos; 4) produção final”.

Nessa perspectiva, a sequência didática pode ser vista como um procedimento, se tomada como uma sequência de fases construída para a apropriação de um gênero textual. Pode ser vista como uma metodologia, “caso seja entendida de uma forma mais global, como um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais” (BARROS, 2020).

Dessa forma, ao tratar as SDG pelo viés metodológico, devemos considerar, necessariamente, sua base teórica sociointeracionista, que condiciona o processo de construção de atividades didáticas, a abordagem dos objetos e instrumentos de ensino, a forma como devemos conceber os textos, os gêneros, o processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos relacionados ao processo de transposição didática. A intenção é desvincular a SDG a uma mera “estrutura vazada” que suportaria, a princípio, qualquer projeto de ensino. No entanto, não estamos desconsiderando o “procedimento”, uma vez que ele é um dos elementos dessa metodologia.

Como procedimento, as SDG são conceituadas pelos pesquisadores genebrinos como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito⁹” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Esse procedimento objetiva que os estudantes se apropriem dos principais aspectos do gênero (enunciativos, contextuais, discursivos,

⁹ Evidentemente, também multissemiótico.

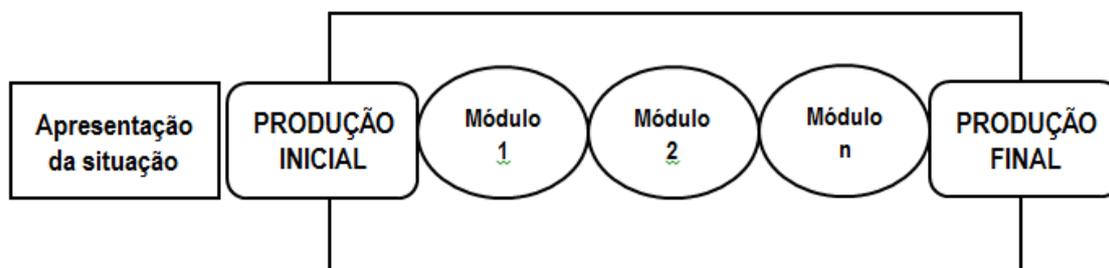
linguísticos, multissemióticos etc.), tornando-se agentes-produtores conscientes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83), as SDG servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Gonçalves e Ferraz (2009, p. 217) ressaltam que com a SDG “é possível criar contextos eficazes de comunicação, a partir de atividades variadas de leitura, escrita, audição, fala” e reforçam sua finalidade em auxiliar os alunos no domínio do gênero para adequação do discurso em uma determinada situação de comunicação.

A produção de SDG tem como objetivo, segundo Bronckart (2010, p. 172 – grifos do autor), o “domínio na produção e na recepção dos gêneros de textos”, na proporção em que estes se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”.

Como procedimento, a SDG tem uma estrutura de base, sistematizada a partir das seguintes fases: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* (ou oficinas, como ficou conhecido aqui no Brasil) e *produção final*; como vemos no esquema apresentado pelos pesquisadores genebrinos:

Figura 4 – Esquema da sequência didática de gêneros



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

No momento da *apresentação da situação*, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o professor enuncia a situação de comunicação e a ação de linguagem a ser realizada na produção final. Essa fase organiza-se em duas etapas.

- Na primeira, a apresentação do projeto de produção de um gênero oral ou escrito deve ser claramente explicitada, expondo o gênero que será abordado (charge, poema, artigo de opinião, documentário, roteiro); o destinatário da produção (um jornal impresso, o site da

escola, os pais, a comunidade escolar); o suporte de vinculação (folheto, apresentação em palco, gravação em DVD); e quem serão os produtores do texto (todos os alunos da turma, em grupos, individualmente).

- Na segunda etapa, são esclarecidos os conteúdos do texto e sua importância. Para tanto, devem ser usados diversos recursos que tragam um conhecimento amplo do tema a ser abordado na produção, através de entrevistas, leitura de jornais e revistas, pesquisas em livros ou na *internet*. Para exemplificar, se a proposta de produção for do gênero textual carta do leitor, “os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições” Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.85).

Na *primeira produção* os alunos são encaminhados à elaboração de um texto inicial, que pode, inclusive, ser simplificado e dirigido a um destinatário fictício. Tal produção possibilita o diagnóstico das capacidades que os aprendizes já dispõem, conscientizando-os sobre seus limites e dificuldades, para que, então, o professor adeque a sequência de forma mais precisa às capacidades reais dos alunos, como ressalta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

[...] a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites.[...] Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87)

Na primeira produção, segundo Cristovão (2015, p. 41), “a atividade de linguagem em questão seria o objeto de ensino-aprendizagem, que seria desenvolvido em duas dimensões”. Nesta fase, o aluno tem um primeiro encontro com o gênero, o que lhe permite descobrir seus conhecimentos prévios e suas dificuldades; na segunda dimensão, o professor aborda o texto produzido para avaliar o desempenho dos alunos e assim adaptar seu ensino.

Nos *módulos*, por sua vez, os problemas evidenciados na produção inicial são abordados com o propósito de fornecer aos alunos instrumentos necessários à superação da aprendizagem. Para tanto, as diversas dificuldades da produção de um gênero são compartimentadas para serem didatizados nos módulos – adequação aos parâmetros contextuais, ao tipo de discurso e sequência textual, coesão verbal, nominal etc. Parte-se, assim, do complexo (produção inicial) ao simples (atividades dos módulos), sendo que, ao final, retorna-se ao complexo (produção final), como salientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Os autores ainda pontuam sobre a necessidade de se trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições por meio de uma lista de constatações.

Durante a realização dos módulos, um registro da aprendizagem deve se feito através de uma lista que apresente os conhecimentos adquiridos no processo. O registro pode ser produzido pelos alunos através de um glossário com os vocabulários técnicos aprendidos ou em forma de relatório, com uma descrição das ações desenvolvidas nos módulos. Essa lista de constatações também serve de auxílio para a produção final, uma vez que organiza os saberes e facilita sua mobilização.

Como última fase da SDG, a produção final é o momento em que o aluno deve colocar em prática todo o conhecimento adquirido, permitindo-lhe uma autoavaliação sobre sua própria aprendizagem e fornecendo ao professor um instrumento de *avaliação formativa* que observe as aprendizagens efetuadas e os eventuais retornos a elementos não assimilados, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Segundo Gonçalves e Nascimento (2010, p. 244), a “avaliação formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem”. No decorrer de uma SDG, o professor deve analisar “o caminho já percorrido pelo aluno em relação à aprendizagem do gênero e o que ainda lhe falta percorrer” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244). Em seguida, fazer intervenções didáticas diferenciadas, por meio de situações de exposição de ideias,

de trocas de conhecimento entre grupos, explicações, relatos de vivências, entre outros, que possibilitem a evolução da aprendizagem do aluno.

Gonçalves e Nascimento (2010) sintetizam, no quadro a seguir, os tópicos de uma sequência didática baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011):

Quadro 9 – Esquema geral de uma Sequência Didática

ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª) Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. A produção de um gênero será a tarefa de comunicação oral ou escrita que os alunos deverão realizar; o professor dá indicações sobre quem são os destinatários, as finalidades, o gênero a ser abordado, o suporte material da produção etc.</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar e saber da sua importância.</p> <p>3) O aluno terá o primeiro encontro com o gênero leitura ou audição de textos do gênero e organização do mural de classe.</p>
2ª) A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) A produção inicial: instrumento de avaliação diagnóstica para verificação das capacidades reais dos alunos.</p> <p>3) Início da AVALIAÇÃO FORMATIVA: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos ou oficinas de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
3ª) Módulos ou oficinas	<p>1) Trabalhar problemas detectados na avaliação diagnóstica.</p> <p>Problemas de níveis diferentes:</p> <p>a) representação da situação de comunicação (contexto de produção);</p> <p>b) pesquisas e leituras para melhorar a falta de conhecimento sobre o tema;</p> <p>c) atividades para o planejamento do texto: a estrutura mais ou menos convencional do gênero;</p> <p>d) atividades sobre o estilo do gênero em diferentes autores;</p> <p>e) atividades sobre os títulos.</p> <p>f) atividades de observação e de análise de textos;</p>

	<p>g) tarefas simplificadas de produção de textos;</p> <p>h) análise linguística (ortografia, pontuação, conexão, coesão referencial, coesão verbal, organização sintática, variante linguística, vocabulário...);</p> <p>i) atividades com gêneros orais pertinentes;</p> <p>2) Análise das atividades realizadas para capitalizar as aquisições: elaboração da “lista de constatações”.</p>
4ª) A produção final: culminância da avaliação formativa	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Completar a proposta de interação inicial, enviando os textos aos destinatários.</p>

Fonte: Gonçalves e Nascimento (2010, p. 245-246).

Como destacamos no início da seção, a intenção de Barros (2017, 2010) em ampliar o escopo das SDG, considerando-as também como uma metodologia, deve-se ao fato de que vários fatores estão implicados na sua compreensão. Destacamos, aqui, alguns pontos cruciais levantados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011):

- *princípios teóricos* – as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiam sua construção e objetivos visados;
- *caráter modular* – pauta-se por atividades intencionais, estruturadas e intensivas, adaptadas às diferentes necessidades de aprendizagem;
- *diferenças entre a oralidade e a escrita* – discrepâncias no trabalho com o gênero oral e escrito sob a possibilidade de revisão, modo de funcionamento e observação das referências;
- *articulação entre a sequência e outros domínios de ensino da língua* – a ligação com outras abordagens complementares, tanto na perspectiva textual, quanto em questões de gramática e sintaxe, e ainda, na ortografia.

Quanto aos *princípios teóricos*, esses foram elaborados com a finalidade de preparar o aluno para dominar sua língua nas mais diversas situações da vida cotidiana, através de um trabalho que desenvolva a autorregulação e a progressão da aprendizagem. Tais princípios foram guiados a partir de três abordagens: 1) Didática – que possibilita a avaliação formativa, a motivação e a diversificação da aprendizagem, por meio de diferentes atividades; 2) Psicologia – que propicia a inclusão do envolvimento na trama da situação comunicativa, a consciência mais

ampla do comportamento de linguagem e as transformações no modo de falar e escrever dos alunos; 3) Linguística – que traz a utilização de diversos instrumentos linguísticos a partir do trabalho com os gêneros de textos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

O *caráter modular* da SDG refere-se à aglutinação e hierarquização dos objetos de ensino em módulo, a fim de operacionalizar “instrumentos provocadores da tensão necessária para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz” (BARROS, 2020). Processo esse que leve em consideração as capacidades e dificuldades dos alunos, a partir de uma intervenção didática intencional, estruturada e intensiva.

O princípio da modularidade das SDG busca enfatizar “os processos de observação e descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem ‘naturalista’, segundo a qual é suficiente ‘fazer’ para provocar a emergência de uma nova capacidade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p, 110). Ao contrário, segundo os autores genebrinos, a metodologia das SDG deve se inscrever em uma perspectiva interacionista social que pressupõe a “realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p, 110), pensadas sempre de forma indutiva, no sentido de “levar o aluno a”. Isso desqualifica atividades didáticas de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens. É preciso fazer com que os aprendizes insiram-se em práticas de linguagem como leitores e produtores textuais, mesmo que em situação didatizada. (BARROS, 2020)

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 94-96), o procedimento SDG aborda tanto os *gêneros orais* quanto os *escritos*, uma vez que assume toda forma de comunicação. O trabalho didático com essas duas expressões distinguem-se sob três considerações: a *possibilidade de revisão* textual (o escrito tem a possibilidade de reescritas, já no texto oral, devido ao fato de ser produzido no momento da conversa, é indicada a preparação da fala através de texto escrito ou memorização); a *observação do próprio comportamento* (no escrito, a forma é permanente e por isso observável; no oral, o texto desaparece, sendo necessária a gravação do áudio que o constitui); e a *observação de textos de referência* para o ensino (no texto escrito isso ocorre por meio de análise, comparação, devido à sua estabilidade; no texto oral, os mesmos procedimentos somente serão possíveis através da gravação e escuta repetida ou da retextualização – transcrição do texto oral para o escrito).

A SDG apoia-se em alguns conhecimentos já produzidos, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96-100), configurando uma *articulação entre seu processo e outros domínios do ensino*. Os autores destacam algumas observações quanto à língua escrita: 1) a *textualização*, pois a SDG centra seu trabalho nas marcas de organização características de um gênero, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização, na maneira como são utilizados os discursos diretos ou indiretos, etc.; 2) a *gramática e sintaxe*, uma vez que os conhecimentos gramaticais são observados, analisados e empregados com base no funcionamento da língua, assim formas verbais podem ser evidenciadas como recorrentes a um determinado gênero (como o pretérito nas narrativas), entre outros; 3) a *ortografia* – nas atividades da SDG um levantamento dos erros ortográficos mais frequentes proporciona a definição de estratégias de ensino que possibilitem o progresso do aluno; 4) a *reescrita* figura como um dos princípios de base da produção de texto, e pode ser realizada em momentos de colaboração, de trocas entre alunos.

Na nossa pesquisa, consideramos a *modelização didática* como parte essencial da metodologia das SDG, assim como destaca Barros (2020). E é sobre esse processo que a seção seguinte se debruça.

2.1.6 Modelização do Gênero

A transposição didática de gêneros textuais requer instrumentos mediadores que possam operacionalizar o trabalho de didatização. A engenharia didática do ISD criou duas ferramentas para instrumentalizar esse processo: o *modelo didático do gênero* e o *procedimento sequência didática*. Como expomos na seção anterior, nesta pesquisa estamos considerando essas duas ferramentas como peças imprescindíveis do que estamos denominando *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (BARROS, 2017, 2020), já devidamente exposta. Aqui nos detemos na explicação do conceito de *modelização do gênero*, criado pelo ISD e adaptado de diferentes maneiras por pesquisadores brasileiros, como é ao caso de

Barros (2012), que cria o conceito de *modelo teórico de gêneros*, a partir dos estudos sobre *modelo didático* dos pesquisadores genebrinos.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), o conceito de *modelo didático* teve origem em um projeto de pesquisa a respeito do ensino do oral, contudo sua noção é ao mesmo tempo antiga e nova, pois todo objeto de ensino sempre foi modelizado, porém tais modelizações eram descrições da realidade e não serviam como ferramentas didáticas geradoras de sequências ou módulos de ensino.

Modelos didáticos de gêneros são, na visão dos pesquisadores filiados ao ISD, objetos descritivos e operacionais que, quando elaborados, auxiliam na complexidade da aprendizagem de uma prática de linguagem, essa sempre configurada em um gênero de texto (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Eles permitem, segundo Barros (2012), colocar em evidência os diversos aspectos de funcionamento de um gênero (enunciativos, discursivos, linguísticos, paralinguísticos etc.), resultando, assim, na seleção das suas *dimensões ensináveis* para um certo contexto de ensino.

Machado e Cristovão (2006) ressaltam que, por meio da *construção de um modelo didático*, é possível visualizar as dimensões constitutivas do gênero, para que, então, possam ser selecionadas as que serão ensinadas de acordo com o contexto de ensino. Também explicitam que, no seu processo de construção, o professor/pesquisador pode se valer de diversas referências teóricas de especialistas do gênero ou informações obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero. Contudo, apontam a necessidade da seleção de um conjunto de textos pertencentes ao mesmo gênero, formando um *corpus de pesquisa*, com, no mínimo, os seguintes elementos:

- 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 seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
- as características dos mecanismos de conexão;
- as características dos períodos;
- as características lexicais. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557-558)

Como produto, a estrutura de um modelo didático é evidenciada a partir de cinco componentes: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.58). De acordo com De Pietro e Schneuwly (2014, p.59-66), esse produto é resultado de uma construção que se embasa em dados advindos:

- das *práticas sociais de referência* – elementos que parecem recorrentes em um determinado contexto de produção. Por exemplo: em um documentário expositivo o cineasta expressa um ponto de vista, ao registrar partes da realidade sobre um tema escolhido, utilizando-se de recursos imagéticos e auditivos
- da *literatura a respeito do gênero* – avaliação da literatura com foco no objeto que se possa ensinar;
- das *práticas de linguagem dos alunos* – evidencia as dificuldades e obstáculos das práticas de linguagem dos alunos e o que eles já sabem;
- das *práticas escolares* – contribuem para re(definir) o gênero abordado.

O modelo didático é, pois, uma *ferramenta* mediadora da construção de seqüências de ensino que “permite, para um mesmo público-alvo, construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem” e em “complexidade crescente” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.67).

O processo de modelização do gênero, segundo as proposições dos pesquisadores genebrinos vinculados ao ISD, deve orientar-se por três princípios básicos: a) *legitimidade* (o fato de referir-se a saberes legitimados – seja por trabalhos acadêmicos ou especialistas do assunto); b) *pertinência* (a escolha dos saberes que se relacionem aos objetivos escolares e às capacidades dos alunos); c)

solidarização (a criação de um sentido parcialmente novo e coerente sobre os saberes) (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Barros (2012), em suas pesquisas, tem utilizado um conceito que expande a concepção de modelização didática, a metodologia das SDG, o qual adotamos em nosso trabalho. Para a autora, o processo de modelização didática de um gênero passa, primeiramente, pelo que denomina de *modelização teórica*. A modelização teórica do gênero refere-se, segundo a autora, às etapas de construção do modelo anteriores às observações do contexto didático de atuação. Ou seja, nele são destacadas as capacidades de linguagem envolvidas na produção do gênero, por meio da busca de informações advindas: a) das *práticas sociais de referência* (a partir da análise de um *corpus* representativo do gênero e de entrevistas com usuários do gênero); b) da *literatura especializada sobre o gênero* (por meio de uma pesquisa bibliográfica). Nessa etapa o gênero é visto como objeto do mundo social e teórico. Portanto, desconsideram-se as informações advindas das *práticas de linguagem dos alunos* e das *práticas escolares*, como pontuados anteriormente pelas falas de De Pietro e Schneuwly (2014), as quais fazem parte do processo final da modelização didática. O modelo teórico pode ser construído, assim, como suporte para a produção do modelo didático.

Nessa perspectiva, para a produção de um modelo didático do gênero, são necessárias quatro etapas, sendo o modelo teórico sua parte inicial, que corresponde aos itens 1, 2 e 3:

- 1) a consulta aos especialistas do gênero (pesquisa bibliográfica com estudiosos da área e análise da situação de comunicação da qual o gênero emerge); 2) seleção de um corpus textual representativo do gênero; 3) análise desse corpus a partir de um quadro teórico-metodológico de descrição textual; 4) no caso do modelo didático, observação e análise do contexto de intervenção, para depreender as dimensões ensináveis do gênero. (BARROS; MAIA, 2017, p. 120)

Quanto às capacidades de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-discursivas, multissemióticas) que são destacadas no processo de modelização teórica do gênero, possibilitam o agir social por meio da linguagem nas diversas práticas sociais. Assim Barros (2012) amplia essa noção e apresenta um Dispositivo

Didático para a modelização organizada a partir de questionamentos que buscam orientar o docente no processo de análise e estudo do gênero textual. Tal dispositivo foi ampliado por Pontara (2019), que acrescentou os questionamentos quanto às capacidades multissemióticas. Conforme exposto, segue o Quadro 10:

Quadro 10 – Dispositivo orientador para modelização do gênero

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> • A qual prática social o gênero está vinculado? • É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária etc.)? • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (emissor)? • Para quem se dirige (destinatário)? • Qual o papel discursivo do emissor? • Qual o papel discursivo do destinatário? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? • Afetiva? • Qual o valor desse gênero na sociedade? • Qual o suporte? • Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? • É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)? • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar ficcional? • É um narrar acontecimentos vividos (relato)? • Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? • É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? • Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos?

	<ul style="list-style-type: none"> • Prosa? • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? • Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
<p style="text-align: center;">Capacidades linguísticodiscursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? • Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? • Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque etc.)? • Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? • Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? • Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? • Há rimas? Que tipo de rima? • Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? • Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? • Há o uso de ironia? • Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? • De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? • De autoridades científicas? • Como é dada a voz aos personagens (ficcionalis ou não) do texto? • Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? • Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? • Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas etc.
<p style="text-align: center;">Capacidades Multissemióticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como os elementos não verbais do gênero se relacionam com os elementos verbais?

<p>(Diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As cores, as imagens (estáticas ou em movimento), os sons se constituem como elementos essenciais à constituição do texto? • Os elementos não verbais ajudam a construir o(s) sentido(s) do texto? • As palavras ou legendas são grafadas com tipografia/cores diferenciadas? • Há mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulo, sublinhado...)? Como esses elementos agem na construção de sentidos do texto?
---	--

Fonte: Barros (2012, p. 19-20), adaptado por Pontara (2019, p. 253).

Neste trabalho o modelo didático é visto como uma ferramenta para o processo de transposição didática do gênero e componente imprescindível da metodologia das *sequências didáticas de gêneros* (SDG), exposta em seção anterior, a qual está centrada no desenvolvimento de letramentos múltiplos nos aprendizes, a depender do gênero que direciona o projeto de ensino. Todo esse processo de transposição de um objeto de ensino para as necessidades educacionais atuais requer dos professores saberes e gestos didáticos relacionados ao agir docente, como abordado na próxima seção.

2.1.7 O Agir Docente: Gestos Didáticos

Com a corrente interacionista-social, no final do século XX, o *agir* se instaura como “unidade de análise do funcionamento humano”, conforme Bronckart (2008, p. 9-10), tanto pelo aprofundamento da análise das características da linguagem e seus efeitos, quanto pela relevância em considerar “os problemas da *intervenção prática* e dos processos de *mediação formativa* que nela se desenvolvem” (BRONCKART, 2008, p. 9). Segundo Bronckart (2008, p. 10) “o último quarto do século XX assistiu à emergência a ao desenvolvimento de novas disciplinas de intervenção como a Ergonomia, a Análise do Trabalho, as didáticas profissionais e as didáticas escolares”.

Bronckart (2008) afirma que as didáticas escolares expandiram seu foco perante as ações do professor, observadas em situação de aula – o *agir docente* –, abarcando o estudo sobre as propriedades do trabalho do docente, embasadas na

Clínica de Atividades de Clot (2007). Assim, surgiram conceitos e métodos que reformulam “a questão do papel que o conjunto das dimensões do **agir profissional** desempenha no desenvolvimento privado e social das pessoas” (BRONCKART, 2008, p. 10 – grifo nosso).

O ato profissional de ensinar ocorre por meio de gestos profissionais docentes que demandam ações e atitudes de transformar e impulsionar seus próprios conhecimentos, suas experiências de ensino e suas *capacidades docentes* (BARROS, 2017).

Para poder ensinar, o professor tem de transpor os seus conhecimentos, as suas experiências de ensino e as suas habilidades profissionais para conseguir uma aprendizagem. Tem de saber avaliar as capacidades linguageiras dos alunos e a sua progressão. Tem de saber mobilizar os suportes e os materiais para o ensino (livros, documentos, multimídias, etc.). Finalmente, tem de saber gerenciar o grupo heterogêneo de alunos, garantindo um contexto favorável para a aprendizagem da língua portuguesa ou das outras línguas ensinadas na escola para todos. Esse conjunto de elementos caracteriza o agir didático. (MESSIAS; DOLZ, 2015, p.49)

Barros (2017) considera as “capacidades docentes” como habilidades de mobilizar e articular conhecimentos de diversas ordens e procedências “para atingir objetivos pedagógicos específicos”. Por isso, é necessário ao professor em seu agir docente, capacidades de mobilizar conhecimentos sobre um conceito, teoria, objeto ou procedimento didático e “articulá-los de modo que se tornem coerentes e adequados para certa situação de ensino” (BARROS, 2017, p. 242). Para exemplificar, a autora apresenta um quadro com as capacidades docentes provocadas durante o processo de transposição didática externa e interna de gêneros, a partir da metodologia de SDG.

Quadro 11 – Capacidades docentes a serem acionadas na transposição didática de gêneros

Transposição didática externa	Transposição didática interna
-Seleção dos objetos de ensino -Descrição dos objetos de ensino (conhecimento do objeto e suas potencialidades para o ensino) -Representação do contexto de intervenção	- Representação das capacidades dos alunos para traçar o nível de desenvolvimento potencial -Seleção e utilização de estratégias e ferramentas de ensino

<ul style="list-style-type: none"> -Adaptação do objeto de referência ao contexto de intervenção -Seleção da metodologia e procedimento de ensino -Apropriação da metodologia e procedimento de ensino -Planificação de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, de acordo com a metodologia adotada -Sequenciação e hierarquização das atividades, tarefas e dispositivos didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento e adaptação, em sala de aula, das atividades, com suas tarefas e dispositivos didáticos -Mediação da execução das tarefas dos alunos -Construção de uma linguagem comum para referenciar os objetos do saber (gêneros e os conhecimentos a eles relacionados) -Seleção de estratégias de avaliação -Elaboração de avaliações da aprendizagem -Seleção de gestos didáticos e dinâmicas de ensino apropriados ao contexto da intervenção e aos objetos de ensino -Adaptação dos gestos didáticos e dinâmicas de ensino em “tempo real”, a partir dos (im)previstos -Gerenciamento da sala de aula (tempo, disciplina etc.)
--	--

Fonte: Barros (2017, p. 242)

Pesquisadores da Didática das Línguas do grupo de pesquisa GRAFE, da Universidade de Genebra (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015), filiados ao ISD – fonte teórica primeira desta pesquisa – a partir das discussões sobre o agir profissional, “inspiram-se na noção de ‘gestus’ criado pelo dramaturgo Brecht” que vai além da simples gestualidade não verbal, de acordo com Messias e Dolz (2015, p. 52). Consideram, pois, “a possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz, toda a gestualidade, as atitudes, a vestimenta, enfim, toda a caracterização da personagem pelo autor” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 52). A escolha da palavra “gestos”, conforme Bucheton (2008, p. 39), está relacionada às possibilidades semânticas e metafóricas oferecidas pelo termo, unindo palavra e movimentos corporais.

Para Messias e Dolz (2015, p.51), a origem dos gestos didáticos advém das discussões sobre os gestos profissionais alocados no cruzamento de campos teóricos e práticas sociais, tais como: a didática, a teoria da ação, a ergonomia, clínica da atividade, ciências da educação. De forma geral, podem ser compreendidos como gestos languageiros e não languageiros, ou seja, “os gestos profissionais dos professores são, sobretudo, gestos languageiros aos quais se acoplam gestos não languageiros” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p.51), já que a base da concepção de gestos está na noção do papel da linguagem como promotora do desenvolvimento dos sujeitos e da interação entre seus pares.

Segundo Barros e Gonçalves (2017, p. 952), pesquisas que analisam a atividade do trabalho, pelo viés da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAITÄ, 2004), da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) ou da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BULEÁ, 2010)¹⁰ fazem uma analogia entre conceitos de “*gênero discursivo/textual e gênero da atividade*”. Nessa concepção, os gestos “são ações e atitudes que conduzem a tarefa de ‘dar aula’ (principal *gênero da atividade* docente), de ensinar” (BARROS; CORDEIRO, 2017, p. 224).

Barros e Gonçalves (2017, p. 955-956) afirmam que “para colocar em funcionamento os diversos gêneros da sua atividade de trabalho, o professor precisa mobilizar diferentes gestos didáticos”, uma vez que o agir docente é construído na articulação dos gestos aos instrumentos didáticos. Assim como esses autores, nosso foco está na “aula” – o principal gênero da atividade docente.

Aeby-Daghé e Dolz (2008), em sua pesquisa sobre gestos didáticos, apresentam duas categorias a eles correspondentes: os *gestos didáticos fundamentais* e os *gestos didáticos específicos*. Os primeiros retomam os chamados gestos fundadores de Schneuwly (2000), e são divididos em gestos de *presentificação*, de *focalização* ou *elementarização*, de *formulação das tarefas*, de *implementação de dispositivos didáticos*, de *criação de memória didática*, de *regulação* e de *institucionalização*. Já os gestos específicos surgem a partir da mobilização dos gestos fundamentais. Para os autores, os gestos fundamentais são:

[...] movimentos observáveis no quadro de seu trabalho que contribuem para a realização de um ato visando a uma aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino, que é regida pelas regras e pelos códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentro das quais elas se realizam, bem como as ferramentas e as abordagens que permitem sua realização¹⁸ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

¹⁰ As obras de Amigues (2004), Saujat (2004), Faitä (2004), Clot (2007), Bronckart e Machado (2004) e Buleá (2010) foram abordadas somente a partir das citações de Barros e Cordeiro (2017).

Barros (2015b) retoma os conceitos de Aebly-Daghé e Dolz (2008), situando as duas categorias dos gestos didáticos, como: gestos fundadores, “relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar [...]”; e gestos específicos, “relacionados às necessidades singulares impostas pela transposição didática de um objeto de ensino” (BARROS, 2015b, p. 337).

Quanto aos gestos didáticos fundamentais (fundadores), Barros e Cordeiro (2017), baseadas nas pesquisas no contexto suíço do grupo GRAFE, propõem uma síntese, conforme exposto no quadro 12:

Quadro 12 – Gestos didáticos fundamentais (ou fundadores)

Gestos didáticos fundamentais (ou fundadores)	Descrição
Presentificação	Objetiva apresentar aos alunos um objeto de referência para o ensino, no suporte adequado, o qual passará por um processo de didatização.
Delimitação (ou elementarização)	Focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino – desconstrução e evidenciação dessa dimensão.
Formulação de tarefas	Seu estudo envolve a utilização de comandos, de consignas que dão instrução de como realizar a tarefa didática. Texto original, em francês: «Porteurs de significations, ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est regie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire».
Implementação de dispositivos didáticos	São as ferramentas ou instrumentos utilizados (suportes materiais, comandos, meios de trabalho) e os diversos registros semióticos empregados (organização espacial da sala e posicionamento do docente/alunos, atividade discursiva, gestualidade do docente, etc.) para trabalhar e decompor o objeto de ensino em suas diferentes dimensões.
Regulação	Refere-se às informações obtidas, à interpretação e, por vezes, às necessárias transformações do objeto de ensino no âmbito dos dispositivos didáticos implementados para a construção do objeto ensinado numa sequência de ensino. Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas são mediadas por instrumentos (listas de controle, modelos de texto, grades de avaliação) propostos aos alunos, podendo se situar no início, durante ou no final de um dispositivo didático. As regulações locais operam durante as atividades escolares, em discussões com os alunos, contribuindo de forma significativa para uma construção coletiva de uma concepção partilhada e sócio-historicamente definida do objeto ensinado. A avaliação é também considerada um gesto didático específico de regulação.

Mobilização de memória das aprendizagens (ou memória didática)	Pressupõe a inserção do objeto de ensino na temporalidade escolar, permitindo a memória das aprendizagens. Visa, essencialmente, à reconstituição, num todo, das diferentes dimensões do objeto de ensino decomposto e elementarizado no dispositivo didático proposto. Refere-se ao que já foi ensinado, projetando-se, ao mesmo tempo, em novas noções ou novos objetos a serem ainda ensinados.
Institucionalização	É um processo coletivo, envolvendo o professor e seus alunos, que fixa, explícita e convencionalmente, um saber disciplinar socialmente reconhecido. Apresenta-se sob a forma de uma generalização que implica a evidenciação das dimensões do objeto ensinado que devem ser aprendidas e transferidas em outros contextos escolares e/ou extraescolares.

Fonte: Barros e Cordeiro (2017, p. 225-226), fundamentadas em Aeby Daghé e Dolz (2008).

Silva (2013), por sua vez, focaliza a pesquisa de Schneuwly e Dolz (2009), na qual o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008) é revisto, e passa a adotar as seguintes categorizações para os gestos fundamentais: *implementação do dispositivo didático, criação da memória didática, regulação e institucionalização*; estando interligados ao primeiro os gestos de *presentificação e elementarização/focalização*. A autora aponta, ainda, outro gesto didático fundamental, que antecede e influencia todos os outros: o *gesto de planejamento*. Esse gesto aborda o primeiro momento de transformação do objeto de ensino; assim “o professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas do objeto na prática didática que pretende realizar” (SILVA, 2013, p. 298). Em nossa pesquisa seguiremos o estudo de Aeby-Daghé e Dolz (2008), por considerarmos essa perspectiva mais abrangente, uma vez que aborda, de forma específica, sete gestos didáticos fundamentais, inclusive, abarca o gesto de formulação de tarefas, que não é abordado por Schneuwly e Dolz (2009). Além desses, também será foco de nossa análise e reflexão o gesto de planejamento de Silva (2013), como um gesto fundamental que antecede todos os outros.

A ação de planejar do docente é considerada, pois, um gesto inicial que “envolve a transposição didática dos conceitos teóricos e as propostas curriculares para o contexto de sala de aula, levando em consideração o nível escolar dos alunos” (MESSIAS, DOLZ, 2015, p.55). O resultado desse gesto mostra as ações específicas de planejamento das sequências de ensino e seus limites.

O planejamento é um gesto profissional do professor que leva em consideração a sequência de ensino, um curso ou aula, antecipando e preparando-os em função dos alunos (nível/ano/série) e seus conhecimentos já adquiridos a respeito do objeto a ser ensinado e os saberes já existentes nos pré-construídos a respeito desse objeto de ensino. A escolha do objeto de ensino, das atividades escolares a serem implementadas, a antecipação de possíveis obstáculos ou dificuldades dos alunos, bem como a antecipação das possíveis intervenções a fim de regular essas dificuldades integram o gesto. (SILVA-HARDMEYER, 2017, p. 101-102)

Barros e Cordeiro (2017), em um de seus trabalhos sobre o ensino da língua, analisam a potencialidade do gesto da memória didática no desenvolvimento da metodologia das SDG, tendo em vista a necessidade de integrar os módulos que constituem o processo de ensino e aprendizagem de um gênero.

A importância da memória didática para a SDG se dá pelo fato de, por meio dela, o professor conseguir proporcionar unicidade ao projeto de ensino, evidenciando, para os alunos, que não se tratam de atividades fragmentadas e sem coerência e articulação entre si. Pelo contrário, uma SDG prevê, como sabemos, um projeto integrador voltado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para se atuar como leitor e produtor de um gênero de texto. Essa integridade, muitas vezes, se perde na realização do projeto, uma vez que o docente não visibiliza para os alunos a coerência entre as atividades pontuais dos módulos, direcionadas para problemas específicos do gênero (por exemplo, aprender a articular ideias por meio de conectivos, em textos argumentativos), que podem dar, assim, a falsa ideia de dispersão. Como observado na nossa pesquisa, o gesto de ativação da memória das aprendizagens é, portanto, fundamental para “costurar” os diferentes módulos e objetos da SDG. (BARROS; CORDEIRO, 2017, p. 243)

Silva-Hardmeyer (2017, p.107) também faz algumas afirmações importantes sobre o gesto da memória didática, indicando dois movimentos: um movimento interno e outro externo. No primeiro, as retomadas referem-se aos conteúdos abordados nos módulos de uma SDG, criando uma ligação integradora de todas as dimensões do gênero textual selecionado, no segundo há a ativação de saberes relacionados a outros objetos de ensino, que podem ter sido trabalhados no mesmo ano letivo ou em anos anteriores.

Outro gesto que aqui ressaltamos é o de *regulação*, já que, segundo Barros (2015b, p. 337), esse gesto é responsável por acionar a avaliação diagnóstica na primeira produção de uma SDG, o que permite a adaptação e a adequação das dimensões ensináveis do objeto de ensino, visando à superação das dificuldades

dos alunos e ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Esse gesto apresenta dois momentos: as *regulações internas*, as quais focalizam estratégias que possam mostrar os conhecimentos prévios dos alunos; e as *regulações locais*, que “operam durante as atividades didáticas, nas interações com os alunos, de forma coletiva ou individualizada” (BARROS, 2015b, p.338).

Os gestos específicos são ancorados em gestos fundadores, por estarem sempre ligados à transformação dos objetos de ensino, no processo da transposição didática. Dessa forma, moldam-se “às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os gestos didáticos do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem” (BARROS; CORDEIRO, 2017, p. 227).

Como ressalta Messias e Dolz (2015, p. 12), é fundamental que o professor tenha consciência dos gestos didáticos referentes ao seu agir docente, a fim de possibilitar a produção de dispositivos didáticos adequados ao contexto de ensino de cada turma em que atua. Além disso, poderá também proporcionar “uma melhor compreensão sobre as possíveis improvisações e adaptações a serem realizadas no decorrer da aula, pois reconhecemos que nem tudo planejado é efetivamente realizado” (MESSIAS, DOLZ, 2015, p.61-62). É nessa perspectiva de produção de dispositivos didáticos para a SDG do documentário expositivo, que seguimos para a compreensão dos letramentos e o papel do professor em trabalhar com as práticas de linguagem em articulação com o universo multissemiótico de que tratam as seções seguintes.

2.2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Nas últimas décadas, devido aos inúmeros problemas com o processo e resultados da alfabetização, apontados através de estudos no âmbito acadêmico e avaliações em longa escala (Saeb/Prova Brasil), surge “a necessidade de reconhecer práticas de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as

práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004b, p. 6).

[...] o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas, [tem surgido a partir de] pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfação e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização (SOARES, 2004a, p. 96).

Nessa perspectiva, na década de 1980, um novo conceito começa a ser empregado nos meios acadêmicos, o termo **letramento**, que passa a ser utilizado “numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ [...] dos estudos sobre a alfabetização”, conforme Kleiman (2007, p.15).

[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem. (SOARES, 2004b, p. 6)

Soares (2004a, p. 97) afirma que é necessário distinguir alfabetização e letramento. Segundo a autora, o primeiro conceito refere-se à “aquisição do sistema convencional da escrita” e, o segundo, ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004a, p. 97). Esses dois fenômenos diferenciam-se, de acordo com a autora, em relação aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e ao ensino desses diferentes objetos. Por outro lado, como ressalta a pesquisadora, é importante reconhecer a interdependência entre esses dois conceitos, pois o letramento se desenvolve a partir do domínio dos signos e processos de escrita de uma língua, ou seja, da alfabetização.

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento: este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004a, p.97).

De acordo com Kleiman (2007, p.19), a reflexão sobre a linguagem de sujeitos alfabetizados e analfabetos fez surgir o conceito de letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Em consonância com esses apontamentos, Rojo (2016, p. 98) afirma que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar [...] de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de certa maneira”, visto que “analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético” (ROJO, 2010, p. 26).

As várias práticas sociais de letramento que exercemos diante dos diferentes contextos de nossas vidas (escola, trabalho, lazer, meio familiar e outros), constituem *múltiplos letramentos*, de acordo com Rojo (2016). Diante disso o termo letramento passa a ser empregado no plural.

Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados [atividades de leitura, escrita e oralidade com mapas, seminários, documentários, roteiros] que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”. (ROJO, 2010, p.27)

Diante dessa visão plural dos letramentos, são colocadas em evidência duas vertentes, conforme expõe Rojo (2016, p. 102): os letramentos “*dominantes*” (associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias) e os letramentos “*locais*”, ou “*vernaculares*” (tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais).

Na primeira vertente, os agentes (professores, médicos, juízes) são valorizados por seu conhecimento letrado; já na segunda, os letramentos não são sistematizados por instituições ou organizações, mas surgem e ocorrem em situações cotidianas, por isso são frequentemente desvalorizados (ROJO, 2016, p.

102-103). Rojo (2016, p.103) apresenta como exemplo o “internetês”, que apesar de ser “uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula”, acaba sendo “classificado como desrespeito ao idioma” por uma parte de educadores e profissionais veiculados às mídias.

No bojo dessas emergentes discussões sobre o(s) letramento(s), em 1996, um grupo de pesquisadores, Grupo de Nova Londres (GNL), publicou um manifesto sobre a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, a fim de incentivar a inserção de práticas diversas de letramentos no ensino escolar (cf. ROJO, 2012).

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS [¹¹], e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

O GNL, com esse manifesto, introduz um novo conceito, ou seja, o de *multiletramentos*, o qual, segundo Rojo (2012), difere do conceito de *letramentos múltiplos*. Este, na exposição da autora, aborda as várias práticas letradas da sociedade, valorizadas e dominantes ou desvalorizadas (locais/vernaculares). Destarte, o conceito de multiletramentos é muito mais abrangente, por apontar dois tipos de multiplicidade letrada: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a Multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, propiciar atividades educacionais que desenvolvam multiletramentos significa envolver as culturas decorrentes do meio socioeconômico do aluno, abordando gêneros presentes em seu cotidiano, que muitas vezes são trazidos pelas mídias (televisão, *internet*, celular), a fim de despertar o

¹¹ Tecnologias de Comunicação e Informação

posicionamento crítico, pluralista, ético e democratizante. Conseqüentemente, será possível ampliar o repertório cultural desses com outros tipos de textos que abarquem novos letramentos, conforme observa Rojo (2012).

Considerando o mundo globalizado e midiático em que vivemos, nossos alunos vêm sendo submetidos a textos compostos por diversas semioses (verbal oral, verbal escrito, imagem, som etc.). Isso reforça a importância, como destaca Cope e Kalantzis (2009, 2020), de um trabalho didático que envolva os multiletramentos, por meio de atividades de produção, leitura, análise linguística/semiótica abordando práticas culturais e multissemióticas diversas. Dessa visão advém nossa proposta de trabalho com o gênero “documentário”, marcado pela articulação de elementos semióticos: verbais; visuais (imagens estáticas de arquivo ou fotos e imagens em movimento gravadas em estúdio, editadas ou *in loco*, etc.); sonoros (músicas, efeitos sonoros, sons ambientes, textos orais e oralizados, etc.); e recursos que compõem a linguagem cinematográfica (enquadramentos, ângulos, cortes, fade in/out, entre outros). Ou seja, propomos um ensino que, em sua prática, considere as diferentes modalidades semióticas como produtoras de sentido do texto e advenha da cultura de massa, popular, proporcionada pela esfera midiática.

Na seção seguinte, abordamos uma discussão sobre o letramento multissemiótico, a fim de “atualizar” as discussões anteriores no que se refere ao segundo foco da pedagogia dos multiletramentos: a multiplicidade de linguagens. Acreditamos, assim como Rojo (2012), Kleiman (2007) e Soares (2004a), que o indivíduo, para agir socialmente – com criticidade e autonomia –, deve dominar diversos letramentos.

2.2.1 Letramento Multissemiótico

A partir da década de 1980, como relatam Ferreira e Vieira (2015), as transformações ocasionadas pela globalização e pela evolução das TDIC¹² marcaram as relações da sociedade brasileira, tanto na forma como veiculam as informações, os suportes utilizados (*software, blog, e-mail, etc.*), como também nos modos de produção dos textos que circulam socialmente, os quais utilizam outros tipos de linguagens, além da verbal.

Imagem, palavra, cor, gesto e diagramação se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), sempre com o propósito de significar mais. Cada uma dessas linguagens pode ser utilizada de modo mais adequado para atingir certo propósito comunicativo e, quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo. (FERREIRA; VIEIRA, 2015, p. 112).

A evolução tecnológica da atualidade tem causado mudanças nas práticas de linguagem, por conseguinte, nos letramentos. Para tanto, três proposições fundamentais são evidenciadas por Rojo (2016), a fim de conduzir a escola a um trabalho pedagógico capaz de propiciar aos alunos o envolvimento com diversas práticas sociais que se utilizam dos diversos letramentos, de forma ética, crítica e democrática.

[...] é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade, escola) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...].
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...].
- e os **letramentos críticos** e **protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienadas [...] (ROJO, 2016, p. 107-108).

Nessa perspectiva, o conceito da GNL, os *multiletramentos*, com o emprego do prefixo “multi” não se limita a questões referentes à multiplicidade de práticas de

¹² Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

leitura e escrita de textos verbais, mas vai além, envolvendo também a diversidade de linguagens, semioses e mídias responsáveis pela produção de textos multimodais e pela pluralidade cultural trazida pelos leitores contemporâneos (ROJO, 2010, p. 29).

[...] a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais. (ROJO, 2010, p. 29)

No que se refere à multiplicidade de modos e semioses, a partir do mesmo prefixo, “multi”, dois termos passam a ser empregados: *multimodalidade* e *multissemiose*; conceitos que se relacionam, ou mesmo, são sinônimos a partir da prática de multiletramento a que se referem, ambos são “múltiplas linguagens”. Rojo e Barbosa (2015) definem texto multimodal/multissemiótico apontando os modos e semioses que os compõem de forma interligada.

[Texto multimodal/multissemiótico] é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108)

Pimenta e Maia (2014) apresentam algumas proposições vinculadas à multimodalidade/multissemiose sobre os conceitos de *modo* e *recurso semiótico*:

- a) *modo* “são as ações e os artefatos que usamos para nos comunicar, sejam eles produzidos fisiologicamente” (por meio de nosso aparelho vocal e nossos músculos, capazes de criar expressões faciais, gestos, dança etc.) “ou por meio de tecnologias” (através de caneta, tinta e papel; ou de hardware e software de computador, e mesmo com tecidos, tesouras e máquinas de costura etc.) (VAN LEUWEEN, 2006 *apud* PIMENTA, MAIA, 2014, p. 131).

b) *recursos semióticos* são “formas observáveis” delineadas em um “contexto social e cultural”; sendo assim, servem para expressar a forma como queremos nos relacionar com os outros, ou seja: “a relação entre forma e sentido baseia-se nos interesses do produtor, e, portanto, são fluídos, dinâmicos e conectados ao contexto social de uso.” (PIMENTA; MAIA, 2014, p. 132).

Van Leeuwen (2006 *apud* PIMENTA; MAIA, 2014, p. 131-132) cita, no fragmento a seguir, um exemplo de recursos semióticos referindo-se ao “jeito de andar”:

Observa-se que as pessoas não andam de formas iguais, homens e mulheres andam diferentemente, certas instituições como o exército e a moda desenvolveram seus próprios jeitos especiais e cerimônias de andar. Através do modo como andamos, expressamos quem somos, o que estamos fazendo e como queremos nos relacionar com os outros. Além disso, diferentes modos de andar podem seduzir, impressionar, ameaçar.

Mediante o exposto, os textos compostos de múltiplas linguagens (modos ou semioses), sejam impressos (infográficos, charges, cartum), ou em mídias audiovisuais (reportagens, documentários, filmes), exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (DIONÍSIO, 2014, p. 19).

No que diz respeito ao trabalho didático com gêneros multissemióticos, “o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo [...] os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais”, a fim de formar “um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.” (ROJO, 2016, p. 115).

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2016, p. 115).

Dionísio (2014, p. 41) considera que “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes”. Para a autora, as práticas de multiletramentos são processos sociais que devem ocorrer no ensino da língua.

O processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

As “práticas de linguagem contemporâneas” envolvem “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BRASIL, 2017, p. 68), uma vez que a leitura/escuta e a produção (oral, escrita e multissemiótica) estão imersas em “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68).

O quadro abaixo apresenta uma síntese da visão da BNCC sobre as práticas de linguagem, nas quais é observada a referência a letramentos multissemióticos.

Quadro 13 – Práticas de linguagem na BNCC, com referências ao letramento multissemiótico

Leitura/escuta	Produção (oral, escrita e multissemiótica)	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes,	Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico , com diferentes finalidades e projetos enunciativos	Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]. O tratamento das práticas orais compreende, entre outros, a compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos	Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e

vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.	[...].	de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.	multissemióticos)
---	--------	---	--------------------------

Fonte: A autora, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p. 72-80 – grifos nossos)

No que se refere às práticas relacionadas à leitura, a BNCC não prioriza somente a abordagem de textos escritos com palavras, mas propicia a construção de sentidos em textos que envolvam vários tipos de linguagens (palavras, imagens, gestos corporais, áudio etc.). Sendo assim, tanto a análise quanto a interpretação de um texto audiovisual, como o documentário, não podem ser tratadas como um mero ato de “visualização”, uma vez que as imagens, gestos, áudios se interligam para a produção de sentidos. Porquanto tomar um texto audiovisual para o ensino é mobilizar a prática de leitura.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

As estratégias de produção textual com foco no letramento multissemiótico envolvem diversas etapas, tendo em vista os modos e semioses apropriados ao contexto de produção, conforme a BNCC (BRASIL, 2017). Abrangem inclusive, as etapas de produção do gênero “documentário”, tais como: *planejamento* (momento em que são planejadas as gravações e os diálogos, quando ocorrem as escolhas dos ambientes, iluminação, sons, entre outros); *edição* (momento final de produção, no qual as gravações são organizadas por meio de um software de edição de vídeo, as imagens e o som recebem alterações tendo em vista o objetivo do produtor); e *redesign* (momento de retomar e refazer o texto audiovisual, passando por processos não apenas de regravar cenas inadequadas, mas também produzir novas gravações, visando a clareza e objetividade do texto para, por fim, reeditá-las).

Estratégias de produção

- Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.
- Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis. (BRASIL, 2017, p. 78)

A oralidade constitui um dos grandes objetivos do ensino da língua materna, juntamente com as práticas de letramento escrito e multissemiótico. Conforme Marcuschi e Dionísio (2007, p. 13), “toda a atividade discursiva e todas as práticas lingüísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas”. Tratam-se de recursos semióticos “a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita”.

As expressões do oral possuem particularidades importantes, utilizam meios linguísticos (vogais e consoantes), meios prosódicos (entonação, acentuação e ritmo) e signos de sistemas semióticos (mímica facial, postura, olhares, gestualidade do corpo), de acordo com Dolz e Schneuwly (2011). Estas características funcionam de forma interligada durante a comunicação oral, cabendo à última ser considerada como “meios não linguísticos”, como exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 14 – Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCÜTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz Melodia Elocução e pausas Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteados Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: Dolz e Schneuwly (2011, p. 134).

Na prática de linguagem de análise linguística/semiótica, no que se refere ao letramento multissemiótico, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 79-80) indica uma abordagem que considere os signos (semioses) e estilos integrantes das linguagens.

Isto ocorre porque os conhecimentos semióticos em conjunto com os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos e sociolinguísticos, que operam nas análises linguísticas e semióticas, são fundamentais para a compreensão e a produção de linguagens.

[...] no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2017, p. 80).

Para trabalhar as práticas de linguagem na escola é necessário que a educação linguística focalize o letramento multissemiótico, com foco nos “usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2008, p. 119).

Nesta pesquisa visamos desenvolver uma intervenção didática a partir da SDG do documentário expositivo centrada no desenvolvimento de letramentos múltiplos. Tendo em vista que a SDG para o trabalho escolar com os letramentos multissemióticos, produzida a partir da modelização didática, precisou ser adaptada para o contexto de ensino remoto emergencial, a seção seguinte aborda conceitos e recursos tecnológicos correspondentes a essa adequação.

2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em março de 2020 iniciou-se no Brasil uma grande mudança social, cultural, educacional e econômica, devido à pandemia da COVID-19, um “marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas” (ARRUDA, 2020, p. 258).

Pretendemos compreender o contexto pandêmico no qual a educação foi inserida, como forma de entender o conceito de “ensino remoto emergencial” utilizado no território brasileiro, assim como diferenciá-lo da educação à distância, para então conhecermos o desafio de acesso ao conhecimento mediado por esse tipo de ensino.

A infecção humana pelo Coronavírus levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN) em 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020a, p. 1). A partir desse momento, as instituições governamentais em todo o mundo iniciaram medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, como no Brasil com a publicação da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, a qual declara “emergência em saúde pública de importância nacional” (BRASIL, 2020a, p. 1).

Tal situação de crise em saúde pública impôs a medida de isolamento social como meio de controle e contenção à propagação do vírus. Logo, a escola passa a ser vista como “um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão” (ARRUDA, 2020, p. 259), devido ao contato diário entre crianças, jovens e adultos de grupos familiares diversos: “professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral” (ARRUDA, 2020, p. 259).

Diante dessa situação, o sistema educacional brasileiro precisou substituir o ensino presencial pelo ensino remoto de caráter emergencial, uma vez que não havia tempo para um efetivo planejamento compatível com uma modalidade de ensino à distância. “Nesse contexto, o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica” (MORAES *et al.*, 2020, p.5). Porém, em uma situação emergencial, como a advinda por essa pandemia, surgem desafios preocupantes que precisam ser analisados.

No Brasil as escolas iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, autorizada pelo Ministério da

Educação (MEC), em caráter de excepcionalidade. À vista dessa situação pandêmica a educação passou a ser reconfigurada.

Uma das medidas adotadas foi o isolamento social ou a quarentena, forçando, paulatinamente, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas, como a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato/regime escolar. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28)

Segundo Arruda (2020, p. 259), “diante deste cenário escolar, inúmeros países discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade”, com a intenção de buscar mecanismos que possam garantir a aprendizagem, apesar da distância. As tecnologias tornaram-se as principais referências “para possibilitar uma política pública de manutenção das portas escolares abertas, ainda que de forma virtual” (ARRUDA, 2020, p. 263), através de “inúmeras soluções tecnológicas, bem como a ampliação do acesso a equipamentos como computadores, *tablets* e *smartphones* e conexão à *internet*” (ARRUDA, 2020, p. 263). O *ensino remoto* surge como estratégia adotada pela educação de inúmeros países, inclusive do Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020c), através do Parecer nº 5 de 2020, traz considerações importantes sobre “as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país”, tais como: “as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais”.

Também como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. (BRASIL, 2020c, p. 3)

Conforme o Parecer nº 5 de 2020 (BRASIL, 2020c), essas ponderações demandam atenção na construção das propostas de “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem”, sendo necessário buscar estratégias que não

auumentem as desigualdades e ao mesmo tempo utilizem as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Em vista disso, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) dos diversos estados brasileiros e vários Conselhos Municipais de Educação (CME) passaram a emitir “resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais” (BRASIL, 2020c, p. 1). Em poucos dias e “de forma apressada/improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

No Paraná, a Resolução SEED nº 1.016 de 03 de abril de 2020 estabelece, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais para a rede pública estadual de ensino, que compreende “Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio, Educação Especial e conveniadas EJA – Fase I, EJA – Fase II, EJA – Ensino Médio e Profissionalizante” (PARANÁ, 2020, p. 1). Neste documento são direcionadas as formas de atendimento remoto das atividades escolares, as quais tratam de: a) videoaulas gravadas e disponibilizadas pela TV aberta e aplicativo “Aula Paraná”; b) serviços *Google Classroom* e *Google Forms*, vinculados ao domínio @escola; c) material impresso, para alunos sem acesso à tecnologia (celular, computador e rede de *internet*).

Em síntese, as estratégias de ensino das secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29)

Diante do exposto, a educação mostra-se como “elemento da maior relevância em qualquer tempo e, mais ainda, em tempos de crise sanitária inédita” (ARRUDA, 2020, p. 264). Pois é importante analisar a forma como o ensino tem sido direcionado pelos documentos oficiais diante da crise pandêmica causada pelo

Coronavírus, uma vez que “a inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas” (ARRUDA, 2020, p. 264); como também, compreender o conceito do atual modelo de *ensino remoto* de caráter *emergencial* e saber diferenciá-lo da já conhecida *educação a distância*.

Tendo em vista a necessidade de isolamento social como medida de enfrentamento à pandemia da COVID-19, escolas foram fechadas para aulas presenciais, professores e alunos passaram a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em suas casas através de recursos tecnológicos ou materiais impressos. Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 13) consideram que “nesse ínterim, surgem cursos *on-line*, palestras ao vivo (*lives*), formações aligeiradas para que escolas implementem, o mais rápido possível, aulas virtuais para que a educação escolar dos alunos aconteça”. Surgem, assim, diversos termos, “tais como EaD, educação virtual, educação domiciliar (*homeschooling*), ensino remoto, educação mediada com TDICs, os quais deixam pais, professores e alunos bastante confusos” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

A utilização de TDIC tem gerado ambiguidades conceituais durante essa crise pandêmica, pois “trazem consigo a perspectiva da educação online ou educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, Educação a Distância (EaD)” (ARRUDA, 2020, p. 264). Conforme a legislação brasileira, amparada pelo Decreto nº 9057/2017, a EAD implica em diversas diretrizes, tais como as citadas em seu parágrafo primeiro:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Como citado no artigo primeiro do Decreto nº 9057/2017 (BRASIL, 2017), a EAD não leva em consideração apenas a mediação do ensino por TDIC, mas exige

profissionais com formação adequada para essa modalidade, como também metodologias de ensino compatíveis, entre outras.

Conforme Hodges *et al* (2020 *apud* RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.43), “o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas” através de TDIC.

[...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.43)

As aulas ministradas de forma remota têm como objetivo principal “fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13). Segundo as autoras, o termo *remoto*, muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir a não presencialidade, corresponde “à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital)” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14). Ou seja, ele não constitui um novo modelo educacional compatível com a EAD, como afirma Moraes *et al* (2020).

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores. (MORAES *et al.*, 2020, p.5)

Arruda (2020, p. 265) afirma que a EAD compreende “planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas”. Já a educação remota emergencial abrange,

na visão do autor, a utilização de estratégias de ensino mediadas por TDIC para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, sendo delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Joye, Moreira e Rocha (2020) apontam diferenças entre a EAD e o ensino remoto emergencial quanto ao perfil do aluno. Para as autoras, na EAD o aluno geralmente é adulto e possui motivação específica para estudar *on-line*, além de ter um perfil autônomo. Já no ensino remoto emergencial, os discentes são crianças e adolescentes que ainda estão na fase de construção de sua autonomia, sendo inseridos nesse tipo de ensino em situações emergenciais. As situações às quais as autoras se referem são: “conflitos bélicos, calamidades, pandemias, ou pessoas em trânsito ou com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial de modo convencional” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14).

Com a instauração do ensino remoto emergencial, uma questão emergente diz respeito à falta de acesso às TDIC de uma parcela considerável da população brasileira. Arruda (2020, p. 268) pontua que discussões realizadas em organismos internacionais como UNESCO e Nações Unidas indicam “a necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais”.

Com a crise sanitária provocada pela COVID-19, as famílias precisaram se adequar e conciliar a educação escolar de seus filhos, assim as variadas realidades familiares brasileiras foram colocadas em destaque.

Há relatos de casas com pais em teletrabalho (*homeoffice*), em que os mesmos podem acompanhar a educação remota de seus filhos mais de perto, seja através do uso de smartphones ou do uso de computadores de mesa ou notebooks. Há outros casos em que os pais têm baixa escolaridade, muitos analfabetos. Então como estes podem conseguir orientar os seus filhos em casa? Outros, sequer têm acesso à Internet, não possuindo dispositivos remotos como smartphones, tablets e computadores, aliado ao fato de que muitos moram com um elevado número de pessoas em uma mesma residência, dispondo, assim, de espaços apertados. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 18)

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do último trimestre de 2018, o percentual da população de 10 anos ou mais de idade que possuem acesso à *internet* atinge apenas 74,7% dos brasileiros, e

quando este percentual passa a considerar as Grandes Regiões, a região Sudeste fica com a maior porcentagem e a região Nordeste com a menor.

Outra análise importante sobre os dados do PNAD de 2018 quanto ao acesso à *internet* está nos indicadores de estudantes de escolas públicas e privadas, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 15 – Dados do PNAD: pessoas que utilizaram a *internet* em 2018

Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo a condição de estudante e a rede de ensino que frequentavam - 4º trimestre de 2018						
Condição de estudante e rede de ensino que frequentavam	Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	74,7	64,7	64,0	81,1	78,2	81,5
Estudantes	86,6	71,6	79,1	93,3	92,5	91,1
Rede pública	81,7	65,4	73,4	90,4	89,3	87,8
Rede privada	98,2	95,6	97,3	98,8	99,1	98,5
Não estudantes	71,8	62,4	59,8	78,4	74,9	78,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

O quadro 15 mostra que 86,6% dos estudantes brasileiros possuem acesso à *internet*, porém é necessária uma análise mais profunda para compreender os demais dados que demonstram a diversidade territorial e econômica desses discentes.

Na rede privada 98,2% dos alunos acessam a *internet*, o que categoriza um adequado percentual, tendo em vista a mediação do ensino por TDIC, como no momento de ensino remoto emergencial. Já na rede pública esse percentual é menor e desce para 81,7%, sendo que as regiões Sudeste e Sul contabilizam o maior número de acessos e a região norte apresenta um baixíssimo percentual, com apenas 65,4%. Tais dados refletem as discrepâncias econômicas e sociais preocupantes da realidade educacional brasileira.

O PNDA de 2018 também expõe dados referentes ao percentual de residências com acesso à *internet* de acordo com a zona de moradia. Na zona

urbana foram analisados 62.072 domicílios dos quais 83,8% possuíam utilização da *internet*. Já na zona rural o número de domicílios avaliados correspondia a 9.666 dos quais apenas 49,2% tinham utilização da *internet*. Os resultados mostram a impossibilidade de interação remota educacional de mais da metade da população residente na zona rural, devido à falta de acesso à *internet*.

Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36) consideram que a pandemia evidenciou as desigualdades, os problemas e desafios de “um país permeado de fragilidades, contradições e emergências”, principalmente no âmbito educacional, ao expor “questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais”. Para os autores, o ensino remoto emergencial, implantado de forma aligeirada e sem considerar as diversas realidades brasileiras, evidenciou a importância de projetos e políticas educacionais bem planejadas e implantadas “baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micros contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36)

Dessa forma, as desigualdades evidenciadas fornecem encaminhamentos fundamentais para a construção de políticas públicas que atendam aos diferentes níveis da educação remota emergencial, através da implementação de “universalização à *internet*, com vistas à promoção educacional” (ARRUDA, 2020, p. 269-270).

O Brasil não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas, diferente do que foi detectado na maioria dos países pertencentes à OCDE. Em um contexto no qual as tecnologias digitais tornam-se referências do setor produtivo, de serviços, de pesquisa e desenvolvimento, o momento considerado uma crise pode se configurar em uma possibilidade de fortalecer uma formação tecnológica que ultrapasse a dimensão do consumo e se torne crítica e produtiva de conhecimentos (escolares ou não). (ARRUDA, 2020, p. 273)

Conforme Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 352), “é, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade”, uma vez que “esse período

desafiador pode ser promissor para a inovação da educação” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.43).

Diante do exposto, os sistemas educacionais brasileiros possuem o desafio de eliminar as desigualdades, inserir novas formas de ensino mediadas por TDIC, incrementar a formação docente e investir em infraestrutura com a utilização de novas tecnologias, conforme argumentam Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36).

SEÇÃO 3

METODOLOGIA

A pesquisa é orientada por uma *abordagem qualitativa* (FLICK, 2009), na qual o texto é usado como “material empírico”, situado em um determinado contexto social, composto por seus sujeitos e relações diretamente ligadas ao objeto em estudo. Sendo assim, a pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16).

A pesquisa qualitativa é de cunho interventivo e tem “o ambiente natural como fonte direta de dados” (GODOY, 1995, p.62). A sala de aula, seus sujeitos, o ensino e a aprendizagem são fontes dos dados a serem analisados. Godoy (1995) considera o professor-pesquisador, imerso em seu ambiente de prática, como um “instrumento fundamental” para a pesquisa. Na pesquisa qualitativa de cunho interventivo valoriza-se “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p.65).

Lüdke e André (2018) esclarecem a função do pesquisador na área de educação como instrumento difusor dos saberes pesquisados e seus resultados sob uma perspectiva implicada, na qual o professor não se distingue de sua pesquisa, mas se mostra totalmente comprometido com ela.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. “Todo ato de pesquisa é um ato político”, já disse muito bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5)

O conceito de professor-pesquisador é apresentado por Bortoni-Ricardo (2008): “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Dessa forma, surge a importância em nossa pesquisa de utilizar como instrumentos de coleta de dados: a) a planificação de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, adaptados para o ensino remoto emergencial e mediados pelo *Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Docs*, *Whatsapp* e *Youtube*; b) os gestos didáticos mobilizados pela professora durante o processo de planejamento e implementação da SDG. Os instrumentos selecionados para a coleta de dados evidenciam, durante análise e reflexão, as dificuldades e avanços obtidos durante o processo de intervenção, bem como sinalizam os problemas enfrentados na prática e as soluções encontradas.

Fundamentado na *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986), nosso trabalho foi motivado por uma problematização observada pela experiência da pesquisadora, uma vez que esse tipo de pesquisa tem sua origem e realização associadas à busca de solução para um problema evidenciado a partir do meio social de que faz parte o pesquisador.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Segundo Burns (2015 *apud* PAIVA, 2019, p. 72), a pesquisa-ação “é um termo guarda-chuva para um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e promovem mudança democrática e participação colaborativa”. Dessa forma, o problema evidenciado passa por investigação e recebe intervenções que possam promover avanços. De acordo com Paiva (2019, p. 72), “a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”.

A problematização evidenciada em nosso caso possui duas perspectivas: uma, inicial, que deu origem à pesquisa, e corresponde à dificuldade dos alunos em

ler e produzir textos multissemióticos, em uma turma de 8º ano, do Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, em Bandeirantes – PR, da qual somos professora regente; e uma segunda perspectiva, que se refere à necessidade de adaptação da SDG para o ensino remoto emergencial no momento da intervenção didática.

Quanto à organização da pesquisa-ação, Paiva (2019, p. 74) indica quatro momentos: a) *planejamento*, em que, partindo da identificação do problema e das mudanças desejadas, define-se as ações iniciais; b) *ação*, que corresponde ao momento de intervenção didática no contexto de onde se observou o problema; c) *observação* dos documentos que servem de dados para verificar ocorrências relevantes para a pesquisa; d) *reflexão*, momento de análise e descrição dos resultados.

Thiollent (1986, p. 51) afirma que “uma pesquisa-ação é muito flexível” por não seguir uma ordenação rígida de fases e estar aberta a adaptações necessárias às circunstâncias do pesquisador em relação à situação investigada. Assim, coloca como ponto de partida uma *fase exploratória*, correspondente ao primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações; e como fechamento, a *divulgação dos resultados*: retorno da informação aos grupos implicados e divulgação externa. O autor também considera a formulação de um *plano de ação* para a ordenação das fases da pesquisa-ação.

Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de **ação planejada**, objeto de análise, deliberação e avaliação. Contrariamente à opinião de alguns pesquisadores, que utilizam a denominação “pesquisa-ação” para designar qualquer tipo de “conversa” informal, ou “bate-papo” com pequenos grupos de trabalhadores ou moradores de um local, consideramos que a formulação de um **plano de ação** constitui uma exigência fundamental. (THIOLLENT, 1986, p. 69 – grifos nossos)

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”; assim seu planejamento é flexível, mas, na maioria dos casos, podem envolver: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41).

Na nossa pesquisa, na primeira fase da *modelização teórica* (BARROS, 2012) dos dois gêneros, para ampliar o grau de conhecimento na área de comunicação, na qual são produzidos os estudos sobre o hipergênero “documentário”, de forma *exploratória*, analisamos fontes bibliográficas tais como: Penafria (1999), Melo (2002), Da-Rin (2004), Nichols (2010), Ramos (2008) e Martins (2008). Quanto ao gênero “roteiro de documentário”, as fontes correspondem a: Puccini (2007, 2009), Lucena (2012), Melo (2002), Rosenthal (2002), Field (2001). O objetivo desta fase da pesquisa é produzir um panorama teórico sobre os gêneros e amparar as próximas fases do processo de modelização.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), o processo de levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, pode ser feito de duas maneiras: através da pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias), constituídos basicamente por livros e artigos científicos; e pela pesquisa documental (ou de fontes primárias), que utiliza dados que ainda não foram tratados científica ou analiticamente.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao objeto de estudo, “desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Para as autoras, sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre o tema, de forma a auxiliar a análise da pesquisa, propiciando “o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183)

Quanto à natureza das fontes, Gil (2002) esclarece que a pesquisa documental distingue-se da pesquisa bibliográfica. Enquanto esta se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, aquela se “vale de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Em nossa pesquisa, o levantamento de dados de caráter documental, também de cunho exploratório, buscou coletar um *corpus* de documentários

expositivos e roteiros de documentário para análise de seus elementos relevantes. Dessa forma, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o documentário, selecionamos o subgênero “documentário expositivo” (NICHOLS, 2010) e buscamos, através de uma investigação nos meios midiáticos (*sites* de cinema e plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*), constituir um *corpus* composto por três textos audiovisuais. São eles (os documentários expositivos): “Organicando”, “Recife – comércio de vários sotaques” e “Ilha das Flores”, os quais constituem exemplares representativos das características essenciais desse gênero. Como parte das etapas da modelização do gênero, também selecionamos um *corpus* de roteiro de documentário com dois exemplares produzidos por nós: 1) os roteiros dos documentários expositivos “Organicando” e “Recife - comércio de vários sotaques” e 2) um *script* retirado do *site* Casa de Cinema de Porto Alegre (o roteiro do documentário expositivo “Ilha das Flores” de Jorge Furtado).

Nosso *plano de ação* está organizado da seguinte forma: 1) pesquisa exploratória com análise bibliográfica e documental de um *corpus* de exemplares dos gêneros e realização da modelização teórica e didática do documentário expositivo e do roteiro do documentário; 2) planejamento das ações didáticas fundamentadas na metodologia de ensino das SDG; 3) intervenção didática e adaptação da SDG, via remota; 4) validação do processo de intervenção, a fim de elaborar um caderno interativo com instruções para o professor desenvolver a SDG do documentário mediada por recursos digitais e tecnológicos.

A primeira fase de nosso plano corresponde a uma *pesquisa de nível exploratório*, voltada a modelizar teórica e didaticamente os gêneros escolhidos para a intervenção didática – o documentário e o roteiro de documentário. Essa fase é composta por: 1) uma pesquisa bibliográfica sobre o documentário e seu gênero de apoio, o roteiro de documentário, na qual é feita uma revisão da literatura já produzida sobre nossos objetos de estudo; 2) uma análise descritiva de um *corpus* textual representativo de ambos os gêneros, resumido em quadros que mostram as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas – relacionadas aos quatro tipos de capacidades de linguagem descritos pelo ISD e Dolz (2015), conforme o esquema de análise proposto por Barros (2012) e ampliado

por Pontara (2019); 3) a modelização didática, com a delimitação das dimensões ensináveis dos dois gêneros, a partir dos resultados da modelização teórica e do levantamento hipotético das capacidades prévias dos alunos.

Na segunda fase temos o *planejamento das ações didáticas* fundamentadas na metodologia de ensino das SDG. Atividades variadas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica, com a finalidade de auxiliar os alunos no domínio do gênero para adequação do discurso em uma determinada situação de comunicação, foram organizadas em uma estrutura de base sistematizada a partir das seguintes etapas: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção do roteiro de documentário; 3) módulos; 4) produção final do roteiro de documentário; 5) primeira produção do documentário expositivo; 6) produção final do documentário expositivo.

O planejamento partiu, *a priori*, de ações para a intervenção em um contexto de ensino presencial. Por isso, foram produzidas atividades baseadas nas mediações síncronas do professor em sala de aula, nas interações entre colegas e em recursos do ensino analógico, tais como: quadro de giz, atividades impressas produzidas pela pesquisa, caderno do aluno, vídeos, slides para apresentação em Power Point, laboratório de informática, sala de multimídia.

Na terceira fase porém, com a inserção de um ensino remoto emergencial como consequência da pandemia da COVID-19, a SDG não pôde ser implementada da forma como foi concebida, sendo necessário o procedimento de ajuste do planejamento e elaboração dos dispositivos didáticos para a modalidade virtual. Dessa forma, as adaptações ocorreram durante todo o processo de intervenção didática de forma concomitante, através da articulação entre teoria-prática-teoria, mediada por recursos tecnológicos. Para as adequações foram demandados diversos recursos do mundo virtual, como o aplicativo *Classroom*, *Google Forms*, *Google Docs*, *Google Meet*, a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube* e o aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones *Whatsapp*. Portanto, a planificação e elaboração das atividades para o ensino remoto, assim como os gestos docentes mobilizados em todo o processo,

geraram dados para a validação da adaptação das SDG para o ensino da produção textual do documentário para o ensino virtual.

Por fim, a quarta fase cabe ao momento de validação didática do processo, de forma a analisar a planificação e adaptação da SDG ao contexto de ensino remoto emergencial e os gestos didáticos abordados para a transposição do documentário. Finalizamos com a elaboração de um caderno interativo, sistematizado a partir da metodologia das SDG, já validado pela pesquisa, abordando o ensino do hipergênero textual “documentário expositivo”. Mediado por recursos digitais e tecnológicos, é um material que pode ser utilizado no ensino remoto, híbrido e presencial, e estará disponível na página do PROFLETRAS, no site da UENP.

A pesquisa-ação contempla todo o processo de transposição didática instaurado para o ensino e aprendizagem do documentário expositivo. Nesse processo, buscamos abordar um problema que, no nosso caso, refere-se aos letramentos multissemióticos no contexto de ensino da língua portuguesa e a adaptação de um instrumento de ensino para a modalidade remota emergencial, num processo constante de intersecção entre teoria e prática.

3.1 VALIDAÇÃO DIDÁTICA: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a validação didática de nosso objeto de ensino, esta pesquisa advém da noção de *ensino remoto emergencial* defendida por Joye, Moreira e Rocha (2020) e Oliveira, Corrêa e Morés (2020), a partir de dois eixos de análise: 1) *planificação e reconfiguração dos dispositivos didáticos*; 2) *gestos didáticos mobilizados no processo de adaptação*. O primeiro está voltado para a adaptação da SDG do documentário, de um ensino presencial para um ensino remoto emergencial (Seção 5.1). O segundo destina-se a analisar a mobilização de gestos didáticos nesse processo de adaptação, ou seja, de *reconcepção do trabalho docente* (BARROS, 2012) (Seção 5.2).

Quanto ao primeiro instrumento, que trata da planificação e reconfiguração das atividades da SDG para o ensino remoto emergencial, sua organização segue as seguintes fases: 1) elaboração de uma sinopse da SDG do documentário expositivo, na qual são apresentadas as atividades didáticas projetadas para o contexto presencial (que não se realizou) e depois adaptadas para o ensino remoto emergencial, organizadas em oficinas; 2) análise das adaptações sob três dispositivos didáticos do mundo digital: a) *videoaulas assíncronas*, gravadas e disponibilizadas por *links* do *Youtube*, analisadas segundo as pesquisas de Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), Barrére (2014), Gerbase (2006) e Barrére, Scortegagna e Lélis (2011); b) *realização de atividades* de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo *Google Forms*, *Google Docs* e *Youtube*, analisada consoante Flores (2009), Tavares *et al.* (2012) Paloff e Pratt (2015) e Moran (2018); c) momentos de interação e esclarecimento de dúvidas pelo *Google Meet* e *Whatsapp*, avaliados com base em Behar, Bercht e Longhi (2009), Amorim (2020), Nunes, Bezerra e Pereira (2020) e Cunha, Silva e Silva (2020). Assim, as gravações das videoaulas, as planificações das atividades com recursos tecnológicos e os momentos de interação por mensagens de texto geraram dados para a avaliação da adaptação da SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial.

Já o segundo aspecto analisado, que se refere à identificação dos gestos didáticos mobilizados no processo de adaptação – as ações didáticas do docente de planejamento (SILVA, 2013), presentificação, delimitação, formulação de tarefas, criação de dispositivos didáticos, utilização da memória, regulação e institucionalização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) – teve como *corpus* de análise a sinopse da SDG do documentário expositivo produzida pela pesquisa, com base na SDG elaborada para a intervenção didática, assim como os diários da pesquisadora redigidos durante a intervenção didática.

3.3 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Nossa intervenção tem como foco uma turma de 8º ano do Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros (Ensino Fundamental e Médio) do município de Bandeirantes (PR), localizado no centro da cidade, com aproximadamente 700 alunos matriculados.

O município de Bandeirantes localiza-se na região do Norte Pioneiro do Paraná, com uma formação populacional variada, do ponto de vista das nacionalidades imigrantes, predominando os italianos, japoneses, portugueses, espanhóis e árabes. A população também é originária de muitas partes do Brasil, com destaque para paulistas, mineiros, nordestinos e catarinenses. Sua base econômica é rural e vem do cultivo de uva fina de mesa, pimentão, pepino, cana-de-açúcar, soja e milho.

A instituição de ensino foi inaugurada em 29 de janeiro de 1977, possui uma área de 19.400m², com dois laboratórios de informática, biblioteca, uma sala de multimídia, quadra esportiva coberta, pátio, refeitório, campo de futebol, piscina e laboratório de química, física e biologia. Também possui duas salas para os professores em hora atividade, sala de atendimento de recurso multifuncional, ambiente administrativo, complexo higiênico sanitário, cozinha e merenda, arquivo inativo e materiais de limpeza e cantina comercial. Os ambientes são acessíveis a todos os alunos, apresentando as devidas adaptações na sua infraestrutura, como: construção de rampas, adaptações dos banheiros, portas alargadas e instalação de guia para cegos. De forma geral, a escola apresenta uma ótima estrutura física.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o colégio atende a alunos do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, além de ofertar turmas do idioma espanhol, por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e oferecer atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, através da Sala de Recursos Multifuncionais. O corpo docente e a equipe pedagógica, na sua maioria, são compostos por profissionais efetivos, todos devidamente habilitados para a função e comprometidos com o desenvolvimento da escola e da concretização dos seus propósitos pedagógicos.

A turma investigada é o 8º A do Ensino Fundamental, do período matutino, composta por 30 alunos regularmente matriculados e frequentando, dos quais onze são meninas e 20 são meninos. A maioria dos alunos tem idade regular para a série, são moradores da região urbana e possuem acesso à *internet*.

Um percentual de 20% dos alunos da turma possui idade mais avançada para a série, entre 14 a 16 anos de idade, e esse mesmo percentual também se aplica no número de estudantes moradores da zona rural. Já o percentual referente ao acesso à *internet* é variável, pois 6,66% dos alunos não possuem nenhum acesso à *internet*, outros 33,34% dos alunos da turma relatam que a *internet wi-fi* que possuem é lenta e oscilante, por fim, 60% dos estudantes declararam ter acesso a uma *internet* de qualidade (via cabo e *wi-fi*).

Outro dado importante refere-se ao número de alunos que conseguiu participar da intervenção didática por meio da SDG do “documentário expositivo”, que corresponde a 70% da turma. Já os estudantes que não puderam participar correspondem a 13,33% de residentes na zona rural, sem condições de captar sinal de *internet*, e 16,67% de alunos sem telefone móvel e computador, ou com aparelhos tecnológicos em más condições de funcionamento, que não permitiam o desenvolvimento das atividades e não conectavam a *internet* de dados gratuita do estado do Paraná.

A pesquisadora é professora regente dessa turma, formada em Letras e Inglês pela Universidade do Norte do Paraná (UENP) em 2004, com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Gestão Escolar, leciona desde 2003. Inicialmente trabalhou no ensino particular com turmas da educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Também desempenhou funções de tutoria na educação à distância de cursos de graduação pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A partir de 2009 vinculou-se ao ensino público estadual, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante.

3.4 ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Nossa pesquisa envolve seres humanos, tanto os alunos da turma de 8º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, quanto outros sujeitos que estão inseridos nos “documentários expositivos” produzidos pelos alunos (através de depoimentos, entrevistas, imagens de vídeo). A fim de assegurar os direitos, a dignidade e a integridade de todos os envolvidos, submetemos nossa pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Ética no Uso de Animais da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CEP/UENP). A CEP/UENP tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, como em Brasil (2008):

A missão do CEP é salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. (BRASIL, 2008, p. 11)

Com isso, algumas medidas orientam a pesquisa, tais como o uso somente dos dados coletados referentes às atividades e produções dos alunos que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e cujos responsáveis autorizaram a participação na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nas produções finais dos “documentários expositivos” dos alunos, fazem-se presentes para fins pedagógicos: a) imagens e depoimentos somente de adultos que tenham assinado o Termo de Autorização de uso de Imagem e Depoimento; b) a voz, como locutor em *voz over*, dos alunos menores de idade, visto que é estritamente proibido utilizar imagens e depoimentos de pessoas menores de dezoito anos de idade nas produções dos “documentários expositivos”. Tais produções usam câmeras de celulares dos alunos, retratam lugares públicos com foco no tema das produções, sendo editadas pelos próprios alunos e arquivadas em um canal do *Youtube* com visibilidade “não listada” (não permite que usuários do *Youtube* tenham acesso ao vídeo). Os vídeos

produzidos foram exibidos somente para a comunidade escolar, no Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, em uma data escolhida pela direção, via reunião pelo *Google Meet*. Para divulgação dos dados da pesquisa, no relatório final da Dissertação, são feitas referências às produções audiovisuais dos discentes, com omissão das identificações dos alunos e da escola. Todos os termos de autorização (TALE ou TCLE) receberam os dados dos alunos e de seus responsáveis, como também o assentimento por meio eletrônico, disponível na sala de aula virtual (*Classroom*) da turma.

3.5 PRODUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO INTERATIVO

O *Caderno Pedagógico Interativo* que materializa a SDG do Documentário Expositivo, o produto educacional gerado por nossa pesquisa, contém tanto as orientações destinadas ao professor quanto as atividades que devem ser disponibilizadas para os alunos, já que o foco do material não é uma sala de aula tradicional-presencial, mas sim uma sala de aula virtual.

Tori (2010, p. 5) conceitua interação como a “ação exercida entre dois elementos” e interatividade como “percepção da capacidade, ou potencial, de interação propiciada por determinado sistema ou atividade”. A partir dessa definição, conceituamos o Caderno Pedagógico como *interativo*, uma vez que possui reciprocidade por meio da utilização de tecnologias digitais (*Google Forms, Google Docs, Google Meet e Classroom*), facilitando a interação entre professor, aluno e objeto de ensino.

A interatividade do Caderno Pedagógico refere-se ao seu formato de organização entrelaçado ao uso de tecnologias digitais. O Caderno contém: a) orientações para o professor inserir as atividades no Classroom; b) propostas de atividades para os alunos pelo *Google Forms, Google Docs e Youtube*; c) ícones (acionados por cliques do mouse) com *links* que encaminham a abertura de textos audiovisuais e atividades em formulários ou documentos *Google*; d) instruções para

a produção de videoaulas síncronas via *Google Meet*, e assíncronas com *links* do *Youtube*.

O Caderno Pedagógico possibilita uma prática pedagógica interativa, que propicia o diálogo e a colaboração por meio da utilização de tecnologias digitais. Conforme Silva (2005, p. 102), na perspectiva da interatividade, o professor deixa de ser um “transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências”, de forma a valorizar e possibilitar o diálogo e a colaboração. Tal prática é compatível com as *metodologias ativas* (MORAN, 2018) aliadas do ensino híbrido.

Nosso produto educacional integra o conceito de *metodologias ativas* por abordar estratégias de ensino grupais, nas quais “o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes” (MORAN, 2018, p. 4). Na SDG as produções iniciais e finais do gênero “roteiro de documentário” e do hipergênero “documentário expositivo” são construídas em grupo, com interação entre os alunos por *Google Meet*, *Whatsapp* e *Google Docs*, para um processo de escrita colaborativa, com foco na *aprendizagem compartilhada*.

A parte inicial do Caderno contém informações introdutórias aos docentes, em seguida, apresenta os seguintes tópicos: 1) Transposição didática do documentário expositivo; 2) Documentário: história e definição; 3) Estudos teóricos do gênero “roteiro de documentário”; 4) Modelização didática do documentário expositivo; 5) Modelização didática do roteiro de documentário; 6) Síntese das modelizações didáticas; 7) Contexto de ensino remoto emergencial; 8) SDG do documentário expositivo, 9) Sinopse da SDG do documentário expositivo; 10) Oficinas; 11) Referências. As etapas apresentadas correspondem à base teórica da SDG (tópicos 1, 2 e 3), à síntese da modelização didática dos gêneros (tópicos 4, 5 e 6), à contextualização de ensino remoto emergencial (tópico 7), à apresentação da SDG (tópicos 8, 9 e 10) e à fundamentação teórica (tópico 11).

Na Introdução, por meio de uma conversa inicial com o professor, trazemos uma breve apresentação de nosso trabalho, como também buscamos despertar a

reflexão do docente por meio de um questionamento “Por que trabalhar com documentários nas aulas de Língua Portuguesa?”.

No tópico Oficinas produzimos textos de orientação para o professor produzir videoaulas assíncronas, disponibilizadas através de links do *Youtube* e videoaulas síncronas, via *Google Meet*.

Com relação ao *layout* do Caderno, cada oficina contém objetos e dispositivos didáticos organizados por molduras e cores padronizadas, tais como: a) objetivos (moldura dourada); b) instruções gerais para o professor (moldura de monitor de computador); c) instruções para o professor inserir as oficinas no *Classroom* (amarelo); d) instruções para o aluno, na abertura da oficina no *Classroom* (cinza); e) anexos das oficinas no *Classroom* (marrom); f) atividades no *Google forms* (azul) ou *Google Docs* (rosa), para serem inseridas e realizadas no *Classroom*. As molduras e cores padronizadas configuram referência visual para facilitar a utilização da SDG por parte do professor.

A intenção é que esse material, disponibilizado por meio de recursos tecnológico-digitais, seja capaz de propiciar interação entre todos os envolvidos no *triângulo didático* (CHEVALLARD, 1991) no contexto de ensino remoto e híbrido. Contudo, caso o professor precise disponibilizar o material para alunos sem acesso a sala de aula virtual (*Classroom*), as atividades mediadas pelo *Google Forms* (azul) ou *Google Docs* (rosa) e os textos escritos dos roteiros de documentário podem ser impressos. Já os textos audiovisuais podem ser encaminhados via *Whatsapp* ou apresentados por meio da *TV pendrive* e *data show*, caso os alunos frequentem o ensino analógico.

Por fim, apontamos as obras de referência que fundamentam a produção da SDG do documentário expositivo mediada por recursos tecnológico-digitais.

Nosso Caderno Pedagógico é disponibilizado em formato de *pdf on-line* no *site* da UENP. No formato indicado o professor poderá clicar nos ícones e ter acesso as URLs que direcionam o acesso a vídeos do *Youtube* e a atividades em formulários ou documentos *Google*, produzias para serem inseridas no *Classroom*.

SEÇÃO 4

PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DOS GÊNEROS “DOCUMENTÁRIO” E “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”

O hipergênero “documentário expositivo” apresenta uma organização *plurilinguista*, assim como o gênero romance analisado por Bakhtin (2002, p. 110), no qual há uma fusão de enunciados, modos de falar, estilos, “linguagens”, perspectivas semânticas e axiológicas. Dessa forma observa-se a presença de entrevistas orais, relatos pessoais ou a narração em voz over nas expressões orais do documentário, além de fotos, gráficos, verbetes, músicas etc., sem que haja fronteira formal delimitando a divisão de vozes e de linguagens.

Bakhtin (2002, p. 124) vincula o plurilinguismo à presença de gêneros intercalados, integrados ao gênero principal de forma intencional ou não pelo emissor. Porém, eles “conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística”, podendo também configurar como gêneros de suporte estrutural. No documentário temos: a sinopse, o argumento e o roteiro do documentário.

Os gêneros intercalados podem ser diretamente intencionais ou totalmente objetivos, ou seja, desprovidos inteiramente das intenções do autor. Eles não foram ditos, mas apenas mostrados como uma coisa pelo discurso; na maioria das vezes, porém, eles refrangem em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra. (BAKHTIN, 2002, p. 125)

Bonini (2011), ao analisar o gênero jornal, amplia a visão de Bakhtin (2002) e apresenta o termo hipergênero, que corresponde aos gêneros “produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado)” (BONINI, 2011, p. 691).

Dessa forma, observamos que o documentário expositivo é composto por um agrupamento de gêneros textuais que, juntos, configuram “um gênero de um nível superior”, fazendo parte de um grande enunciado. Conforme Bonini (2011, p. 692), “todo hipergênero [...] apresenta um sistema de disposição dos enunciados que envolve gêneros organizadores” (sinopse, argumento e roteiro do documentário) e

“gêneros de funcionamento” (entrevistas orais, relatos pessoais, gráficos, verbetes, fotografias, músicas etc.).

Para tanto, selecionamos para o processo de modelização o documentário expositivo como enunciado hipergenérico, e um de seus gêneros organizadores, o roteiro de documentário, o qual define e sistematiza elementos que orientam a produção de todos os passos do documentário, como o espaço e tempo das gravações, descrição das cenas e diálogos. A modelização do roteiro se faz necessária, pois os alunos, durante o processo de produção do documentário, necessariamente, terão que escrever o roteiro; escrita essa que se inicia antes da produção, percorre todo o processo e só termina na pós-edição.

Para a realização da modelização teórica do hipergênero “documentário expositivo” e do gênero de apoio “roteiro de documentário” buscamos bases teóricas de vários autores. Também realizamos uma análise com base em um *corpus* textual representativo dos dois gêneros, a fim de evidenciar as capacidades de linguagem necessárias para a sua produção, para posterior modelização didática, que elenca os conhecimentos a serem abordados na SDG.

4.1 PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ESTUDOS SOBRE O HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO”

Os maiores estudiosos do documentário são, majoritariamente, cineastas ou profissionais da área de comunicação, sendo esse um material teórico ainda novo em outras esferas.

Com isso, partimos de trabalhos da área de comunicação para delinear esse gênero textual (que estamos tomando como um hipergênero), pautando-nos em alguns estudiosos que o definem a partir de comparações com o cinema, já que o documentário, segundo Nichols (2010, p. 47), “não é uma reprodução da realidade, é uma *representação* do mundo em que vivemos”, dessa forma, não tem uma definição clara, mas “relativa ou comparativa”.

4.1.1 Gênese, Transformação e Definição do Documentário

Devido à grande diversidade de definições do gênero “documentário”, as características que o constituem ou o distinguem de filmes de ficção só podem ser claramente evidenciadas a partir de um estudo de sua história, segundo Penafria (1999).

O gênero documentário tem um passado, existe uma prática construída por aqueles que se dedicaram à sua produção. As raízes dessa prática encontram-se, obviamente, no seu nascimento e conseqüente desenvolvimento, no sentido de uma afirmação com identidade própria. Assim, ir até sua origem para averiguar do momento em que se afirmou, em que ganhou contornos de uma identidade própria, em que se institucionalizou, é inquestionavelmente o caminho que devemos descobrir e seguir. O que individualiza o documentário face a outras formas de expressão só poderá ser encontrado naquilo que foi até hoje. (PENAFRIA, 1999, p. 34)

A origem do documentário apresentada por Penafria (1999) evidencia o surgimento do filme documental em um momento distinto do surgimento do cinema, pois quando surgiram as primeiras projeções de filmes, com os irmãos Lumière, em 1895, essas se preocupavam em registrar as atividades e a ação do mundo, mas, segundo a autora, era difícil compreender o propósito dos filmes.

O objectivo inicial da filmagem era apenas o de registrar diversas atividades, quer humanas, quer animais. O encanto e fascínio por essa capacidade mimética condicionou o olhar dos seus autores para a mera reprodução. Nessa altura, questionar essa reprodução e definir uma prática de documentarismo era ainda prematuro. Não existe a definição de uma prática; o que existe é um contributo para a mesma.” (PENAFRIA, 1999, p. 38)

Tal contribuição veio do registro *in loco* (captação de imagens no local, não em estúdio) que constitui “o primeiro princípio identificador do documentário” (PENAFRIA, 1999, p. 38). Filmar cenas *in loco* significa captar o máximo possível das evidências factuais do ambiente, porém não exige que o documentarista vivencie as cenas gravadas de forma concomitante. Conforme Melo (2002), essas podem ser captadas “no momento” (*in loco contemporâneo*) ao se referirem ao presente, ou reconstruídas (*in loco reconstruído*), e ainda usadas através de

referências históricas (*in loco referencial evolutivo*). As duas últimas são indicadas para caracterizar momentos passados que podem se valer de imagens de arquivo, maquetes e depoimentos.

a) *in loco contemporâneo* - o tempo e o espaço do fato/objeto retratado são contemporâneos ao da produção do documentário. Prevalece a ideia do "aqui e agora";

b) *in loco (re)construído* - faz referência ao passado, mas acontece no tempo presente. Há uma tentativa de melhor contextualizar o fato (passado) a partir de algum tipo de interferência do documentarista no espaço (presente). Temos o registro *in loco (re)construído* quando, por exemplo, se constroem cenários/maquetes para que o espectador possa visualizar melhor o objeto ou a ação;

c) *in loco referencial evolutivo* - também faz referência ao tempo passado, mas, neste caso, não há uma interferência direta do documentarista no ambiente. A transformação do *in loco* decorre da ação natural do tempo e da História sobre o espaço geográfico, sobre a paisagem. É o caso das entrevistas realizadas em locais onde aconteceu determinado fato. (MELO, 2002, p. 27)

Para Penafria (1999), a identidade do filme documental começa a ser definida nos anos 20 com as práticas documentaristas realizadas pelo americano Flaherty e Vertov na União Soviética, cabendo ao primeiro uma influência mais imediata sobre o documentarismo britânico de 30, que teve como figura emblemática o escocês John Grierson (1898-1972), que fez a primeira menção do termo "documentário", em 1926.

[...], vejamos de onde surgiu o termo *documentário*. Sua primeira ocorrência em língua inglesa é frequentemente atribuída a uma crítica ao filme *Moana* (Robert Flaherty, 1926), escrita por John Grierson e publicada em fevereiro de 1926, em um jornal de Nova York. (DA-RIN, 2004, p.20)

No decorrer desses anos 20, inicia-se a história do cinema documental, assim o trabalho de organização dos registros *in loco* aliados à inserção de legendas, sons e outros, ou seja, a edição do documentário, configura a segunda característica deste gênero, conforme Penafria (1999).

A segunda, já em estúdio, é a *organização* das imagens obtidas *in loco* (este material poderá eventualmente ser trabalhado com outro, por exemplo, legendas, sons etc.) segundo uma determinada forma; o resultado final dessa forma é um filme. A organização força o filme a não se pautar por uma mera descrição, apresentação descaracterizada ou sucessão sem

propósito aparente, das imagens obtidas *in loco*. O documentarista, por seu lado, é cúmplice das características enunciadas. (PENAFRIA, 1999, p. 39)

Quanto a essa segunda característica, a montagem não precisa seguir uma sucessão temporal e de continuidade de espaço, pois conforme Penafria (1999, p. 43), “imagens recolhidas em diferentes locais e durante um período de tempo prolongado ou não, podem, através da montagem, dar origem a combinações com significado”. Penafria (1999) defende a ideia de que as experimentações de combinações, recombinações ou justaposições de imagens e sons tinham o interesse de atingir a verdade que só é encontrada em toda sua plenitude através da confrontação e manipulação das cenas, ou seja, uma forma do documentarista argumentar, comprovar seu ponto de vista.

Da-Rin (2004, p. 93) indica a legitimação do cinema documental com o projeto de Grierson de educação pública através do cinema; a escola inglesa utilizava o documentário “como instrumento para a transformação da sociedade pela via educativa”.

Grierson (1926, *apud* PENAFRIA, 1999, p. 47) define documentário como “tratamento criativo da realidade”, que deveria ter função educativa, social e moralizante. Documentário, nessa concepção, é um tipo de filme *in loco* (fora de estúdio, em lugares reais) que vai além da mera descrição ou exposição de fatos, cria uma interpretação, um ponto de vista sobre o tema.

O documentário elabora os seus temas de modo criativo e dramático, revelando algo sobre os fenómenos que, no caso, são essencialmente os problemas sociais e económicos dos anos 30. Apesar de outros filmes poderem tratar os mesmos temas fazem-no com superficialidade, não lhes acrescentam nada, não os interpretam. Isto torna o documentário superior a esses filmes (PENAFRIA, 1999, p. 47).

Ainda sobre a construção de posicionamento do produtor perante o tema do documentário, Penafria (1999) afirma que o documentário surgiu como um filme de intervenção social em voz *off* (voz de um personagem não visível na cena), uma vez que “as implicações sociais resultam do facto de o documentário nos persuadir a determinada leitura do mundo que nos rodeia, sustentando-se em argumentos a que temos acesso pelo texto em *off* e pelas imagens que o filme nos mostra”

(PENAFRIA, 1999, p. 47). Com isso, o caráter autoral do filme documental evidencia-se nas estratégias e estilos escolhidos pelo documentarista, sendo que essas formas mudam por razões “econômicas, sociais, políticas, meios técnicos disponíveis etc.” (PENAFRIA, 1999, p. 56).

Ancorados na história do documentário e na construção de sua identidade, outros estudos tentam dar maior clareza a sua definição.

Nichols (2010) afirma que “todo filme é um documentário”, mas dividido em duas categorias: em uma, há a satisfação de desejos (ficção), “expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores” (NICHOLS, 2010, p. 26); em outra, há uma representação social (não-ficção), torna “visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta” (NICHOLS, 2010, p. 26). Como ambas são histórias a serem interpretadas pelo destinatário, Nichols (2010) ainda coloca que a primeira se conforma com a incredulidade e a última objetiva exercer um impacto no mundo histórico através da persuasão sobre um ponto de vista definido; assim, há um direcionamento diante dos temas abordados.

É esse o encanto e o poder do documentário. (Daqui em diante, chamaremos de “ficção” os documentários de satisfação de desejos e usaremos simplesmente “documentário” como simplificação da não-ficção de representação social.) Literalmente, os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos visões (fílmicas) do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e a história social (NICHOLS, 2010, p. 27).

Tal engajamento acontece de três formas, conforme Nichols (2010), por meio de: a) uma representação reconhecível do mundo (pessoas, lugares e coisas reais vinculadas a descrições de uma visão particular); b) uma representação dos interesses de outros (documentaristas como representantes do público, tanto dos sujeitos tema da filmagem, quanto das instituições patrocinadoras do filme); c) uma representação de um ponto de vista de questões gerais (defesa de uma determinada interpretação com o intuito de influenciar o público).

Ramos (2008) traz um conceito muito claro sobre o gênero documentário aqui abordado, considerando-o como uma narrativa com múltiplas linguagens a respeito de proposições do meio social.

[...] podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhada muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoas. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como narrativa sobre asserção sobre o mundo (RAMOS, 2008, p. 22).

Além de fazer uma abordagem conceitual, o autor também distingue documentário de filmes de ficção a partir de três vertentes:

- a) na intenção de seu autor de fazer um documentário, “*intenção social, manifesta na indexação da obra, conforme percebida pelo espectador*” (RAMOS, 2008, p. 25);
- b) nas características formais do gênero;
- c) na indexação social, na qual “a intenção documentária do autor/cineasta, ou da produção do filme, é indexada através de mecanismos sociais diversos, direcionando a recepção” (RAMOS, 2008, p. 27).

Quanto ao conjunto de características formais próprios à narrativa documentária, Ramos (2008) o apresenta como procedimentos relativos, já que essas não são exclusivas do documentário.

Podemos, igualmente, destacar como próprios à narrativa documentária: presença de locução (voz over), presença de entrevistas ou depoimentos, utilização de imagens de arquivo, rara utilização de atores profissionais (não existe um star system estruturando o campo do documentário), intensidade particular da dimensão da tomada. Procedimentos como a câmera na mão, imagem tremida, improvisação, utilização de roteiros abertos, ênfase na indeterminação da tomada pertencem ao campo estilístico do documentário, embora não exclusivamente. Alguns outros elementos estilísticos da narrativa documentária são comuns com a ficção (RAMOS, 2008: 25).

Ainda referindo-se à indexação social, Da-Rin (2004, p.18) afirma que há uma tradição persistente, na qual um tipo de instituição virtual composta de

diretores, produtores e técnicos “que se autodenominam documentaristas, seus filmes, associações, agências financiadoras, espaços de exibição, distribuidores, mostras especializadas, publicações, críticos e um público fiel”.

A partir de 1960, a invenção das câmeras que captam imagem e som sincronicamente faz surgir novos estilos de cinema documentário: o Cinema Direto americano e o Cinéma Vérité francês. Segundo Martins (2008, p. 79), “no cinema direto americano temos a reprodução da realidade sem a intervenção do realizador no momento da filmagem, com o total apagamento do dispositivo e do cineasta”. Com isso o trabalho de montagem e organização é determinante para que não deixe vestígios do ato de filmar. Já no Cinéma Vérité “é o cineasta e o dispositivo com todo seu potencial de criação e intervenção, que se encontram no centro do filme: viabilizando encontros, confrontos e questionamentos sobre o próprio modo de representar a realidade” (MARTINS, 2008, p. 79).

Martins (2008) apresenta, também, a introdução da computação gráfica que se inicia nos anos 70 e obtém seu ápice nos anos 90. A autora afirma que “com a tecnologia, o documentário deixa a tela do cinema e da televisão e passa a ocupar a tela do computador” (MARTINS, 2008, p. 85). Assim, evidencia que essa “virada tecnológica” se estabelece em dois momentos: em um, o computador é suporte para a visualização e distribuição do documentário, e em outro, o computador é sua ferramenta de produção.

[...] primeiramente com a distribuição e exibição, por meio da disponibilização de documentários na web (filmes analógicos digitalizados, ou filmes digitais com estrutura linear) e de forma mais concreta com o web-documentário, que utiliza a linguagem da hipermídia e se configura como um produto criado em função de e para a internet. O segundo momento é a produção, que se refere aos documentários que são realizados em sua maior parte tendo a tela do computador como interface (MARTINS, 2008, p. 85).

No senso comum há certa dificuldade em construir uma definição objetiva para esse gênero, pois, devido à liberdade de produção, ele possui características variadas e relativas. Da-Rin (2004) conclui que o documentário se enquadra a um *regime cinematográfico* cujas fronteiras são fluidas e incertas, mas podem ser definidas em compreensão, não em extensão.

De fato, estamos diante de um “regime” de fácil constatação empírica – qualquer espectador que entre inadvertidamente em uma sala de cinema, em poucos minutos saberá responder se aquilo que está assistindo é ou não documentário. Se suas “fronteiras incertas” desafiam o estabelecimento de uma definição extensiva, capaz de esgotar todas as ocorrências, isso não nos impede de reconhecer a existência concreta deste “grande regime cinematográfico” – que preferimos chamar de um *domínio*, entendido como âmbito de uma arte (DA-RIN, 2004, p. 18-19).

O domínio do documentário é um “catalisador das questões historicamente partilhadas por uma comunidade de praticantes” (DA-RIN, 2004, p. 19), que, ao longo dos anos, muda em decorrência de novos movimentos e escolas, propiciando sucessivas configurações do documentário.

Diante do exposto, “se os documentários representam questões, aspectos, características e problemas encontrados no mundo histórico” (NICHOLS, 2010, p. 72), cabe uma análise da “voz” responsável pelo ponto de vista abordado e nas escolhas feitas pelo cineasta.

O fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria. Eles são uma *representação* do mundo, e essa representação significa uma visão singular do mundo. A voz do documentário é, portanto, o meio pelo qual esse ponto de vista ou essa perspectiva singular se dá a conhecer (NICHOLS, 2010, p. 73).

Ao transmitir o ponto de vista do autor/produtor, a “voz” segue uma organização, um estilo que molda suas escolhas. Nichols (2010) exemplifica este estilo ao analisar o documentário *Watsonville on strike* (filme sobre uma greve de lavradores na cidade costeira de Watsonville, na Califórnia) de 1989 e dirigida por Jon Silver. No filme são observadas as escolhas estilísticas; por exemplo, o “plano-sequência” em vez de montagem, como método de validação do momento de opressão vivida pelos trabalhadores e enquadramentos que dão ênfase aos personagens principais.

A voz do filme revela a vontade de Silver de mostrar a realidade daquele momento, em lugar de cair na ilusão de que as pessoas agem como se câmera e cineasta não estivessem presentes. Sua voz, representada no plano-sequência e no movimento da câmera, e também no que ele efetivamente diz, revela *como* ele defende seu argumento em favor da

causa dos trabalhadores. Como o estilo, mas com um sentimento adicional de responsabilidade ética e política, a voz serve para dar concretude ao engajamento do cineasta no mundo. (NICHOLS, 2010, p. 76)

Porém, a voz do documentário não se restringe apenas ao que é dito verbalmente, seja “pelas vozes de ‘deuses’ invisíveis e ‘autoridades’ plenamente visíveis”, segundo Nichols (2010, p. 76), ou pelos atores sociais, personagens da filmagem. O cineasta apresenta seu ponto de vista por intermédio de inúmeros meios disponíveis a ele.

Esses meios podem ser resumidos como seleção e arranjo de som e imagem, isto é, a elaboração de uma lógica organizadora para o filme. Isso acarreta, no mínimo, estas decisões: 1) quando cortar, ou montar, o que sobrepor, como enquadrar ou compor um plano (primeiro plano ou plano geral, ângulo baixo ou alto, luz artificial ou natural, colorido ou preto e branco, quando fazer uma panorâmica, aproximar-se ou distanciar-se do elemento filmado, usar *travelling* ou permanecer estacionário, e assim por diante); 2) gravar som direto, no momento da filmagem, ou acrescentar posteriormente som adicional, como traduções em voz-over, diálogos dublados, música, efeitos sonoros ou comentários; 3) aderir a uma cronologia rígida ou rearrumar os acontecimentos com o objetivo de sustentar uma opinião; 4) usar fotografias e imagens de arquivo, ou feitas por outra pessoa, ou usar apenas as imagens filmadas pelo cineasta no local; e 5) em que modo de representação se basear para organizar o filme (expositivo, poético, observativo, participativo, reflexivo ou performático) (NICHOLS, 2010, p. 76).

Quanto ao modo de representação citado por Nichols (2010), os documentários possuem vozes distintas que atestam a individualidade do cineasta ou os interesses de um patrocinador ou instituição diretora. São traços característicos que podem definir, segundo o autor, seis tipos: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático.

- O modo poético tem uma visão subjetiva no mundo e quebra com as relações entre espaço e tempo. Por meio de associações, o cineasta explora uma forma alternativa de conhecimento a partir da qual os atores sociais, personagens reais retratados no filme, não possuem complexidade psicológica, funcionam em igualdade de condições com outros objetos; assim “ênfatisa mais o estado de ânimo, o tom e o afeto do que as demonstrações de conhecimento ou ações persuasivas.” (NICHOLS, 2010, p. 138).

- O modo expositivo retrata a “realidade histórica” com uma estrutura argumentativa. Neste, há um comentário da voz de Deus, *voz over* (o orador é ouvido, mas jamais visto), na qual o comentarista é considerado onisciente e “empenha-se na construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência” (NICHOLS, 2010, p. 144).
- No modo observativo o cineasta não intervém na ação, mas observa eventos com distanciamento, assim se comporta discretamente nas filmagens, como uma “mosca na parede”. É por isso que essa forma de apresentação dá a impressão real da duração dos eventos, já que sua montagem é “sem comentário com voz-over, sem música ou efeitos sonoros complementares, sem legendas, sem reconstituições históricas, sem situações repetidas para a câmera e até sem entrevistas” (NICHOLS, 2010, p. 147).
- O modo participativo traz para o espectador as vivências do cineasta em uma determinada situação, uma vez que “os documentaristas também vão a campo; também eles vivem entre os outros e falam de sua experiência ou representam o que experimentaram” (NICHOLS, 2010, p. 153). Neste, o produtor passa por técnicas de entrevista para unir relatos diferentes em uma única história, “a voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem” (p. 160).
- No modo reflexivo o espectador é conduzido a repensar suas suposições e expectativas de um documentário. Nichols (2010) considera que nesse tipo “acompanhamos relacionamento do cineasta conosco, falando não só do mundo histórico, como também dos problemas e questões da representação” (p. 162). Esses documentários refletem dois níveis: o formal (o espectador deve pensar em suas suposições e expectativas do próprio documentário) e o político (o espectador deve pensar em suas suposições e expectativas do mundo histórico).
- O modo performático aborda os espectadores com apelo emocional e não com fatos, ou seja, “o significado é claramente um fenômeno subjetivo, carregado de afetos” (NICHOLS, 2010, p. 169). Esse modo representa

perspectivas subjetivas sobre tópicos específicos da vida e usa a combinação de elementos fictícios (por exemplo, encenação) e elementos reais, além de técnicas visuais e retóricas para obter a representação mais vívida dessa experiência. Conforme Nichols (2010, p. 170), “os acontecimentos reais são amplificados pelos imaginários. A combinação livre do real e do imaginado é uma característica comum do documentário performático”.

Contudo, tais características predominantes a cada um dos modos não precisam ser integrais, pois os documentários podem conter partes híbridas que mesclam diversos modos, como afirma Nichols (2010).

A identificação de um filme com um certo modo não precisa ser total. Um documentário reflexivo pode conter porções bem grandes de tomadas observativas ou participativas; um documentário expositivo pode incluir segmentos poéticos ou performáticos. As características de um dado modo funcionam como dominantes num dado filme: elas dão estrutura ao todo do filme, mas não ditam ou determinam todos os aspectos de sua organização. Resta uma considerável margem de liberdade. (NICHOLS, 2010, p. 136)

De maneira mais sintetizada, Nichols (2010) resume os seis tipos de documentário no quadro a seguir, indicando uma ordem cronológica ao seu surgimento.

Quadro 16 – Modos do documentário

Tipos de documentário	Principais características	Deficiências
Documentário poético [anos 20]	Reúne fragmentos do mundo de modo poético.	Falta de especificidade, abstrato demais.
Documentário expositivo [anos 20]	Trata diretamente de questões do mundo histórico.	Excessivamente didático.
Documentário observativo [anos 60]	Evita o comentário e a encenação; observa as coisas conforme elas acontecem	Falta de história, de contexto.

Documentário participativo [anos 60]	Entrevista os participantes ou interage com eles; usa imagens de arquivo para recuperar a história.	Fé excessiva em testemunhas, história ingênua, invasivo demais.
Documentário reflexivo [anos 80]	Questiona a forma do documentário, tira a familiaridade dos outros modos.	Abstrato demais, perde de vista as questões concretas.
Documentário performático [anos 80]	Enfatiza aspectos subjetivos de um discurso classicamente objetivo.	A perda de ênfase na objetividade pode relegar esses filmes à vanguarda; uso "excessivo" de estilo.

Fonte: A autora, baseada em Nichols (2010, p. 177).

Em nossa pesquisa, seguimos os estudos de Nichols (2010), conceituando documentário não de forma totalizante e sim como um hipergênero multissemiótico de “representação social do mundo”, uma vez que objetivamos, por meio deste trabalho, proporcionar multiletramentos e a construção de um posicionamento do aluno perante problemas sociais de sua comunidade.

4.2 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: DESCRIÇÃO TEÓRICA DO HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO”

Em nossa pesquisa abordamos o hipergênero “documentário expositivo” (ver quadro 15), por se tratar de um tipo do documentário que pressupõe engajamento. No caso do projeto de intervenção, nos problemas sociais do local onde o aluno vive.

O conceito “documentário expositivo” vem da obra de Nichols (2010), na qual considera o modo expositivo como representação da “realidade histórica”, ou seja, “trata diretamente de questões do mundo histórico” (NICHOLS, 2010, p. 177). Como característica principal emprega um locutor onisciente em *voz over* (o orador é ouvido, mas jamais visto) que “se empenha na construção de uma sensação de

credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência” (NICHOLS, 2010, p. 144).

Como nossa pesquisa é fundamentada no ISD, é necessário esclarecer que o termo “expositivo” empregado no documentário de Nichols (2010), possui relação específica com o termo “Expor”, utilizado por Bronckart (2009) para se referir “às coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto [...] conjuntas às da ação de linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 153). Pois ambas as terminologias só podem ser relacionadas tendo em vista o *propósito comunicativo desse hipergênero*, já que, de forma geral, o produtor do “documentário expositivo” expõe um determinado tema.

Seguimos, assim, uma busca pelas mídias, *sites* de cinema e canal *Youtube*, a fim de selecionar documentários com características predominantemente expositivas, de acordo com o conceito de Nichols (2010).

Definimos que o *corpus* deveria conter vídeos de curta-metragem, já que nosso objetivo é modelizar o hipergênero escolhido, a fim de produzir um instrumento de mediação, a SDG, com o propósito de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos no que se refere ao conhecimento e produção do documentário em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental; não sendo nosso intuito o ensino e formação de cineastas.

Nosso *corpus* é composto por três vídeos de documentários expositivos retirados do canal *Youtube*, por ter sido este o único suporte onde encontramos vídeos que se enquadrassem não só nas características desse tipo de documentário, como também tivesse um tempo de duração adequado a nossa pesquisa. A seguir, a relação e descrição do *corpus* da modelização teórica.

1. “Organicando” – Documentário expositivo publicado por *Pedro Mattar* em 8 de junho de 2019. Também possui uma observação onde se diz: “Projeto acadêmico. A proposta é um documentário expositivo sobre alguma ação para o meio ambiente sendo feita no estado de São Paulo” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hoFbNCcMbil>>. Acesso em 03 mar. 2020).

2. Documentário expositivo "Recife - comércio de vários sotaques" publicado por *barreto7silvio* em 7 de dezembro de 2018. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-r-YittHWpQ>>. Acesso em 03 mar. 2020).
3. Documentário expositivo "Ilha das Flores" de Jorge Furtado, produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre e lançado em 1989. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bVjhNaX57iA&t=196s>>. Acesso em 03 mar. 2020).

Como o documentário expositivo é um hipergênero multissemiótico (audiovisual, com linguagem cinematográfica, oralizado etc.), procedemos a retextualização dos textos orais (entrevistas e relatos pessoais) ou oralizados (narração em voz over), conforme a metodologia proposta por Marcuschi (2001), para auxiliar o processo de análise. Diante disso, produzimos: a) Apêndice B com a retextualização do "documentário expositivo Organicando"; b) Apêndice C com a retextualização do "documentário expositivo Recife - comércio de vários sotaques"; c) Apêndice D com a retextualização do "documentário expositivo Ilha das Flores".

No quadro a seguir, sintetizamos a composição do *corpus* da modelização:

Quadro 17 – Corpus da análise da modelização do documentário expositivo

Nº	Código	Título	Tema
1	D1	Organicando – Documentário expositivo (Apêndice B)	Produtos orgânicos e as mudanças ocorridas na região de Parelheiros com a respectiva produção.
2	D2	Documentário expositivo "Recife – comércio de vários sotaques" (Apêndice C)	O comércio ambulante de imigrantes senegaleses na cidade de Recife.
3	D3	Documentário expositivo "Ilha das Flores" (Apêndice D)	Denúncia social em relação ao sistema capitalista.

Fonte: a autora.

O processo de modelização do hipergênero é resumido em quadros que mostram as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas, relacionadas aos tipos de capacidades de linguagem descritos pelo ISD, conforme o esquema de análise proposto por Barros (2012) e ampliado por Pontara (2019), constituído de perguntas diretas que auxiliam o processo.

4.2.1 Características Contextuais do Documentário Expositivo

Apresentamos nessa seção a análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo) do documentário expositivo, objeto da modelização teórica da nossa pesquisa, conforme proposto pelo quadro de Barros (2012, p.16).

O agente-produtor, ao realizar uma prática social de linguagem, tem em mente uma necessidade de se enunciar, que é estruturada por um projeto de dizer. No documentário expositivo, a cineasta expressa um ponto de vista ao registrar partes da realidade sobre um tema escolhido, com o intuito de mudar a percepção do público e estimulá-lo a posicionar-se. No nosso *corpus*, o documentário “Organicando” (Apêndice B), por exemplo, defende a ideia de que produtos orgânicos, além de serem saudáveis, transformaram a região rural de Parelheiros-SP e seus produtores; em “Recife - comércio de vários sotaques”, o objetivo é mostrar a importância dos imigrantes senegaleses no comércio do Recife (Apêndice C); em “Ilha das Flores” há uma denúncia social em relação ao sistema capitalista (Apêndice D).

O documentário expositivo é um hipergênero multissemiótico que pode abordar várias modalidades de linguagem e semioses em sua composição: a oralidade, durante a construção de narração em *voz over* e em entrevista oral; a escrita, na produção de legenda, sinopse, argumento e roteiro; a linguagem corporal, exemplificada nas imagens que mostram os personagens em seus contextos de vida (trabalho, lazer, alimentação etc...); áudio, através das músicas e ruídos; visual, com imagens estáticas ilustrativas do que a *voz over* apresenta (livros didáticos, jornais, revistas) e/ou em movimentos que demonstram as tomadas de vídeo *in loco* (figura 6) ou gravadas em estúdio (figura 11).

Produzido pela esfera midiática, o documentário pode estar vinculado a diversas mídias, tais como: canais televisivos, cinema e *sites da internet*, como no *corpus* selecionado, em que os vídeos foram publicados no canal do *Youtube*. Sua circulação pode ser regional, nacional ou mundial.

O emissor do hipergênero corresponde ao documentarista, que pode desempenhar o papel de um jornalista, um publicitário, um cineasta etc. Em nosso *corpus*, os documentários expositivos “Organicando” (Apêndice B) e “Recife – comércio de vários sotaques” (Apêndice C) foram produzidos por um grupo de alunos da área de comunicação, a fim de cumprir atividades propostas por professores de suas Instituições de Ensino; já o “Ilha das Flores” foi produzido pelo cineasta Jorge Furtado com um propósito profissional (Apêndice D). A relação entre o enunciador e o destinatário é baseada na preocupação do documentarista em expor um posicionamento sobre um tema do mundo real.

Receptores do documentário correspondem ao público em geral que se interessa por esse hipergênero ou pelo tema abordado. Esses têm o papel discursivo (destinatário, na nomenclatura do ISD) de concordar ou discordar da proposição exposta, proporcionando maior número de visualizações, curtidas ou seguidores, caso esteja vinculado a canais da *internet* como os de nosso *corpus*.

4.2.2 Características Discursivas do Documentário Expositivo

Antes de iniciarmos nossa análise das características discursivas do “documentário expositivo”, esclarecemos que o termo “expositivo” empregado no documentário de Nichols (2010), refere-se a uma terminologia utilizada pela área da comunicação e cinema para definir um dos modos de representação do documentário. Já o termo “Expor” utilizado por Bronckart (2009) é condizente com uma das ordens dos mundos discursivos. Pois os mundos discursivos, “mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 151), empregam a ordem do NARRAR, na qual o mundo discursivo está explicitamente *disjunto* das coordenadas dos mundos formais, e a ordem do EXPOR, na qual o mundo discursivo está posto em *conjunção* a essas coordenadas.

Diante disso apresentamos nessa seção a “análise da infraestrutura textual (plano textual global, tipos de discurso, planificação sequencial)”, de acordo com o proposto por Barros (2012, p.16), do “documentário expositivo”.

Com relação aos *tipos de discurso*, no “documentário expositivo” há uma mescla dos discursos da ordem do Expor e do Narrar, uma vez que o termo hipergênero corresponde a um agrupamento de gêneros, os quais compõem “uma unidade de interação maior (um grande enunciado)” (BONINI, 2011, p. 691).

Sendo assim, observamos em nosso *corpus* a presença do *relato interativo* (narração em *voz over* com imagens em movimento de gravações *in loco*) (figura 6) e do *discurso interativo* (entrevistas orais) misturado com o *discurso teórico* (narração em *voz over* com conteúdo científico, seguida por imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) (figura 11).

Tais inferências permitem-nos concluir que o “documentário expositivo”, de forma predominante e com foco em seu propósito comunicativo, utiliza o mundo discursivo do Expor, no qual emprega o discurso misto interativo-teórico. Embora, devido a sua característica hipergenérica, também apresente encaixamentos do relato interativo.

O D1 evidencia o discurso misto interativo-teórico ao representar o conteúdo temático – produtos orgânicos –, a partir de uma entrevista oral com interlocutor e entrevistados nomeados. Observa-se o propósito de construir uma definição teórica sobre o tema, por exemplo: “A pergunta é: O que é orgânico para você? Defina isso em uma palavra.” (Apêndice B). Em seguida, inicia-se um trecho de *relato interativo*, no qual o locutor, em *voz over*, faz um relato sobre a região rural de Parelheiros, em São Paulo, apresentando-a como uma próspera produtora de alimentos orgânicos, ao mesmo tempo em que utiliza termos opinativos da voz que narra, tais como: “Isso aí é legal”, “Coisa de primeiro mundo” (Apêndice B).

O D2 apresenta, através da *voz over*, conhecimentos específicos e conceituais sobre o tema, por exemplo: “Em um fenômeno imigratório relativamente recente, os africanos, em sua maioria, senegaleses, aportaram da capital pernambucana e em outras grandes cidades do Brasil” (Apêndice C). Concomitantemente, o produtor presentifica o espaço com imagens em movimento, em seguida focaliza um personagem, nomeado de Bamba, no trecho: “Bamba é um senegalês de 37 anos que se destaca em meio aos brilhantes que vende.” (Apêndice C). Ou seja, há a construção de um discurso misto interativo-teórico,

como característica dominante do hipergênero, mesmo que sempre apareça o relato interativo com a narração implicada que relata o que está sendo mostrado pela câmera. No fragmento narrado: *“A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife, tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco”* (Apêndice C), surgem posicionamentos pessoais do locutor da voz over em frases como *“É interessante ver o quanto o trabalho dignifica essas pessoas. A Avenida Conde da Boa Vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece”* (Apêndice C).

O D3 exhibe o discurso misto interativo-teórico ao mostrar a localização geográfica da região rural de Belém Novo, as características asiáticas de seus trabalhadores japoneses, a distinção científica do ser humano com outros tipos de animais mamíferos e, ainda, conhecimentos gerais sobre o tomate. Por exemplo: *“[...] Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste”* (Apêndice D). Porém o uso do discurso teórico é propositalmente irônico, pois surgem comentários como *“O telencéfalo altamente desenvolvido combinado com a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar uns cem números de melhoramentos em seu planeta”* (Apêndice D) surge a imagem do cogumelo provocado pela bomba atômica de Hiroshima, mas a narração continua *“Entre eles...cultivar tomates”* (Apêndice D).

O documentário expositivo possui uma estrutura com introdução, na qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens, buscando captar a atenção do espectador. No D1 o tema é introduzido por uma pergunta, *“O que significa orgânico para você?”* (Apêndice B), e depoimentos apreciativos de uma entrevista que procura construir a definição de *“orgânico”*. Já no D2 as imagens em movimento mostram a região central de Recife, movimentada e opulente por seus prédios, e focam a principal rua de comércio de vendedores ambulantes (Apêndice C). No D3 vemos em tela as legendas de afirmação *“Este filme não é um filme de ficção”, “Existe um lugar chamado Ilha das Flores” e “Deus não existe”* (Apêndice D) (figura 8).

No desenvolvimento, o ponto de vista (tese) do documentarista discorre através de informações sobre o tema dadas pela *voz over*, como no D3 (Apêndice D) que apresenta conhecimento científico sobre o local do filme e outros; ou por evidências apresentadas pelas cenas *in loco* (figura 6), que no D2 mostram os comerciantes senegaleses trabalhando como vendedores ambulantes (Apêndice C).

A conclusão une todos as informações expostas pelo documentarista, como no D1, no qual a *voz over* encerra o trecho de relato interativo sobre o comércio de produtos orgânicos na região de Parelheiros com uma frase apreciativa “*Coisa de primeiro mundo*” (Apêndice B), então as cenas filmadas em uma feira são aceleradas até sumirem da tela. No D2 a conclusão surge na *voz over* com uma frase apreciativa e metafórica “*Bamba é apenas um dos muitos personagens da história dos comerciantes senegaleses e a Avenida Conde da Boa Vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece*” (Apêndice C). Já no D3 a crítica social que é tema do documentário, é finalizada a partir da retomada do discurso inicial da *voz over* “*O ser humano se diferencia dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por ser livre. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda*” (Apêndice B).

Os documentários possuem títulos que evidenciam o tema, construídos com recursos paralinguísticos, mesclando legendas com elementos tipográficos de letras grandes (figura 8) e imagens estáticas (figura 5) ou em movimento, como na figura 6.

A assinatura do produtor, a indicação do narrador em *voz over*, da música, da direção e da equipe de produção, ou seja, os créditos nos documentários expositivos são produzidos através de legendas com letras brancas em fundo preto, exemplificado na figura 10.

Nos documentários expositivos selecionados no *corpus*, os vídeos têm uma duração curta de 2 a 13 minutos.

Por ser um hipergênero audiovisual, as imagens estáticas (fotos, gráficos, infográficos, tabelas etc.) (figura 5) ou em movimento (gravações *in loco*) (figura 6) possuem um papel fundamental de desenvolver o tema, funcionando como

argumentos visuais do ponto de vista do documentarista, que também fica expresso nas escolhas de ângulos, planos e na forma como edita e finaliza o documentário. O documentarista recorre a diversas fontes de pesquisa para organizar e coletar informações sobre o conteúdo temático, tais como entrevistas com pessoas envolvidas no tema ou especialistas da área, arquivos impressos ou disponibilizados na *internet*, imagens e notícias de jornais e revistas.

O documentário expositivo tem uma mescla de tipologias textuais, não havendo predominância de nenhum de seus tipos. De forma mais específica, observamos que as sequências não possuem forma prototípica com fases definidas. Os discursos no hipergênero “documentário expositivo” são majoritariamente organizados em forma de esquematizações, mesclados a trechos de sequência dialogal (entrevistas no discurso interativo), como em D1, trechos de sequência descritiva (apresentação de características de elementos do tema no discurso teórico), como em D2 “*A Avenida Conde da Boa Vista [...] tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco, seu prolongamento passa a se chamar Avenida Carlos de Lima Cavalcanti, corta os bairros da Boa Vista e Soledade*” (Apêndice C). E, ainda, podem ser empregados trechos de sequência explicativa ou sequência argumentativa, de acordo com as escolhas do produtor para desenvolver o conteúdo temático.

4.2.3 Características Linguístico-Discursivas do Documentário Expositivo

Apresentamos nessa seção a análise dos mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) para o documentário expositivo, com base no quadro de perguntas diretivas de Barros (2012, p.16).

Quanto aos organizadores textuais com função de conexão, há poucos com valor temporal, visto que no “documentário expositivo” há apenas um encaixamento do relato interativo que é caracterizado pelo seu emprego. Em D2 encontramos apenas “*lá*” e “*hoje*” (Apêndice C), já em D1 não há nenhum organizador temporal.

Essa característica vem ao encontro do propósito comunicativo geral do “documentário expositivo”, uma vez que propõe um texto sem temporalidade fixa.

No discurso misto interativo-teórico os organizadores com valor lógico são pouco usados, identificamos apenas alguns, como: na voz *over* do locutor do D3 porque (explicativo), e (aditivo), apesar de (concessivo) (Apêndice D), visto que são raros os trechos de sequência explicativa ou sequência argumentativa.

Outrossim, os organizadores espaciais, aliados a imagens estáticas ou em movimento, são muito utilizados, visto que, junto às esquematizações, são empregados diversos trechos de sequência descritiva. Tais organizadores fazem referência ao espaço no qual ocorre o discurso, tais como: aqui, aí, lá, à frente, lado de dentro e expressões sinônimas. Por exemplo: em D1 temos no fragmento: “*Eu conheço vários casos aí [...]*” (Apêndice B), o termo “*aí*” corresponde à Região de Parelheiros.

Nos mecanismos de coesão nominal, observamos que a marcação da coesão nominal ocorre por meio das anáforas nominais. As retomadas empregam sintagmas idênticos a seu antecedente, como evidenciados em nosso corpus no discurso misto interativo-teórico nas: *esquematizações*, como em D2 que repete o termo “*Avenida Conde da Boa Vista*” quatro vezes (Apêndice C); *sequências dialogadas* (entrevistas orais), como em D1 no fragmento “*Orgânico... orgânico é uma questão de limpeza, né?*” (Apêndice B); *sequência descritiva*, como em D3 no fragmento: “*Ela utiliza seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para trocar perfumes por dinheiro. Perfumes são líquidos normalmente extraídos das flores que dão aos seres humanos um cheiro mais agradável que o natural*” (Apêndice D).

Porém, nos poucos trechos *de sequência explicativa ou argumentativa*, ocorre o uso de anáforas pronominais, como em D3 no fragmento: “*Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes...que se distinguem dos outros mamíferos*” (Apêndice D), como também em “*O telencéfalo [...] permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las.*” (Apêndice D)

Quanto à *coesão verbal*, no discurso misto interativo-teórico há a predominância do tempo presente, seja para apresentar: a) *características do sujeito* como na entrevista oral (discurso interativo) do D1, em trechos como “*orgânico é*

uma questão de limpeza” (Apêndice B); b) *estado permanente de uma situação* como na narração em voz over no D2 no trecho “É lá que imigrantes vindos das mais diversas cidades do mundo tentam ganhar a vida” (Apêndice C); c) *verdades científicas dos fatos* como em vários trechos na narração em voz over do D3 exemplificado em “O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano.” (Apêndice D).

Também se emprega nos trechos de relato interativo o tempo verbal pretérito perfeito, quando a função de temporalidade apresenta momentos passados, relacionados ao tema em análise; por exemplo, em D1 “[...] virou um cinturão verde de orgânicos, como era forte há muitos anos atrás na região de Cotia” (Apêndice B).

Na construção textual, os verbos de estado, tais como “*ser*”, “*estar*”, “*ter*”, são usados com frequência nos trechos de sequência descritiva, devido ao propósito presente nesse hipergênero de expressar uma situação localizada no sujeito, evidenciado na entrevista oral do D1 na construção de uma definição de “produtos orgânicos” e de seus benefícios para os produtores da região definida (Apêndice B).

Quanto ao registro linguístico privilegiado, na voz over do locutor se faz uso do registro formal quando há a oralização de um texto escrito, por exemplo: em D2 – “A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife [...]” (Apêndice C). Porém, se da voz over do locutor surgir um relato pessoal, podem aparecer, em meio ao registro formal, expressões informais, como no D1 “*isso aí é legal*” e “*cara*” (Apêndice B). Contudo, na maioria das vezes, são nas expressões orais dos personagens, geralmente entrevistados, que se observa o emprego do registro informal, como no trecho do D1 “*Orgânico...orgânico é uma questão de limpeza, né.*” (Apêndice B).

Referente à escolha lexical há o predomínio de substantivos, tais como: tomate, perfumes, Recife, Avenida, São Paulo, Parelheiros, Belém Novo etc., no discurso misto interativo-teórico, principalmente nos trechos de sequência descritiva, como em D3 “*Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil*” (Apêndice D). Já no relato interativo se utiliza muitos verbos de ação, como em D3 “O tomate plantado pelo senhor Toshio, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete

trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos de Ilha das Flores.” (Apêndice D).

O documentário expositivo destaca-se pelo emprego denotativo da língua, principalmente durante os trechos do discurso teórico que compõe o discurso misto interativo-teórico, pois traz informações de cunho científico, como em D2 “[...]mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste” (Apêndice C). A metáfora é um recurso utilizado nos trechos de discurso implicado, pois a voz over (de um entrevistado ou locutor) faz comparações implícitas; por exemplo: no trecho de sequência dialogal do D1 o termo “orgânico” recebe as metáforas “questão de limpeza”, “ritmo de vida” e “saúde” (Apêndice B). Da mesma forma, no trecho de sequência descritiva em D2 “Bamba é apenas um dos muitos personagens da história dos comerciantes senegaleses e a Avenida Conde da Boa Vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece” (Apêndice C), há o emprego da relação metafórica entre “Bamba” e a expressão “personagem da história dos comerciantes senegaleses” e da “Avenida Conde da Boa Vista” com o termo “palco onde toda a luta diária acontece”.

A principal “voz” nesse hipergênero advém do produtor. O documentarista usa estratégias de enunciação que causam efeito de distanciamento e neutralidade com o produtor do texto ao utilizar um instrumento cinematográfico chamado voz over, com o qual discorre sobre o tema, de uma perspectiva distante. Neste recurso, não há a presença visual do locutor, somente o discurso direto através de sua voz oralizada pela leitura de um texto escrito. Contudo, nas produções orais (entrevistas) as vozes podem ser de pessoas que vivenciam ou possuem conhecimento sobre o tema e de especialistas da área.

4.2.4 Características Multissemióticas do Documentário Expositivo

Apresentamos nesta seção a análise dos elementos multissemióticos que configuram o hipergênero “documentário expositivo” e a função que exercem para a construção de sentidos do texto.

O caráter multissemiótico desse hipergênero vem predominantemente de sua construção linguística audiovisual que mescla legendas, imagens estáticas (figura 5) e em movimento (figura 6), a áudios da voz *over*, de pessoas entrevistadas oralmente, de músicas e ruídos.

Figura 5 – Imagens estáticas de arquivos e fotos



Fonte: Documentário “Ilha das Flores”.

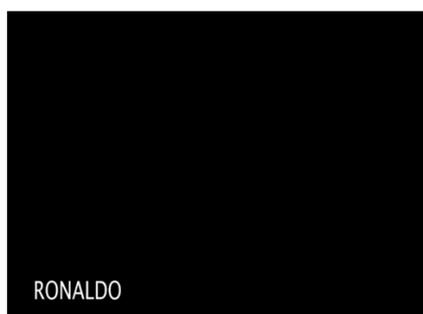
Figura 6 – Imagens em movimento, por meio de gravações *in loco*



Fonte: Documentário expositivo “Recife - comércio de vários sotaques”.

No D1 as características visuais são compostas por gravações *in loco* (figura 6) coletadas em ambientes reais, fora do estúdio, legendas com os nomes dos entrevistados (figura 7) e título. O áudio é formado por uma música de fundo, uma entrevista oral e a *voz over* que desenvolve o tema do documentário (Apêndice B).

Figura 7 – Legenda com nome dos entrevistados



Fonte: Documentário “Organicândo”.

No nº 2 as semioses visuais também se referem a uma legenda que apresenta o título (figura 8) e gravações de cenas *in loco*, já nas de áudio, além da música de fundo, só há a *voz over*.

Figura 8 – Legenda com título

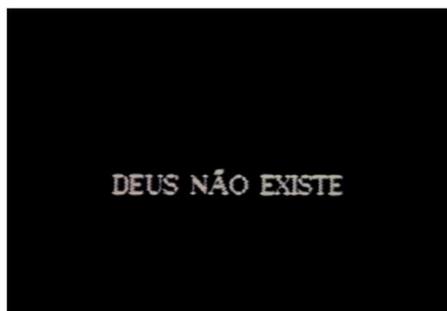


Fonte: Documentário expositivo “Recife - comércio de vários sotaques”.

No nº 3 os recursos visuais são vários: legendas com título e frases de afirmação (figura 9), imagens estáticas (de arquivo e fotos), imagens em movimento (de arquivo e gravadas em estúdio ou *in loco*). Quanto aos recursos de áudio, são utilizadas músicas de fundo (variam de acordo com o propósito do documentarista), a *voz over*, ruídos ambientes (por exemplo: som dos pássaros na plantação de

tomate) e ruídos editados artificialmente (som de um gongo, caixa registradora de supermercado etc.).

Figura 9 – Legenda com frases de afirmação



Fonte: Documentário “Ilha das Flores”

Por ser um hipergênero multissemiótico, marcado pela união de elementos linguísticos visuais e auditivos, a seleção destas semioses é importante para a construção de sentido do texto. Como recursos visuais, temos as imagens estáticas (imagens de arquivo ou fotos) (figura 5), as imagens em movimento (*in loco* ou em estúdio) (figura 6 e 11) e as legendas com título, nome de entrevistados e indicação dos créditos (figura 10). Unidas às informações teóricas apresentadas pela *voz over* e às entrevistas orais/relatos, possuem a função de exemplificar os substantivos concretos, auxiliar na construção de definições e conceitos; são argumentos que comprovam o discurso em *voz over*.

Figura 10 – Indicação do produtor e equipe de filmagem por meio de legendas



Fonte: Documentário expositivo “Ilha das Flores”.

No D3, há uma mescla entre relato interativo e o discurso teórico. No primeiro, as imagens são sempre *in loco*, com o intuito de mostrar o que é narrado; no segundo predominam as imagens estáticas de páginas de livros, revistas, jornais ou fotos e algumas gravações em estúdio (figura 11) como forma de exemplificar as informações colocadas (Apêndice D).

Figura 11 – Imagens em movimento produzidas por gravações em estúdio



Fonte: Documentário “Ilha das Flores”.

Quanto aos elementos de áudio, as músicas são empregadas como tema de fundo, com o objetivo de dar ritmo (lento, normal, acelerado) e emoção ao texto. Da mesma forma, também surgem os ruídos naturais do ambiente ou produzidos de modo artificial. O objetivo da utilização de elementos de áudio é tornar sua fonte mais clara e evidenciada para o receptor, seja no som de um gongo ao citar um japonês, ou o som de uma baleia quando surge uma imagem deste animal. Já na voz dos entrevistados ou da *voz over*, características da oralidade, tais como: entonação, pausa, altura, intensidade, velocidade e marcas de variação linguística, são valorativas e devem ser selecionadas de acordo com o propósito do documentarista. No D1, a *voz over* que faz as perguntas da entrevista, são de jovens com pouca intensidade vocal; assim a credibilidade de seu discurso é menos valorizada (Apêndice B). A *voz over* no D3 é realizada por um homem adulto com boa intensidade vocal, ótima entonação, pausas adequadas e enlaçadas às imagens e áudios complementares, bem como velocidade de discurso clara e compreensível (Apêndice D).

Como ferramenta multissemiótica, que une diversas modalidades de linguagem e semioses a variadas tecnologias audiovisuais e digitais (por serem, no nosso caso, publicados na *internet*), o hipergênero estudado se mostra importante na atual vivência de inovação midiática e tecnológica em todos os meios sociais, seja no contexto educacional, de lazer ou profissional. Conseqüentemente, este modelo de trabalho proporciona ao aprendiz a construção de sentidos múltiplos do mundo em que ele vive e possibilita seu posicionamento no meio social. Tamaña importância fica evidenciada na inclusão desse hipergênero no concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país, a Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir da edição de 2019.

4.3 TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: O MODELO DIDÁTICO DO DOCUMENTÁRIO

Nesta seção trazemos uma síntese das decisões de ordem didática, as quais configuram o modelo didático do documentário expositivo para servir de base à elaboração e desenvolvimento da SDG. Para tanto, produzimos um esquema que sintetiza o modelo didático. Devido ao fato de o documentário expositivo ser um hipergênero multissemiótico, os recursos semióticos foram apresentados na modelização teórica, sendo apenas listados no quadro 17 da modelização didática, visto que a esquematização didática contém apenas a retextualização dos discursos orais ou oralizados, segundo Marcuschi (2001).

Quadro 18 – Recursos semióticos abordados no documentário expositivo

RECURSOS SEMIÓTICOS	
TÍTULO	O título do documentário contém legendas, imagens estáticas ou em movimento.
LEGENDAS	As legendas no documentário expressam frases provocativas ou, em entrevistas orais, indica o nome dos entrevistados; geralmente, em tela com fundo preto com letras brancas.
IMAGEM EM MOVIMENTO	As imagens em movimento são produzidas através de gravações <i>in loco</i> ou gravadas em estúdio.

IMAGEM ESTÁTICA	As imagens estáticas são retiradas de arquivos (jornais, livros, revistas etc.) ou reproduzem fotos.
IDENTIFICAÇÃO DOS EMISSORES	A identificação do produtor e equipe de filmagem ocorre através de legendas em tela com fundo preto e letras brancas.

Fonte: a autora.

Conforme o processo de retextualização definido por Marcuschi (2001), que segue um modelo de operações textuais-discursivas não hierárquicas, realizamos a retextualização de dois discursos correspondentes às expressões orais presentes nos documentários expositivos de nosso *corpus*: a entrevista oral do documentário “Organicando” (Apêndice B) e a narração em *voz over* do documentário “Ilha das Flores” (Apêndice D).

Segundo Marcuschi (2001, p. 74-76), não há obrigatoriedade de abordar todas as operações de retextualização de seu modelo, por isso não retiramos elementos típicos da expressão oral no discurso de entrevista, correspondentes a 1ª e 2ª operação, tais como: a) hesitações, mostradas por meio das reticências; b) elementos não lexicados, como “né”, “pra”; c) segmentos de palavras ou frases iniciadas e não concluídas, como “o que...que”; c) repetições como em “orgânico...orgânico”. Tal decisão deveu-se ao fato de considerarmos esses elementos importantes para o ensino da oralidade.

O quadro 19 apresenta um trecho do Apêndice B referente à retextualização do documentário expositivo “Organicando”, no qual é mostrada a entrevista oral que dá início ao texto audiovisual.

Quadro 19 – Entrevista oral

<p>Entrevistador 1 (voz over) - A pergunta é: o que é orgânico para você, defina isso em uma palavra.</p> <p>RONALDO - Orgânico... orgânico é uma questão de limpeza, né?</p> <p>ADRIANA – Pra mim é ritmo de vida.</p> <p>Entrevistadora 2 (voz over) - Então, resumindo orgânicos, o que ...que, uma palavra que resuma orgânicos para você.</p> <p>IVAN - Saúde</p>

Fonte: Documentário “Organicando”.

Após o processo de retextualização, evidenciado acima, seguimos para a construção do *plano visual* da entrevista oral modelizada didaticamente, correspondente à figura 12.

Figura 12 - Plano visual da entrevista oral



Fonte: a autora.

Já no quadro 20 apresentamos um trecho do Apêndice D referente à retextualização do documentário expositivo “Ilha das Flores”, no qual se mostra a narração em voz over como parte principal desse tipo de hipergênero textual com características audiovisuais.

Quadro 20 – Narração em voz over

Voz over (com imagens em movimento *in loco*) - Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinqüenta e um graus, treze minutos e treze

segundos Oeste. Caminhamos neste momento numa plantação de tomates e podemos ver à frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês.

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.

Voz over (com imagens em movimento *in loco*) - O japonês em questão chama-se Toshiro.

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes...que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.

[...]

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.

[...]

Voz over (com imagens em movimento *in loco*) - O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.

[...]

Voz over (com imagens em movimento *in loco*) - O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.

Voz over (com imagens variadas) - O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Fonte: Documentário Ilha das Flores

Com base na retextualização da narração em *voz over* (quadro 20), produzimos mais um *plano visual* evidenciando sua modelização didática (figura 13).

Figura 13 - Plano visual da expressão oral do locutor em *voz over*

<p>Relato interativo empregado com imagens do ambiente.</p> <p>Presente momentâneo</p>	<p><i>Voz over (com imagens em movimento in loco)</i> - Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um grau, treze minutos e treze segundos Oeste. Caminhamos neste momento numa plantação de tomates e podemos ver a frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês.</p>	<p>Discurso teórico</p>
	<p><i>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio)</i> - Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.</p>	<p>com imagens de estúdio ou arquivo.</p>
	<p><i>Voz over (com imagens em movimento in loco)</i> - O japonês em questão chama-se Toshiro.</p>	
<p>Tempo Presente para verdades científicas.</p>	<p><i>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio)</i> - Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes... que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.</p> <p>[...]</p>	<p>Retomada textual por substituição pronominal.</p>
	<p><i>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio)</i> - O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.</p>	
	<p><i>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio)</i> - A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.</p>	<p>Retomada textual por repetição do mesmo léxico.</p>
<p>Tempo Presente para processos habituais.</p>	<p><i>Voz over (com imagens em movimento in loco)</i> - O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.</p> <p>[...]</p>	
	<p><i>Voz over (com imagens em movimento in loco)</i> - O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.</p>	
<p>Relato interativo e discurso teórico.</p>	<p><i>Voz over (com imagens variadas)</i> - O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é</p>	

Fonte: a autora.

O modelo didático apresentado está embasado nos princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* propostos pelos pesquisadores genebrinos. Assim, foi realizado um estudo de textos teóricos de especialistas da área de comunicação, da qual retiramos o hipergênero. Igualmente, foram analisados os conteúdos de *sites* especializados como Porta Curtas, Roteiro de Cinema e Escrevendo o Futuro (Olimpiadas de Língua Portuguesa), além da plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, uma vez que a legitimidade exige uma ação pesquisadora.

Quanto à *pertinência*, nossa conduta partiu do contexto em que será empregado o trabalho com o hipergênero “documentário expositivo”, no qual teremos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em uma pequena cidade do interior do Paraná. Nossos sujeitos demonstraram dificuldades na escrita, oralidade e compreensão de textos com multissemioses. Com isso, construímos um modelo didático que fosse capaz de abordar essas três dificuldades pontuadas e possibilitasse a vivência tecnológica em sala de aula, a fim de aproximar a aprendizagem ao momento de revolução técnica, científica e eletrônica presentes em todos os meios sociais de nossos alunos. A produção do documentário expositivo também apresenta relevância no concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que o inseriu a partir da edição de 2019. Ainda salientamos, nesse princípio, a importância do conteúdo temático selecionado, “problemas sociais de seu meio”, para trazer conhecimento da realidade própria de cada aluno e a partir daí construir posicionamentos capazes de buscar soluções.

Visando o princípio da *solidarização*, buscamos tornar o conhecimento teórico do hipergênero adequado à prática de ensino na turma do 8º ano selecionado. Para isso, tais conhecimentos foram didatizados, a fim de possibilitar a compreensão do uso e funcionalidade dos elementos que compõem o hipergênero, de forma contextualizada e produtora de significação.

Com isso, aliamos tais princípios em um trabalho conjunto que intenta desenvolver as capacidades de linguagem em nossos sujeitos, para o enfrentamento das dificuldades de produção de textos multissemióticos. Não objetivamos a formação de documentaristas da área de comunicação, mas sim

contribuir para a formação de seres com conhecimento de sua própria Língua e de suas multissemoses, como também, o posicionamento crítico em relação ao seu meio social e às produções midiáticas de nossa época.

4.4 PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE O GÊNERO “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”

A produção de um documentário surge a partir da construção de uma proposta, que delinea um tema sob uma perspectiva definida pelo documentarista, “os manuais de direção e produção de filmes documentários, americanos e ingleses, normalmente utilizam o termo *proposal* ao se referirem a um texto de apresentação do filme documentário” (PUCCINI, 2007 p. 76). Rosenthal (2002), em seu livro *Writing, Directing, and Producing Documentary Films and Videos*, defende uma proposta que segue importantes tópicos.

I usually include the following items in my proposals:

- Film statement
- Background and need
- Approach, form, and style
- Shooting schedule
- Budget
- Audience, marketing, and distribution
- Filmmaker’s biography and support letters
- Miscellaneous additional elements (ROSENTHAL, 2002, p. 34-35)¹³

Essa proposta tem o objetivo inicial de promover o documentário, atraindo patrocínio. Para tanto, deve-se fazer uma apresentação curta e com linguagem objetiva: “o proponente deverá saber atrair o interesse para o projeto, bem como chamar a atenção para a sua importância, valendo-se de poucas páginas de texto

¹³ Normalmente, incluo os seguintes itens em minhas propostas:

- Declaração do filme
- Antecedentes e necessidade
- Abordagem, forma e estilo
- Horário de filmagem
- Despesas
- Público, marketing e distribuição
- Biografia e cartas de apoio do cineasta
- Elementos adicionais diversos (ROSENTHAL, 2002, p. 34-35, tradução da autora)

escrito” (PUCCINI, 2007, p. 76). Puccini (2009) apresenta os mesmos tópicos de Rosenthal (2002) de uma forma mais detalhada e explicativa.

1. Declaração inicial trazendo o título e assunto do filme, sua duração aproximada (formato do filme), em duas ou três linhas.
2. Breve apresentação do assunto, para introduzir o leitor da proposta ao tema do projeto, com justificativa, para fazê-lo perceber a importância de se fazer o filme. A extensão dessa apresentação dependerá da quantidade de informações pertinentes sobre o assunto.
3. Estratégias de abordagem, estrutura e estilo. Qual a maneira, ou quais as maneiras mais adequadas para se abordar o assunto? Qual o ponto de vista, ou quais os pontos de vista contemplados no filme? Haverá conflito entre os depoimentos? Como o filme será estruturado, quais serão principais seqüências e como elas estarão alinhadas? Qual o estilo de tratamento de som e imagem? Rosenthal sugere que as respostas a essas questões sejam apenas esboçadas, prevendo eventuais mudanças no decorrer da produção.
4. Cronograma de filmagem. Rosenthal coloca o tópico como opcional, somente especificar quando exista um determinado evento com data marcada para ocorrer ou que quando determinada época do ano for mais conveniente para as filmagens.
5. Orçamento. A sugestão é que se inclua um orçamento aproximado.
6. Público alvo, estratégias de marketing e distribuição. Outro tópico opcional.
7. Curriculum do diretor e cartas de apoio e recomendação.
8. Anexos. Fotos, vídeos, desenhos mapas, qualquer coisa que enriqueça a proposta e ajude a vender o projeto. (PUCCINI, 2007, p. 78-79)

Se o primeiro objetivo da proposta é divulgar o documentário, o segundo passo tem a função de nortear a escrita do roteiro de documentário de pré-produção, direcionando tanto a forma como o tema selecionado será abordado, como também sua estrutura e estilo. Puccini (2007) apresenta uma “proposta de filmagem” que se inicia na escolha de um tema e uma pesquisa sobre esse assunto, para então seguir à escolha de personagens, vozes, locais de filmagem, recursos de áudio e outros.

Roteirizar significa recortar, selecionar e estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará seu começo e seu fim. O processo de seleção se inicia já na escolha do tema, desse pedaço de mundo a ser investigado e trabalhado na forma de um filme documentário. Continua com a definição dos personagens e das vozes que darão corpo a essa investigação. Inclui ainda a escolha de locações e cenários, definição de cenas, seqüências, até chegar em uma prévia elaboração dos planos de filmagem, enquadramentos, trabalho de câmera e som, entre outros detalhes técnicos que podem contribuir para a qualidade do filme. Ao término desse percurso escrito, o cineasta terá adquirido noção mais precisa das potencialidades de seu projeto. (PUCCINI, 2007, p. 21-22)

Diante disso, observamos que a atividade do roteirista é ampla e sua produção se embasa em vários tipos de textos que se caracterizam como etapas da proposta/projeto de filmagem de um documentário. Puccini (2007) apresenta cinco fases: idéia - *story line* (apresentação do tema); sinopse/argumento – *outline* (resumo do que será mostrado no documentário); tratamento/escaleta - *step outline* (ordenação de cenas); roteiro literário - *master scene script* (detalhamento do conteúdo das cenas); roteiro técnico - *shooting script* (detalhamento técnico das cenas, planos e enquadramentos da câmera).

Porém, tais etapas e sua ordenação não são quesitos obrigatórios à produção do roteirista, como afirma Puccini (2007, p. 92) “nem sempre um roteirista profissional segue à risca todas essas etapas de criação”.

Tendo em vista que o objetivo de nossa pesquisa é analisar o processo de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos em relação à compreensão e produção do documentário expositivo; e como pretendemos ter o roteiro de documentário como gênero de apoio à sua produção; decidimos ater-nos apenas ao estudo das etapas da proposta referentes a: sinopse, argumento e roteiro (literário).

Quanto ao texto de sinopse, este é uma “descrição sintética”, um resumo em duas ou três sentenças que apresente a proposta e o tema do filme documental, segundo Lucena (2012). Sua organização prima pela objetividade, assim “cada frase deve evocar uma ideia, com a sentença seguinte completando a anterior, para que juntas possam sugerir uma ‘história’ e as imagens a serem filmadas” (LUCENA, 2012, p. 35).

Para Puccini (2007), o texto de argumento faz parte da pré-produção do documentário e é construído a partir da coleta de informações da pesquisa sobre o tema selecionado. Para tanto, o autor indica seis questões que devem nortear sua escrita, a saber: o que; quem; quando; onde; como e por quê.

O “O que?” diz respeito ao assunto do documentário, seu desenvolvimento, sua curva de tensão dramática. O “Quem?” especifica os personagens desse documentário (os personagens sociais e, se por acaso houver, os de ficção muitas vezes criados para auxiliar a exposição do tema), além de estabelecer os papéis de cada um deles. O “Quando?” trata do tempo histórico do evento abordado. O “Onde?” especifica locações de filmagem

e/ou o espaço geográfico no qual transcorrerá o evento abordado. O “Como?” especifica a maneira como o assunto será tratado, a ordenação de seqüências, sua estrutura discursiva, enfim, suas estratégias de abordagem. E o “Porquê?” trata da justificativa para a realização do documentário, o porquê da importância da proposta (a necessidade de uma justificativa é mais pertinente em projetos de filmes documentários do que em filmes de ficção). (PUCCINI, 2007, p.93)

A fim de compreender o gênero “roteiro de documentário”, partimos da afirmação de documentário como um gênero audiovisual, conforme Melo (2002), para então pontuarmos suas definições específicas.

A produção escrita que apoia as atividades audiovisuais (filmes de ficção, reportagens de TV, documentários etc.), surgiu como “consequência da consolidação da atividade cinematográfica enquanto atividade industrial.” Com isso, ela visava atender ao planejamento da produção e à redução de custos, pois organiza as gravações de cenas e possibilita que todas as tomadas de vídeo, planos e enquadramentos correspondentes a um lugar específico, sejam feitos de uma só vez, como afirma Puccini (2007, p. 17).

O aumento da metragem dos filmes (que passam do formato curta ao formato longa-metragem), e o crescente domínio das técnicas narrativas próprias do cinema faz com que a indústria adote um modelo de escrita especificamente voltado para este meio. (PUCCINI, 2007, p. 17)

Puccini (2007, p. 18-19) relata que durante o período de predomínio do estilo de “documentário clássico”, de Grierson, observava-se “uma calculada construção dos planos de filmagem, articulados em função da montagem, cuidados só possíveis com uma prévia planificação do filme na forma de um detalhado roteiro cinematográfico”, ou seja, neste período é nítida a produção de um roteiro de pré-produção. Contudo, Puccini (2007) observa uma ruptura na utilização dessa ferramenta escrita com o documentário direto americano e o documentário verdade (Verité). Já que tais tipos de documentários buscam abolir a obrigatoriedade de um roteiro na pré-produção, pois “instauram uma busca pelo registro de um real em estado bruto, possível graças a um processo de filmagem espontâneo” (PUCCINI, 2007, p. 19). Apesar dessa ruptura na utilização de um roteiro no momento de pré-produção, fica evidente o modelo clássico como sendo “majoritário no grosso da

produção de documentário feita para o cinema e a para a TV”, segundo Puccini (2007, p. 20).

O roteiro é produzido tanto na fase de pré-produção, como também na pós-produção, tendo como base as três etapas da realização de um filme ficcional ou documental como: “pré-produção, filmagem e pós-produção”. Puccini (2007) afirma que, na primeira fase, esse gênero de apoio “não se organiza em torno de um roteiro escrito cena a cena com as respectivas rubricas e diálogos” (p. 75), ou seja, um texto “fechado”, pois a liberdade autoral do documentarista, durante as filmagens, pode trazer mudanças no tratamento e abordagem do tema escolhido. Conforme o mesmo autor, na pós-produção surge a reescrita do roteiro inicial, a fim de planificar o produto audiovisual – o documentário, já finalizado – no formato de um texto escrito.

O roteiro de edição será resultado de uma leitura atenta das imagens e sons contidos no material bruto. Esse roteiro poderá ou não seguir a estrutura proposta pelo tratamento escrito na fase de pré-produção, texto que serviu como mapa para orientar as filmagens e definir os principais pontos de interesse do documentário. A experiência de filmagem, bem como contato com o universo abordado, pode subverter noções preliminares, esboçadas na pré-produção, criando novos focos de interesse para o filme o que obriga, ao realizador, pensar em uma nova organização do material que incorpore essas mudanças. (PUCCINI, 2007, p.187)

Em ambos os momentos, seja de pré-produção ou de pós-produção, Rosenthal (2002) evidencia a importância da pesquisa sobre o tema proposto para a construção do roteiro de documentário. Com isso indica fontes que devem nortear o trabalho do documentarista, divididas em quatro seções: “(1) pesquisa impressa, (2) pesquisa de fotografia e arquivo, (3) entrevistas e (4) pesquisa de campo nas locações de filmagem.” (ROSENTHAL, 2002, p. 51)¹⁴.

Nossa pesquisa segue para a compreensão das várias noções sobre o gênero “roteiro”. Comparato (2000, p. 19) traz uma visão abrangente ao afirmar que ele é “a forma escrita de qualquer projeto audiovisual”, abarcando o teatro, o cinema, o vídeo, a televisão e o rádio como referências audiovisuais.

¹⁴ (1) print research, (2) photograph and archive research, (3) interviews, and (4) on-the-spot involvement with the subject on location. (ROSENTHAL, 2002, p. 51, tradução da autora)

Seguindo no campo do cinema ficcional, encontramos a definição de Field (2001, p. 11) para roteiro, como “uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática”; diferentemente do romance e da peça teatral, para o autor o filme é um meio visual que lida com fotografias, imagens, fragmentos e pedaços de vídeo.

Sob a perspectiva do filme documental, o roteiro de documentário se assemelha ao roteiro de filme de ficção por se tratar de uma “história” com um início, meio e fim, mas difere-se devido ao primeiro não ser fechado às variações possíveis durante o processo de filmagem, como afirma Lucena (2012).

O documentário não compartilha a estrutura dos filmes de ficção, com seus pontos de virada (plot points), sequências dramáticas, elipses e outros truques narrativos. No entanto, traz, assim como esses filmes, uma “história” contada por imagens, depoimentos ou pela narração, incluindo elementos como pessoas, lugares, coisas, eventos. 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 maneira, o roteiro deve ser produzido com a preocupação de manter o público interessado ao longo do filme, precisando, por isso, ser bem estruturado e contar com um início, meio e fim. (LUCENA, 2012, p. 39)

Por se tratar de uma “história”, Lucena (2012) também traz a explanação de como deve ser a produção dos elementos estruturais: começo, meio e fim, do roteiro de documentário. Para Lucena (2012), no início se deve expor o tema, através de recursos que despertem expectativa no receptor; “se possível, com uma imagem ou uma declaração forte” Lucena (2012, p. 40). No meio ocorre o desenrolar dos fatos sobre o tema, apresentando informações que causem interesse no público. Para tanto, o autor indica a exposição de posicionamentos contra e a favor do conteúdo temático. Na parte final tudo que foi apresentado é concluído de uma forma que traga algo de significativo ao espectador. No mesmo autor encontramos a abordagem a três itens específicos da forma desse gênero, que é escrito em cenas: cabeçalho da cena; descrição visual ou ação; e diálogos.

Field (2001) elucida o termo “cena” como “o elemento isolado” de maior importância no roteiro, o local específico da ação e o lugar onde se conta a “história”.

Segundo o autor, seu propósito é de mover a história adiante, assim ela ocorre sob uma referência de lugar e tempo especificados no cabeçalho.

O cabeçalho da cena nos diz onde e quando a cena está acontecendo. Simplesmente, há apenas dois locais onde isso pode acontecer: dentro (INT.) ou fora (EXT.). E os tempos possíveis são diversos: você pode simplesmente indicar noite, dia, manhã etc. ou indicar a hora exata do acontecimento. Se necessário, pode-se dar uma especificação maior tanto do local como do tempo.

Exemplos de cabeçalho de cena:

EXT. CENTRO DE SÃO PAULO - NOITE

EXT. CENTRO DE SÃO PAULO - AVENIDA PAULISTA - NOITE

INT. CASA DE ANDRÉ - DIA

INT. CASA DE ANDRÉ - SALA - HORAS DEPOIS (VERZOLA, 2002, p.1)

Como nos exemplos citados, os cabeçalhos são escritos com letras maiúsculas e seguem um alinhamento à esquerda no corpo do texto, conforme Lucena (2012), que também recomenda numerá-los.

Logo abaixo do cabeçalho vem o retrato visual que, para Puccini (2007), “traz a descrição dos componentes básicos da cena: cenário, personagens e suas respectivas ações e disposições espaciais do cenário e personagens”. Se necessário também pode conter indicações de trilha sonora e efeitos, afirma Lucena (2012), que ainda evidencia a objetividade desse texto.

Ao descrever cenas, evite os adjetivos, metáforas e detalhes que não correspondam a informações visuais; seja conciso e claro. O roteiro não é uma obra de literatura, portanto, não tente ser poético ou metafórico. O tipo de escrita deve ser mais próximo de uma notícia de jornal do que de um romance. No que concerne à formatação, o texto dessa descrição deve ser alinhado à esquerda ou justificado. (LUCENA, 2012, p.43)

Além da descrição visual, encontram-se nas cenas os diálogos, que “correspondem às falas ou narrações dos personagens” de forma realista. Para tanto, seguem um exemplo de formatação com o nome dos personagens escrito com letras maiúsculas, com recuo no lado esquerdo de 6 a 7 centímetros e corpo do texto com recuo à esquerda de 3 a 4 centímetros e à direita entre 1,5 e 2,5 centímetros, exemplifica Lucena (2012). Outros itens constitutivos do gênero, também são elencados, quando há uma narração, como o tipo de narrador e o tempo verbal empregado.

Um filme é uma experiência externa, que acontece numa tela colocada a nossa frente, a certa distância, envolvendo outras pessoas ou personagens. Por isso, todo roteiro deve ser narrado em terceira pessoa. Os verbos devem estar no presente (ou, eventualmente, pode ser usado o gerúndio, que é um presente contínuo) porque o tempo de visualização de um filme é sempre o presente, mesmo no caso de um flashback – entendemos, por uma série de convenções, que a cena se passa no passado em relação a outras cenas já mostradas, mas, quando ela está sendo exibida ao público, ela é percebida como uma cena do presente. (LUCENA, 2012, p.44)

Contudo, na produção escrita do roteiro de documentário, a sequência de apresentação das cenas pode evidenciar, predominantemente, uma mescla que une a descrição visual ao diálogo, como salienta Field (2001).

Geralmente, há dois tipos de cenas: um, em que algo acontece visualmente, como uma cena de ação — a perseguição que abre Star Wars (Guerra nas Estrelas), ou as cenas de luta em Rocky (Rocky, um Lutador). O outro é a cena de diálogo entre uma (monólogo) ou mais pessoas. A maioria das cenas combina os dois tipos. Numa cena de diálogo, geralmente há alguma ação acontecendo, e numa cena de ação há geralmente algum diálogo transcorrendo. (FIELD, 2001, p. 118)

Na figura 14, temos um exemplo de um trecho do roteiro de *Organicando*, no qual é mostrada uma cena com gravações *in loco* em uma feira livre e o locutor narrando em *voz over*.

Figura 14 – Cena de um roteiro

CENA 3 - EXT. FEIRA LIVRE - DIA

Plano médio. Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas; pessoas comprando. Música de fundo que desaparece com o áudio do locutor.

LOCUTOR (V.O.)

Nós estamos em São Paulo.

Em uma cidade como essa aqui, temos a região de Parelheiros, no extremo sul da cidade...

Ela virou um cinturão verde de orgânicos, como era forte a muitos anos atrás na região de Cotia.

É legal, porque tá próximo de um grande centro consumidor, que é a cidade de São Paulo.

Eu conheço vários casos aí de famílias e filhos das famílias que tinham terras em pequenos sítios de Parelheiros, que voltaram a trabalhar na terra, isso aí é legal.

A prefeitura de São Paulo comprava em torno de trinta por cento da merenda escolar, no que diz respeito a legumes e verduras, de produtor orgânico, garantia oito meses de produção.

Cara.

Coisa de primeiro mundo!

Fonte: Roteiro do Documentário Expositivo “Recife – comércio de vários sotaques”.

4.5 SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: DESCRIÇÃO TEÓRICA DO GÊNERO “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”

Para a produção de um documentário expositivo, ficou evidente em nossa pesquisa a importância de abarcar o trabalho com seu gênero de apoio, o roteiro. Diante do exposto, usaremos apenas o termo “roteiro de documentário” em referência ao roteiro literário citado por Puccini (2007), por este ser um termo de mais fácil identificação com nosso objetivo.

Igualmente, assim definimos também o gênero “roteiro de documentário” para ser modelizado teórica e didaticamente, suas características evidenciadas e

selecionadas para a aprendizagem e escrita. Durante a construção da SDG também abordaremos atividades que o envolvam, atrelado ao documentário expositivo.

Para tanto, selecionamos um *corpus* baseado nos três documentários expositivos selecionados por nossa modelização anterior, a fim de evidenciar de que forma o texto escrito, roteiro de documentário, pode dar suporte à produção de um gênero multissemiótico como o documentário expositivo e posteriormente, após a reescrita desse roteiro, em que medida ele planifica as características audiovisuais do produto final.

O roteiro de documentário “Organicando”, que compõe nosso *corpus* (Apêndice E), corresponde ao roteiro de pós-produção, que é uma reformulação do roteiro de pré-produção. Naquele consta, na parte do diálogo da cena, tanto as expressões orais do locutor em *voz over* quanto dos entrevistados e, ainda, um trecho de relato pessoal. Neste, na parte de diálogo da cena, apresenta-se apenas o texto que será oralizado pelo locutor em *voz over*, sem que haja as respostas dos entrevistados ou trechos de relato pessoal, devido à espontaneidade da fala.

Nos outros roteiros de documentário de nosso “corpus” não há entrevistas ou relatos pessoais, o que indica que não há necessidade de defini-los como de pós-produção ou de pré-produção.

Os documentários “Organicando” e “Recife – comércio de vários sotaques” foram produzidos por alunos da área de comunicação e disponibilizados no canal *Youtube*. Como não foi possível ter acesso ao roteiro primitivo de nenhum dos dois, produzimos nossa própria versão, embasada no vídeo original. Já para “Ilha das Flores” usaremos o roteiro produzido por Jorge Furtado.

No quadro 20, apresentamos o *corpus* analisado para esta modelização:

Quadro 21 – Corpus da modelização do roteiro de documentário

Nº	Código	Título	Suporte
1	R1	Roteiro de documentário expositivo: Organicando (Apêndice E)	Produzido pela autora (no apêndice).
2	R2	Roteiro de documentário expositivo: "Recife – comércio de vários sotaques" (Apêndice F)	Produzido pela autora (no apêndice).

3	R3	Roteiro de documentário expositivo - Ilha das Flores, de Jorge Furtado. (Anexo A)	Casa de Cinema de Porto Alegre. Disponível em < http://www.casacinepoa.com.br/oss-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado >. Acesso em 24 mar 2020.
---	----	---	--

Fonte: a autora.

Novamente, o processo de modelização do gênero será produzido em quadros que apresentam as capacidades de linguagem do gênero a partir de suas características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas (descritos pelo ISD) e seguindo o modelo de análise proposto por Barros e Maia (2017).

4.5.1 Características Contextuais do Roteiro de Documentário

A prática social vinculada ao roteiro de documentário pretende, no momento de pré-produção, organizar as ideias do produtor e conduzir a equipe de filmagem na gravação das cenas; na pós-produção a reescrita do roteiro objetiva planificar em texto escrito a forma final do hipergênero audiovisual “documentário”, descrevendo suas imagens, sons, planos e todos os recursos usados em sua edição final. Evidentemente o desejo é ver o filme publicado em *sites* especializados e até sonhar com o sucesso – inclusive com a premiação da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos EUA, Oscar, para melhor roteiro original e adaptado.

Configura um gênero escrito composto por elementos indicativos das multissemiões que compõem o documentário, pois expressa os locais de filmagem, a descrição das cenas, as imagens de arquivo ou fotografia, as trilhas sonoras, planos, a retextualização de entrevistas orais e *voz over*, como exemplificado no R1 “CENA 1 - EXT. FEIRA LIVRE – DIA. Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas, pessoas comprando. Música de fundo que desaparece com o áudio do locutor.” (Apêndice E)

Pertence à esfera midiática, já que, como gênero de apoio do documentário, também pode estar vinculado às mídias de canais televisivos, cinema e sites da

internet, como no R3 que foi retirado de um site especializado em cinema, a “Casa de Cinema de Porto Alegre” (Anexo A).

A produção inicial do roteiro de documentário ocorre na pré-produção, na qual o emissor é o roteirista que produz seu texto para conduzir os receptores, equipe de filmagem e direção, no trabalho de gravação das cenas, porém o roteiro inicial não precisa ser seguido rigidamente. O caráter autoral do documentário propicia aos seus receptores, mudanças em sua construção no momento de captar as imagens. Entretanto, o roteiro de pós-produção – com o mesmo emissor, mas com receptores diferentes, podendo ser o público que se interessa por documentários e seus roteiros e/ou estudantes da área de comunicação – será visto como uma ferramenta de estudo.

A função social desse gênero está vinculada aos integrantes de uma produção de documentário e à sua necessidade de organização do começo, meio e fim do tema abordado para um documentário, bem como a ordenação de cenas, planos e recursos de áudio. Após sua reescrita e a concretização do filme documental, o roteiro passa a figurar como um manuscrito de interesses específicos, como para fins didáticos de instituições de ensino da área de comunicação.

4.5.2 Características Discursivas do Roteiro de Documentário

O “roteiro de documentário” possui duas abordagens estruturais. Na primeira, a sequência de cenas constrói uma “história”, a forma como será desenvolvido o tema no filme documental, com introdução (apresentação do tema), desenvolvimento (desenrolar do tema através da produção de cenas e inserção de informações) e conclusão (fechamento da tese selecionada para o tema).

Na segunda abordagem temos os três elementos estruturais da cena: a) *cabeçalho* (indica espaço e tempo), como em R1 “*CENA 1 - EXT. FEIRA LIVRE – DIA*” (Apêndice E); b) *descrição visual ou ação* (descrição do cenário, personagens e suas respectivas ações), exemplificado em R1 cena 1 “*Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas;*

peças comprando” (Apêndice E); c) *diálogos* (falas ou narrações dos personagens), como em R2 cena 3 “*LOCUTOR (V.O.) É lá que imigrantes vindos das mais diversas cidades do mundo tentam ganhar a vida*” (Apêndice F).

Quanto aos mundos discursivos, no “roteiro de documentário expositivo” há uma mescla, visto que sua construção segue uma sequência de cenas, as quais utilizam o *relato interativo* no cabeçalho e descrição da cena e o *discurso misto interativo-teórico* no diálogo da cena.

No *relato interativo*, que corresponde ao cabeçalho e descrição da cena, é produzido o conteúdo das indicações dos movimentos da câmera de filmagem, das ações dos personagens, além das marcações de espaço (Rua Conde da Boa Vista) e tempo (gravação externa e durante o dia) como vemos em R2 cena 3 “*EXT. AMBULANTES – DIA. Plano médio. Câmera na mão avança pela Rua Conde da Boa Vista e mostra os vendedores ambulantes*” (Apêndice F).

É no diálogo da cena que ocorre o *discurso misto interativo-teórico* com encaixamentos do *relato interativo*, já que esta parte do “roteiro de documentário” corresponde à reprodução da linguagem do “documentário expositivo”, analisado na subseção 4.2.2.

Quanto às tipologias textuais, no “roteiro de documentário” também não há uma mescla, não havendo predominância de nenhum de seus tipos. No cabeçalho e descrição da cena são empregados trechos de sequência descritiva, enquanto no diálogo das cenas, quando há a expressão oral do locutor, utilizam-se trechos de esquematização, sequência descritiva, sequência explicativa e argumentativa; quando há a expressão oral de entrevistados, empregam-se de forma geral trechos de sequência dialogal.

O “roteiro de documentário” possui título que evidencia o tema, assinatura do roteirista, linguagem cinematográfica indicativa de recursos multissemióticos como *fade in* (transição suave da tela preta para uma com imagem), *fade out* (transição suave da tela com imagem para uma preta, plano geral, médio ou fechado (enquadramentos que determinam a distância entre a câmera e o objeto filmado), *table-top* (plano gravado de cima de uma superfície neutra), *pack shot* (gravação em

close do objeto), *traveling* (deslocamento da câmara no espaço de filmagem) e *slow* (imagem lenta).

Sua extensão aproximada equivale à duração que se deseja no documentário produzido, podendo assim variar. No R1 (Apêndice E) e R2 tivemos roteiros de 2 a 3 páginas (tamanho carta) com documentários de 2 a 3 minutos (Apêndice F), já no R3 foram 12 páginas e sua duração é de 13 minutos (Anexo A).

4.5.3 Características Linguístico-Discursivas do Roteiro de Documentário

O discurso interativo-teórico com encaixamentos do relato interativo correspondente à parte de *diálogo da cena*, trata da reprodução da linguagem do “documentário expositivo”, analisado na subseção 4.2.3.

Dessa forma, analisamos nessa seção de características linguístico-discursivas do roteiro de documentário somente o trecho de relato interativo, referente às partes de *cabeçalho e descrição da cena*.

Quanto aos tipos de sequência, no relato interativo, assim como no discurso misto interativo-teórico do documentário expositivo (ver seção 4.2.3), não há a predominância de nenhuma sequência prototípica com fases definidas, pois apresenta uma mescla de segmentos de *script* e segmentos de *sequência descritiva*.

Nos segmentos de *script* o conteúdo temático é narrado a partir de uma organização cronológica, como em R3 cenas 122-126 “*FAMÍLIA: Família reunida na mesa. Dona Anete serve o almoço. Dona Anete e Marido mostram as alianças*” (Anexo A), já nos segmentos de *sequência descritiva* há uma simples descrição do tema-título, como “*barraca*” em R3 cenas 7-10 “*JAPONÊS: Dois japoneses, no estúdio, de frente e de perfil, como nas fotos de identificação policial. Detalhe dos olhos e do cabelo.*” (Anexo A). Tais segmentos, de forma geral, não se apresentam nitidamente definidos, mas entrelaçados, como em R1 cena 3 “*Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas; pessoas comprando. Música de fundo que desaparece com o áudio do locutor.*” (Apêndice E)

A conexão no roteiro de documentário, que articula a progressão temática no texto, é marcada pela enumeração das cenas, devido à mescla de discursos e segmentos de sequências que compõem o texto. Contudo, no relato interativo (cabeçalho e descrição da cena) observamos alguns poucos segmentos com o emprego de conjunções coordenativas, como em R2 cena 3 “*Câmera na mão avança pela Rua Conde da Boa Vista e mostra os vendedores ambulantes.*” (Apêndice F).

No relato interativo (cabeçalho e descrição da cena) do “roteiro de documentário” a coesão nominal ocorre por meio de anáfora nominal, com o emprego de sintagma nominal idêntico a seu antecedente, como em R3 “(2) GLOBO: *as frases desaparecem em Fade in e surge um globo girando, como no início de ‘Casablanca’. Sobre e sob o globo, aparece o título do filme: ILHA DAS FLORES*” (Anexo A).

Nos segmentos de sequência descritiva, do relato interativo, ocorrem predominantemente frases nominais, como em R3 cenas 11-13 “TOSHIRO: *Tabletop documentos do Toshiro. Carteira de identidade, certidão de nascimento, impressão digital, exame de sangue.*” (Anexo A).

Diante disso há o predomínio de substantivos concretos em frases nominais, como indicativos do que aparecerá nas imagens do documentário, tais como feira-livre, Recife, São Paulo, tomate, dinheiro, porco e outros; essa escolha está ligada à preocupação em descrever e indicar os cenários e pessoas que deverão ser filmadas. As características específicas desses substantivos, tais como cor, formato, ou características psicológicas não são evidenciadas, exceto em casos raros e superficiais.

Já nos segmentos de *script*, as frases verbais empregam verbos de atividade, tais como: “*avançar*”, “*aparecer*”, “*desaparecer*”, “*mostrar*” etc., como em R3 cena 205-206 “*PROVA DE HISTÓRIA: mão cata papel com prova de História no meio do lixo.*” (Anexo A). Tais verbos são conjugados no presente simultâneo, como em R1 cena 2 “*Surge no fundo preto o título do documentário.*” (Apêndice E).

O relato interativo é ancorado na origem dêitica expressa prioritariamente pelo cabeçalho da cena, visto que nessa parte é apresentado tanto o ambiente em que

ocorre a cena (EX. Externo – INT. Interno); como também o espaço físico e o período do dia (dia, noite, manhã, tarde), como em R1 “*CENA 2 – EXT. RUA CONDE DA BOA VISTA – DIA*” (Apêndice E). Ainda, pode indicar o personagem que é foco da cena, como em R2 “*CENA 8 – EXT. BAMBA – DIA. Plano fechado. Imagens em vídeo de Bamba.*” (Apêndice F).

Quanto à variedade linguística privilegiada, o roteiro de documentário apresenta o registro formal, com inserção de termos da linguagem cinematográfica, tais como: V.O. (*voz over*), plano geral, fade in, table-top etc, observado em R3 cena 52-58 “*TOMATES: Pack-shot tomates, gravuras de tomate em livros de botânica e enciclopédias, pizza recebendo o molho.*” (Anexo A).

O roteiro de documentário, no relato interativo, emprega predominantemente a língua de forma denotativa, devido ao seu caráter objetivo e descritivo.

A principal voz nesse gênero advém do roteirista. O roteirista usa estratégias de enunciação que causam efeito de distanciamento e neutralidade em frases descritivas e com objetividade, seja na construção do cabeçalho, descrição visual ou ação e dos diálogos do locutor.

O roteirista utiliza recuos para apresentar o discurso direto do locutor ou personagens, palavras em caixa alta no cabeçalho, nomeação dos personagens e indicação do conteúdo de legendas, três pontos para pausa, aspas para o título e numeração indicativa das cenas.

Assim, os elementos supratextuais são o título (entre aspas) que evidencia o tema para o receptor e legenda (em caixa alta) que pode apresentar o título no documentário, os nomes dos personagens em *voz over* e informação importante para a interpretação da história. Não há elementos paratextuais como gráficos, quadros ou imagens, somente referências quanto à sua presença no objeto final, o documentário.

4.6 TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: MODELO DIDÁTICO DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO

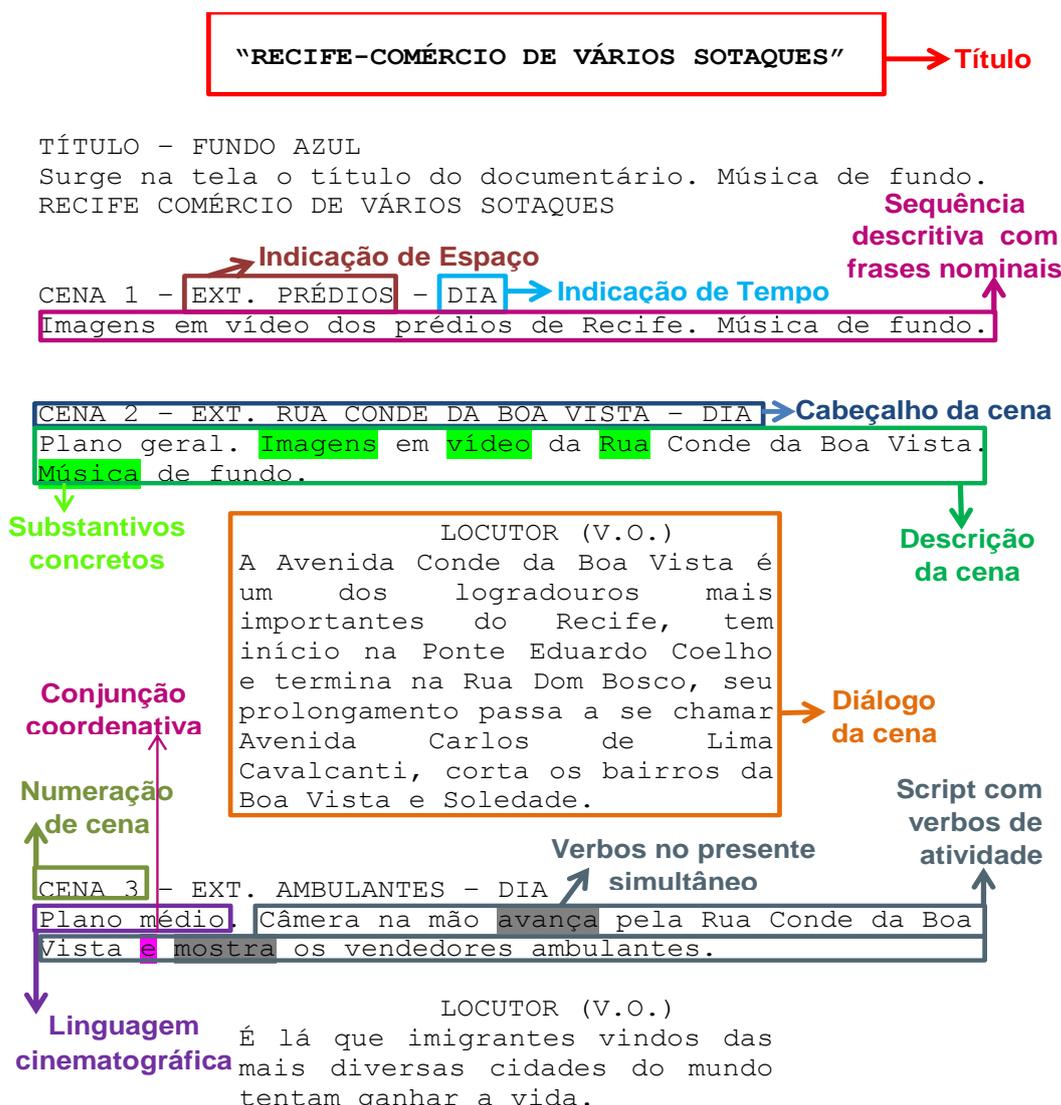
Nessa seção, trazemos uma síntese das decisões de ordem didática que configuram o modelo didático do roteiro de documentário que servirá de base à elaboração e desenvolvimento da SDG e do “documentário expositivo”.

Na SDG os alunos do oitavo ano do ensino fundamental produzirão o roteiro de pré-produção na fase de produção inicial e produção final, porém após a produção final do hiergênero “documentário expositivo”, ocorrerá a inserção das respostas dos entrevistados no diálogo da cena, constituindo o roteiro de pós-produção.

As dimensões ensináveis do “roteiro de documentário” selecionadas para a SDG, quanto às características contextuais, às características discursivas e às características linguístico-discursivas são apresentadas na figura a seguir.

Para apresentar nosso modelo didático, produzimos um esquema que sintetiza as dimensões selecionadas por nossa pesquisa.

Figura 15 – Modelo didático do roteiro de documentário



Fonte: a autora

Aliamos os três princípios propostos pelo ISD na construção de nosso modelo didático do gênero roteiro de documentário, como segue: o da *legitimidade*, através de uma ação pesquisadora, buscando conhecer o que os especialistas da área abordam sobre sua origem, características, definições e finalidades. Também o princípio da *pertinência*, tendo em vista sua importância como apoio para a organização de ideias e ações dos alunos no processo de produção do documentário expositivo, que é o nosso objetivo maior. Por fim, o princípio de *solidarização*, pelo qual didatizamos os conhecimentos relacionados às capacidades

de linguagem, selecionando e adaptando o gênero à prática de ensino na turma do 8º ano selecionado.

SEÇÃO 5

HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”: VALIDAÇÃO DIDÁTICA DA ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO

O processo de modelização do hipergênero documentário fez surgir duas especificidades em nosso trabalho. Primeiramente, a relevância de tomar como objeto de ensino o subgênero “documentário expositivo” (NICHOLS, 2010). Em segundo lugar, a importância de considerar o documentário como um enunciado hiperenérico, já que é composto por um agrupamento de gêneros textuais (BONINI, 2011), entre os quais temos: sinopse, argumento, roteiro do documentário, entrevistas orais, relatos pessoais, gráficos, verbetes, fotografias, músicas etc. Consoante as características apontadas, adotamos também como instrumento de ensino, seu gênero de apoio – roteiro de documentário.

Assim, na planificação da SDG do documentário expositivo, as dimensões ensináveis selecionadas durante a modelização didática deram sustentação às atividades, tarefas e dispositivos didáticos criados para a didatização do hipergênero. Entretanto, o contexto *remoto emergencial* de intervenção imposto pela suspensão das aulas presenciais, em virtude da pandemia provocada pelo coronavírus, implicou numa série de *reconcepções do trabalho docente* (BARROS, 2012), que procuramos trazer à tona nessa seção analítica-reflexiva.

O ensino remoto de que tratamos refere-se à mudança do espaço físico presencial para o temporariamente remoto (digital), “termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade”, segundo Joye, Moreira e Rocha (2020, p.14). Trabalhamos também com o conceito de *emergencial*, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, no qual instituições e profissionais de saúde tentam controlar a crise sanitária através do distanciamento social. No caso do ensino na Educação Básica, as secretarias de educação tiveram que interromper a modalidade presencial, em caráter excepcional, através da oferta de regimes especiais de desenvolvimento das atividades escolares, como podemos conferir pela resolução emitida pela Secretaria Estadual de Ensino do Paraná (2020). De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020, p.13), “O objetivo principal nessas circunstâncias

não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.13).

Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p.3) afirmam que o modelo de ensino *remoto emergencial* utiliza “uma metodologia semelhante à do ensino presencial”, incluindo a mesma organização curricular, a mesma carga horária e o mesmo número de estudantes por turma do modelo presencial. Portanto, vale ressaltar que o ensino remoto emergencial não configura a modalidade de Educação à Distância (EAD), amparada por lei (cf. BRASIL, 2017), a qual considera a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem através da utilização de meios e tecnologias [digitais] de informação e comunicação, como também com profissionais qualificados, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros aspectos.

Esta seção busca validar, pois, o processo de ensino implementado, a partir de dois focos de análise. O primeiro está voltado para a adaptação da SDG do documentário, de um ensino presencial para um ensino remoto emergencial (Seção 5.1). O segundo, destina-se a analisar a mobilização de gestos didáticos nesse processo de adaptação, ou seja: de *reconcepção do trabalho docente* (BARROS, 2012) (Seção 5.2). O objetivo aqui é verificar como essa adaptação se realizou e se conseguiu manter os princípios de base da metodologia das SDG, além de depreender possíveis fragilidades do processo, que podem ser “corrigidas” na elaboração do Produto Educacional do Mestrado, ou seja, no Caderno Pedagógico construído com base na metodologia das SDG, com instruções para o professor e dispositivos didáticos para os alunos.

5.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO HIPERGÊNERO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”: UMA ADAPTAÇÃO PARA O ENSINO VIRTUAL

A adaptação do projeto de ensino do documentário expositivo para a modalidade remota manteve como base teórico-metodológica a *metodologia das*

SDG (BARROS, 2020). Como procedimento, a SDG tem uma estrutura de base sistematizada a partir das seguintes fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos (ou oficinas, como ficou conhecido aqui no Brasil) e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Para uma visualização esquemática do projeto, mostramos, a seguir, o plano visual da SDG do documentário expositivo, com a inserção da produção inicial e final também do gênero de apoio, o roteiro de documentário, o que provocou uma ampliação em seu escopo.

Figura 16 – Esquema da SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial.



Fonte: a autora.

O esquema da SDG (Figura 16) contempla tanto o documentário expositivo, o enunciado hipergenérico como seu gênero de apoio, o roteiro de documentário (PUCCINI, 2007), o qual define e sistematiza elementos que orientam a produção de todos os passos do documentário (espaço e tempo das gravações, descrição das cenas e diálogo). Como vemos, pelo esquema, a produção do documentário expositivo somente tem início após o processo de produção do roteiro, uma vez que o gênero de apoio se constitui como um recurso de planejamento e organização para a efetivação da produção do hipergênero audiovisual.

Sobre o esquema as Figura 16 é importante ressaltar dois pontos: 1) a forma de textualização da SDG adotada pela pesquisa; 2) a adaptação feita em razão das especificidades do objeto de ensino. Em relação ao primeiro ponto, esclarecemos que os autores genebrinos propuseram um esquema para o procedimento, dividido em fases (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final),

mas não normatizaram a forma de textualização ou de apresentação do material didático construído a partir de tal procedimento. Nós temos adotado, assim como o fazem vários pesquisadores brasileiros, o modelo da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma das divulgadoras da SDG no Brasil. Como nos cadernos dos gêneros da Olimpíada, modularizamos todo o processo interventivo em oficinas (nome mais acessível para o professorado brasileiro – ao invés de módulos), de modo que cada oficina reunisse atividades com objetivos/objetos em comum, sem, no entanto, deixar de seguir as etapas propostas pelo esquema da SDG¹⁵. Nesse formato, é comum termos em uma mesma etapa do procedimento mais de uma oficina, como acontece com a fase da Apresentação da Situação, na nossa SDG.

Sobre o segundo ponto, como ressaltam Magalhães e Cristovão (2018, p. 33), em um texto em que as autoras traçam um panorama da SDG no contexto brasileiro, “a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos construtos [...]”. Isso porque, segundo as autoras, a SDG é bastante flexível e adaptável, ancorando-se em um “trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 47), ou seja, nos alunos atendidos, na escola, nos objetivos propostos pelo projeto, no gênero orientador da SDG, etc. A adaptação que fizemos no esquema original, de colocar apenas o roteiro como produção inicial, deve-se à especificidade do hipergênero ‘documentário’. Seria impossível solicitar a produção de um documentário sem a elaboração do seu ‘projeto’ (o roteiro), assim como seria muito complicado pedir a sua elaboração, em uma fase inicial da SDG, sem os alunos conhecerem minimamente o que é um documentário, pois esse hipergênero é emergente como objeto de ensino e, no contexto da escola pública, pouco conhecido pelos alunos. Os próprios autores genebrinos colocam a possibilidade de simplificar a primeira produção: “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. [...] A produção inicial pode ser simplificada [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Dessa forma, optamos por fazer o

¹⁵ As SDG dos gêneros da Olimpíada estão disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-do-professor>. Acesso em: 15 dez. 2020.

diagnóstico inicial com a produção do roteiro do documentário, mas também ancorados em atividades de análise de vídeos de documentários inseridas na fase da Apresentação da Situação.

Na etapa da apresentação da situação, tivemos quatro oficinas com atividades que verificavam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o hipergênero 'documentário', além de exporem o problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. A avaliação diagnóstica sobre o documentário e o questionário comparativo entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (animação, notícia em vídeo e gravação de câmera de segurança), como também a produção inicial do roteiro de documentário geraram dados sobre as capacidades reais dos alunos, como também o percurso que esses ainda tinham a percorrer. Com esses resultados e com as dimensões ensináveis do documentário, detectadas durante o processo de modelização didática do gênero, feita em etapa anterior à intervenção didática, foi possível delimitar os objetos a serem abordados nas oficinas 6 a 10 (correspondentes à etapa 'módulos' do esquema da SDG dos pesquisadores de Genebra). Tanto o documentário expositivo quanto seu gênero de apoio, o roteiro de documentário, foram trabalhados nos módulos de forma interligada, visto que o segundo é fundamental para a constituição do primeiro.

Já na oficina 12 houve uma retomada dos conteúdos dos módulos sobre a produção do "documentário expositivo", para que na oficina 13 (quadro 22) ocorresse sua produção inicial. Dessa forma na oficina 14 o hipergênero audiovisual, primeiramente, passou por análise (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero, com retomada das dimensões ensinadas nas oficinas 6 - 10 e 12, para que então ocorresse o *redesign* e produção final do documentário expositivo, como mostra o quadro 22.

Como ferramenta de pesquisa, elaboramos uma sinopse da SDG do documentário expositivo, na qual são apresentadas as atividades didáticas projetadas para o contexto presencial (que não se realizou) e depois adaptadas para o ensino remoto emergencial, organizadas em oficinas (Quadro 22). Cada oficina volta-se a um objetivo de ensino, dentro do projeto maior de produção do documentário – gênero unificador da SDG.

Inicialmente, a SDG produzida para o ensino analógico tinha como base as mediações síncronas do professor em sala de aula, as interações entre colegas e os recursos físicos, tais como: quadro de giz, atividades impressas produzidas pela pesquisa, caderno do aluno, vídeos, slides para apresentação em Power Point, laboratório de informática, sala de multimídia, etc. Porém, com a inserção de um ensino remoto de emergência, como consequência da pandemia da COVID-19, a SDG não pode ser implementada da forma como foi concebida, sendo necessário um processo de adaptação, ou seja, de reconfiguração para a modalidade virtual. Nesse processo, foram requeridos diversos recursos do mundo virtual, como o aplicativo *Classroom*, *Google Forms*, *Google Docs*, *Google Meet*, a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube* e o aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, *Whatsapp*.

O quadro a seguir mostra a reconfiguração da SDG do documentário expositivo, do ensino presencial para o ensino virtual, dando destaque à transposição para esse novo contexto e a inserção desses novos dispositivos didáticos.

Quadro 22 – Adaptação da SDG para o ensino remoto emergencial

Ensino Presencial Sala de aula convencional	Ensino Remoto Emergencial Plataformas e Recursos digitais
<p>OFICINA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discussão sobre o documentário, com perguntas norteadoras que verifiquem os conhecimentos prévios dos alunos. -Leitura de texto audiovisual de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (TV <i>pendrive</i> ou sala de multimídia). -Construção de quadro comparativo (em grupo) de gêneros audiovisuais, entre eles, o documentário. 	<p>OFICINA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Encontro pelo <i>Google Meet</i> para orientações sobre a SDG do Documentário Expositivo e utilização dessa ferramenta digital. -Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 1 (<i>link</i> do <i>Youtube</i>). -Avaliação diagnóstica escrita (individual) sobre os conhecimentos prévios do gênero documentário (<i>Google Forms</i>). -Leitura de texto audiovisual de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (<i>link</i> do <i>Youtube</i>). -Questionário comparativo (em grupo), com questões objetivas, entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (<i>Google Forms</i>).
<p>OFICINA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de documentários expositivos de curta duração, sobre questões sociais (TV <i>pendrive</i> ou sala de multimídia). 	<p>OFICINA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo

<p>-Roda de conversa sobre o conteúdo temático das leituras.</p> <p>-Tarefa de casa: conversar com amigos e familiares sobre os problemas sociais do bairro onde vivem.</p>	<p>da oficina 2 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura de documentários sobre o cotidiano familiar em época de pandemia (<i>links do Youtube</i>).</p> <p>-Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre o tema dos documentários lidos (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Conversa entre alunos e familiares seguindo perguntas norteadoras sobre os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia da COVID-19 em suas vidas e transcrição das repostas (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 3</p> <p>-Discussão (em grupo) com sistematização em um cartaz, dos tópicos mais importantes sobre os problemas sociais que foram levantados na tarefa de casa.</p> <p>-Reflexão e discussão oral sobre a importância do roteiro para a produção do documentário.</p> <p>-Leitura (em grupo) do roteiro do documentário “Ilha das Flores”.</p> <p>-Discussão e questionário de análise com múltipla escolha e relacione (em grupo) elementos constitutivos do gênero tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos.</p> <p>-Tarefa de casa: pesquisa em revistas, jornais e <i>internet</i> sobre o tema escolhido pelo grupo para elaboração do roteiro do documentário.</p>	<p>OFICINA 3</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 3.</p> <p>-Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre a importância do roteiro para a produção do documentário (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro do documentário “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Questionário de análise (em grupo), com questões objetivas, dos elementos constitutivos do gênero roteiro de documentário tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 4</p> <p>- Discussão oral reflexiva (em grupo) a partir do questionamento: “De que forma o gênero documentário pode intervir nos problemas levantados pela turma?”</p> <p>-Planejamento (em grupo) do um roteiro do documentário a ser produzido.</p>	<p>OFICINA 4</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre a atividade de pesquisa (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Pesquisa (individual) na <i>internet</i> sobre o cotidiano familiar durante a quarentena e os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia da COVID-19 (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o planejamento do roteiro do documentário (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Planejamento (em grupo) do Roteiro de Documentário (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 5</p> <p>-Leitura (em grupo) de roteiros impressos dos documentários expositivos: “Organicando” e “Ilha das Flores”.</p> <p>-Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (escrita colaborativa).</p>	<p>OFICINA 5</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 5 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) de Roteiros dos documentários expositivos: “Organicando” e “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 6</p> <p>-Leitura de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (TV</p>	<p>OFICINA 6</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p>

<p><i>pendrive</i> e sala de multimídia).</p> <p>-Questionário com múltipla escolha e ficha comparativa (em grupo) da tese e das escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em <i>voz over</i>, nos documentários reproduzidos.</p>	<p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 6 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (<i>links do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre a tese e as escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em <i>voz over</i>, nos documentários lidos (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 7</p> <p>-Leitura do documentário expositivo “Ilha das flores” (TV <i>pendrive</i> e sala de multimídia).</p> <p>-Questionário analítico dissertativo (em grupo) sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário reproduzido.</p>	<p>OFICINA 7</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 7 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário “Ilha das flores” em anexo (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 8</p> <p>-Apresentação oral e escrita (folha impressa) dos elementos da linguagem cinematográfica.</p> <p>-Leitura do Documentário expositivo “Recife – comércio de vários sotaques” (TV <i>pendrive</i> e sala de multimídia).</p> <p>-Discussão e análise escrita (em grupo) sobre o emprego dos elementos da linguagem cinematográfica no documentário reproduzido.</p>	<p>OFICINA 8</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 8 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Apresentação escrita dos elementos da linguagem cinematográfica (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do documentário expositivo “Recife – comércio de vários sotaques” (<i>links do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário (em grupo), com questões objetivas para identificação dos elementos da linguagem cinematográfica empregados no documentário expositivo lido (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 9</p> <p>-Análise de quadro comparativo (em grupo) do uso da entonação e as possibilidades de sentido.</p> <p>-Treino de oralidade (em grupo) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação.</p> <p>-Treino de oralidade (em grupo) de uma notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa.</p> <p>-Apresentação escrita (folha impressa) e oral das características e contexto de utilização da linguagem forma e informal.</p> <p>-Leitura (em grupo) do roteiro “Organicando”.</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal e da linguagem metaforizada no roteiro lido.</p> <p>-Tarefa de casa: pesquisa de texto que empregue a linguagem conotativa através da metáfora.</p>	<p>OFICINA 9</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre entonação e pausa na <i>voz over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário reflexivo (em grupo) sobre o uso da entonação e as possibilidades de sentido (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Treino de oralidade (individual) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Treino de oralidade (individual) de notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre registro linguístico formal/ informal, denotação/conotação e metáfora na <i>voz over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro “Organicando” (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal na narração em <i>voz over</i> e identificação da linguagem metaforizada no roteiro lido (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 10</p> <p>-Leitura (em grupo) do roteiro “Ilha das</p>	<p>OFICINA 10</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no</p>

<p>Flores”</p> <p>-Questionário com múltipla escolha (em grupo) sobre o emprego do presente do indicativo no contexto de produção do narrador em <i>voz over</i>.</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) com identificação das retomadas textuais, na narração em <i>voz over</i> do documentário expositivo “Ilha das Flores”.</p>	<p><i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o tempo verbal da narração em <i>voz over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre retomadas textuais na narração em <i>voz over</i> (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Questionário (em grupo), com questões objetivas, sobre o emprego do presente do indicativo e das retomadas textuais no contexto de produção do narrador em <i>voz over</i> (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 11</p> <p>-Leitura de vídeo instrucional “Como fazer um roteiro de documentário?” (TV <i>pendrive</i> e sala multimídia)</p> <p>-Revisão (em grupo) da estrutura interna das cenas (cabeçalho, descrição da ação e diálogo) e reescrita inicial do roteiro do documentário da produção inicial.</p> <p>-Revisão (em grupo) da estrutura geral do roteiro (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e reescrita final do roteiro do documentário da produção inicial, com correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) – cada grupo, individualmente (escrita colaborativa).</p>	<p>OFICINA 11</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 11 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura de vídeo instrucional “Como fazer um roteiro de documentário?” (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Reescrita inicial (em grupo) do roteiro do documentário da produção inicial, observando os elementos estruturais internos de cada cena (cabeçalho, descrição e diálogo) (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Reescrita final (em grupo) do Roteiro do documentário, observando os elementos estruturais (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 12</p> <p>-Produção de ficha (em grupo) de divisão de funções para os integrantes do grupo.</p> <p>-Construção de quadro (em grupo) de planejamento das gravações e equipamentos.</p> <p>-Orientações orais para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da <i>voz over</i>, direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição.</p>	<p>OFICINA 12</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona e orientações da professora sobre o conteúdo da oficina 12 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Planejamento (em grupo) das gravações e equipamentos; e divisão de funções (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Orientações por escrito para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da <i>voz over</i>, direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Termos de autorização de uso de imagem e depoimento em anexo (<i>Google Forms</i>).</p>
<p>OFICINA 13</p> <p>-Gravações da produção inicial do documentário expositivo (em grupo) e entrega por meio de dispositivo de memória USB flash drive (pen-drive).</p>	<p>OFICINA 13</p> <p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 13 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Produção inicial (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Orientações por escrito sobre inserção da produção inicial do documentário expositivo em um canal dos alunos no <i>Youtube</i>, configurações e postagem do link (URL) na atividade (<i>Google Forms</i>).</p>

<p>OFICINA 14 -Revisão e <i>redesign</i> do documentário expositivo (em grupo) observando a abordagem dada ao tema, estrutura e produção da narração em <i>voz over</i>. -Produção final (em grupo) do documentário expositivo.</p>	<p>OFICINA 14 -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Revisão e <i>redesign</i> do documentário expositivo (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero (<i>Google Forms</i>). -Produção final (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>).</p>
<p>OFICINA 15 -Evento na escola para expor os documentários produzidos pelos alunos aos demais (alunos, professores equipe escolar e pais).</p>	<p>OFICINA 15 -Evento escolar pelo <i>Google Meet</i> para expor as produções dos alunos no enfrentamento da pandemia da COVID-19 e as consequências desse contexto.</p>

Fonte: a autora

O quadro 22 mostra a reconfiguração das atividades da SDG do documentário expositivo, do ensino presencial para o ensino virtual, dando destaque à transposição para esse novo contexto e a inserção desses novos dispositivos didáticos. Ele mostra que o distanciamento, provocado pelo ensino remoto emergencial, fez surgir novas formas de didatização dos objetos/conteúdos. Na nossa adaptação, seguindo o direcionamento da SEED-PR, a sala de aula física foi substituída pelo recurso tecnológico *Classroom* (sala de aula virtual), sendo que o acesso a essa plataforma tem sido mediado pela própria SEED-PR que, em parceria com as operadoras de telefonia do Paraná, disponibiliza *internet* de dados gratuita para alunos e professores de todo o estado, por meio do aplicativo Aula Paraná.

Porém, antes de iniciarmos a análise de nossa adaptação da SDG do documentário expositivo para o ensino virtual (quadro 22) é necessário pontuar que uma parcela de alunos da turma selecionada não pôde participar da intervenção didática com a SDG do documentário expositivo, uma vez que alguns não possuíam aparelho de celular e nem computador, outros utilizavam aparelhos desatualizados, antigos e/ou em más-condições de funcionamento. Além disso, a zona de moradia interferiu no acesso à *internet* gratuita fornecida pela instituição estadual, visto que alguns alunos residentes na zona rural tiveram dificuldade na captação de sinal da *internet*. Coube a esses continuarem com as atividades disponibilizadas pela SEED-PR: videoaulas gravadas e transmitidas via canal aberto e atividades impressas que são entregues na escola – dispositivos esses padronizados pela SEED-PR para toda a rede estadual. A falta de acesso à tecnologia, por parte de alguns discentes,

impossibilitou, que houvesse intervenção no processo de aprendizagem desses alunos, impossibilitando, portanto, que esses desenvolvessem capacidades de linguagem multissemióticas direcionadas ao documentário, um hipergênero bastante presente na contemporaneidade, porém, complexo do ponto de vista semiótico e discursivo. Esse é, pois, o objetivo da SDG, “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

Como mostra o quadro 22, a adaptação da SDG do documentário expositivo inicia com a reconfiguração das oficinas preparadas para o ensino presencial em tópicos dentro da aba Atividades do *Classroom*. As instruções orais produzidas presencialmente em sala de aula, quanto à organização e abordagem de cada objeto de ensino, são adaptadas para produções escritas na abertura de cada tópico de oficina no *Classroom*. Como exemplo, trazemos as instruções da oficina 1: “Assista à videoaula da professora e depois responda a atividade 1 no formulário. Antes de responder à atividade 2, assista aos 4 textos audiovisuais: ‘Eu, favela’, ‘Confusão com os biscoitos’, ‘EUA matam comandante [...]’ e ‘Câmera de segurança flagra acidente’”.

Quanto aos instrumentos de ensino, a adaptação procurou manter a mesma diversidade de atividades criadas para o ensino analógico, uma vez que ambas possuem atividades de leitura, de planejamento para a produção, de pesquisa, questionários, produção textual, reescritas, etc. (quadro 22), devido à importância de “variar os modos de trabalho”, dando oportunidade de aprendizagem por diferentes vias e aumentando as chances de sucesso, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.89). Porém, alguns dispositivos produzidos para a SDG do ensino presencial não foram inseridos na adaptação. Por exemplo, a discussão oral para verificar conhecimentos prévios dos alunos (oficina 1) teve seu objetivo de ensino adaptado para outro dispositivo, a avaliação diagnóstica escrita mediada pelo *Google Forms*; a roda de conversa sobre a abordagem do conteúdo temático em documentário com o mesmo tema (oficina 2) transformou-se em atividade de “reflexão e produção de comentário escrito”, adaptada para o formulário *Google*. De modo geral, as discussões orais, com toda a turma ou em grupos, no ensino

analógico (oficinas 1, 3, 4 e 8) não foram adaptadas para ferramentas tecnológicas que permitissem interação entre os sujeitos, sendo seu conteúdo abordado por meio de atividades escritas pelo *Google Forms*, como no questionário de análise (oficina 3) da SDG para o ensino remoto; tal adaptação ocorreu devido à dificuldade de reunir os alunos em um mesmo horário via *Google Meet*.

Na SDG para o ensino remoto, cada oficina determina um prazo de entrega das atividades, correspondente a quarenta e oito horas após a postagem pelo professor, no *Classroom*. Esse procedimento difere das práticas de sala de aula física, na qual a realização das atividades de ensino ocorre predominantemente dentro do período de aula, cabendo períodos mais longos de entrega apenas às tarefas de casa, pesquisas e algumas produções textuais. A partir da nossa experiência com o ensino remoto emergencial, ficou evidente que nessa nova configuração de devolutiva ao professor há uma demanda maior por parte dos discentes em organização e disciplina e, evidentemente, maior autonomia na aprendizagem. Isso porque, quando as atividades se acumulam, o tempo disponibilizado pelos alunos para reflexão, análise e produção de respostas acaba sendo menor, devido à preocupação de finalizar os exercícios e atender à demanda e cobranças do professor. Segundo Vigotski (2008, p. 103), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Como demonstra o quadro 22, as adaptações da SDG para o ensino virtual podem ser analisadas a partir de três dispositivos didáticos do mundo digital: 1) videoaulas assíncronas, gravadas e disponibilização por links do *Youtube*; 2) realização de atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo *Google Forms*, *Google Docs* e *Youtube*; 3) momentos de interação e esclarecimento de dúvidas pelo *Google Meet* e *Whatsapp*.

Na SDG para o ensino remoto, as explanações docentes feitas de forma presencial deixaram de ser síncronas e tornaram-se assíncronas, gravadas em videoaulas e inseridas no canal do *Youtube* criado para esse fim, com links disponibilizados aos alunos em cada oficina. Tais produções audiovisuais foram

criadas para explicar os conteúdos e passar orientações quanto à realização dos dispositivos didáticos, alertar os alunos sobre a necessidade de lerem os textos anexos às oficinas (escritos ou audiovisuais), além de expor alguns aspectos necessários à aprendizagem. Sendo assim, na adaptação da SDG, o objetivo da explanação didática permanece o mesmo do ensino analógico, cuja intenção é orientar os discentes no processo de aprendizagem, porém a forma dessa orientação é alterada, tendo em vista a distância física entre alunos e professor. Essa instrumentalização da videoaula como recurso de expositivo/explicativo aconteceu de forma inconsciente, ou seja, sem apoio de bases teórico-metodológicas que pudessem auxiliar esse processo de transição, o que nos leva a caracterizar o ensino remoto emergencial também como intuitivo.

Segundo Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011, p. 81), “a migração da sala de aula presencial para a videoaula constitui um desafio pedagógico e didático dos mais complexos”, uma vez que o professor não organiza sua explanação oral diante de uma câmera da mesma forma que em contato direto com os estudantes, assim como os alunos não recebem o discurso docente por meio de um recurso tecnológico da mesma forma que em sala de aula presencial. Sendo assim, a utilização e adequação da linguagem audiovisual, multissemiótica, tais como gestos, expressões faciais, oralidade, imagem estática ou em movimento, gráficos, áudios, etc. “determinam o discurso que chegará ao aluno” (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011, p.81). A combinação dessas linguagens amplia a produção de significados e torna maior o potencial funcional do objetivo de comunicação do professor, conforme ressaltam Ferreira e Vieira (2015, p. 112).

Na intervenção em foco, foram produzidas videoaulas com curta duração (dois a três minutos) e de forma clara e objetiva, baseada somente na experiência docente, advinda da modalidade presencial de ensino. Essa objetividade e condensação dos conteúdos, necessárias à videoaula, diferem das aulas presenciais, em que o professor, pelo processo natural de interação direta com os alunos, precisa responder a dúvidas, reexplicar informações expostas, retomar conteúdo. Barrére (2014, p. 83-84) indica algumas diretrizes para a produção de videoaulas instrucionais interativas, as quais estabelecem, por exemplo, a duração

entre vinte segundos e dois minutos, como também a existência de uma estrutura clara do conteúdo. Pelo caráter emergencial da transição para o ensino virtual, o aspecto interativo não foi levado em consideração. O foco sempre foi o conteúdo das oficinas e não a sua forma, o que mostra a necessidade de formação docente para a produção de aulas virtuais.

Após reflexão da/sobre a prática, com aporte de leituras de estudiosos da área (GERBASE, 2006), verificamos, nas videoaulas, a deficiência na utilização de recursos audiovisuais para contextualizar ou mesmo ilustrar o conteúdo, uma vez que todas ficaram centralizadas apenas na figura da professora e na sua voz. Nas primeiras videoaulas fica nítido o engessamento das expressões faciais e corporais e a falta de construções frasais interativas com os alunos. As orientações parecem estar sendo lidas. Tal dificuldade apresenta grandes avanços no decorrer da SDG, pois a oralidade se torna mais espontânea, surgem sorrisos, expressões de surpresa e diversos gestos que quebram a monotonia e buscam a atenção dos alunos, tais como: palmas quando relatado o desempenho satisfatório na realização de tarefas de oficinas anteriores e movimentos de cabeça para ambos os lados, a fim de demonstrar desaprovação. Gerbase (2006, p. 5) considera que as videoaulas com melhores resultados na aprendizagem são aquelas que têm “movimento, ação, que sabem romper a monotonia”, com dinâmica inovadora obtida “pelo movimento físico do professor, movimento das câmeras, cortes para enquadramentos diferentes, interatividade com os alunos distantes (no caso de transmissão ao vivo)”, mas principalmente pelo uso das linguagens corporais do docente (expressão facial, olhar direto para a câmera, expressão corporal) e o emprego das linguagens audiovisuais (imagem, vídeo e áudio).

Barrère, Scortegagna e Lélis (2011, p. 292), em uma pesquisa sobre a produção de videoaulas, deixam claramente visível a extrema importância da figura e da voz do docente, pois ao substituíram a imagem do professor por um *avatar* ou boneco genérico e a voz por uma ferramenta tecnológica de áudio, a maior porcentagem dos alunos analisados relataram carência das expressões docentes, indicando que, na ausência da figura do professor, há uma sensação de

impessoalidade. Também manifestaram que o áudio se tornou cansativo quando esse substituí a voz do educador.

Portanto, é necessário refletir sobre a necessidade de formação para a produção desse dispositivo didático mutissemiótico aliado ao processo de ensino e aprendizagem virtual, a videoaula, uma vez que os objetivos de ensino podem não obter sucesso caso não haja uma adequada abordagem docente das diversas linguagens (verbal, corporal, sonora e visual) para a transmissão e construção do conhecimento *on-line*.

Quanto ao segundo dispositivo analisado nesse artigo, a adaptação de atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica para o ensino virtual, de forma geral, as oficinas, como podemos verificar no quadro 22, são compostas seguindo a mesma organização do ensino presencial. Entretanto, ao invés de utilizarem recursos analógicos como material impresso – que demanda recursos públicos da escola, que nem sempre estão disponíveis para esse fim –, quadro de giz, TV *pendrive* e a sala de multimídia; as oficinas da SDG para o ensino remoto utilizam ferramentas digitais: o *Google Forms* (formulários *Google*), o *Google Docs* (documentos *Google*) e a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*. As atividades dos tópicos das oficinas da SDG virtual são compostos por: formulários *Google* que sistematizam os questionários (oficinas 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10), conversa com familiares sobre a pandemia (oficina 2), produção de comentário reflexivo (oficina 2 e 3), pesquisa (oficina 4), planejamento para a produção textual (oficinas 4, 12), desenvolvimento da oralidade para a produção da *voz over* (oficina 9), produção e reescrita do roteiro de documentário (oficinas 5 e 11); documentos *Google* que correspondem aos textos escritos para a leitura de roteiros de documentários (oficinas 3, 5, 9 e 10); links do *Youtube* de textos audiovisuais para a leitura de documentário, animação, notícia e captação de câmera de segurança (oficinas 1, 2, 6 e 11) e compartilhamento da produção e *redesign* (ROJO, 2012) do documentário expositivo (oficinas 13 e 14).

A nossa pesquisa mostrou que o *Google Forms* é de grande relevância para o ensino virtual, talvez não somente para esse contexto remoto de emergência, mas também para um possível ensino híbrido, por diversos fatores que podem auxiliar o

processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, no contexto presencial, as questões objetivas (oficinas 3, 6 e 10) geralmente são restritas a dois tipos de configuração: atividade de múltipla escolha e de relação; já pelo *Google Forms* a diversidade de composição é maior, pois propicia configurações de respostas como: caixa de múltipla escolha, caixa de seleção, lista suspensa, escala linear, grade de múltipla escolha e grade de caixa de seleção (oficinas 1, 3, 6, 7 e 10). Tal variedade permite que o docente tenha mais possibilidades didáticas de abordar o conteúdo.

Além disso, as questões objetivas, no *Google Forms*, podem ser corrigidas de forma automática pela ferramenta tecnológica, gerando gráficos compatíveis com os erros e acertos dos discentes em cada atividade, o que facilita o trabalho de correção e avaliação, uma vez que os gráficos deixam evidentes os conteúdos aprendidos e os que precisam ser retomados.

Já as retomadas de conteúdos realizadas individualmente ou coletivamente diante das dificuldades ou dúvidas dos alunos durante a realização das atividades impressas ou transcritas no quadro de giz foram reconfiguradas no *Google Forms* em formato de *feedback* automático, de acordo com as respostas do aluno. Configuravam parabenizações diante das assertivas, assim como retomadas por meio de explicações em vídeo ou imagem diante dos erros. Flores (2009, p. 2) afirma que “todos os que emitem uma mensagem sentem necessidade de *feedback*, seja acerca dos aspectos positivos ou da necessidade de melhorias” e que esse retorno docente ao aluno é instrumento de motivação, na avaliação discente, tratando de um momento de troca e comunicação importante no ensino virtual.

Seguindo a abordagem dos erros e acertos das respostas dos alunos para avaliação e retomada docente, outra possibilidade de uso do *Google Forms* é a inclusão de seções. O formulário *Google* direciona o acesso de cada aluno às seções seguintes com base em suas respostas. Por exemplo: se o aluno acerta a questão inicial, o formulário o encaminha para uma seção que dá continuidade aos conteúdos, porém, se ele erra, a seção seguinte retoma o conhecimento não adquirido, propiciando uma nova oportunidade de aprendizagem. Tal recurso, infelizmente, não foi utilizado durante a intervenção da SDG do documentário, por falta de conhecimento prévio.

Já o *Google Docs* foi utilizado para disponibilizar os exemplares de roteiros de documentário para leitura e análise (oficinas 3, 5, 9 e 10) que, na sala de aula física, corresponderiam aos materiais impressos. Porém, o não conhecimento anterior das potencialidades dessa ferramenta tornou sua utilização restrita aos objetos de leitura, não avançando para a adaptação das produções textuais em escrita colaborativa, a qual, no ensino presencial, seria abordada na produção e reescrita do roteiro do documentário (oficinas 5 e 11). A escrita colaborativa, segundo Pinheiro (2011, p. 228), permite que os sujeitos possam atingir melhores resultados em colaboração, podendo ocorrer “a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista”, propiciando mais possibilidades para a resolução de problemas. No ensino analógico, os alunos se reúnem em grupos, compartilham ideias e fazem trocas de conhecimento para suas produções textuais no ambiente escolar, já, no ensino virtual, a colaboração tem que ser mediada por recursos que permitam essa interação.

Tais recursos tecnológicos, como o *Google Forms* e o *Google Docs*, somente foram introduzidos durante o ensino remoto emergencial, após a interrupção do ensino presencial. Por essa razão, os dispositivos didáticos de produção textual e reescrita do roteiro do documentário (oficinas 5 e 11) foram configurados de forma inadequada, uma vez que foram adaptados para o *Google Forms*, ferramenta que não permite a escrita colaborativa. O instrumento mais adequado seria o *Google Docs*, já que, nesse recurso, as edições feitas por cada integrante do grupo, mesmo a distância, são automaticamente visualizadas, o que possibilita a interação síncrona. Tavares et al. (2012, p. 2.402) indica a importância desse recurso para o ensino de língua portuguesa, a fim de “promover o debate, a escrita, a leitura e escrita de forma crítica e colaborativa, incentivando a interação entre os alunos na troca de opiniões, na construção de sentido e na elaboração de textos”.

A seleção inadequada do aplicativo *Google Forms* trouxe dificuldades notáveis na realização das produções e reescritas do roteiro do documentário (oficinas 5 e 11), uma vez que os integrantes do grupo tiveram que enviar por mensagens de texto, via *Whatsapp*, suas ideias e opiniões, para que os demais dessem sua contribuição e finalizassem o texto. Para além do conhecimento técnico

sobre os dispositivos tecnológicos, como ressaltam Paloff e Pratt (2015, p.42), para aproveitar o potencial do ambiente virtual “os docentes devem ser treinados não apenas para usar a tecnologia, mas também para mudar as maneiras como eles organizam e disponibilizam o material”. Portanto, produções a partir de escrita colaborativa com suporte do *Google Docs* podem ser inseridas no que Moran (2018) chama de metodologias ativas, já que, nesse processo, os alunos são colocados como sujeitos ativos de sua aprendizagem “de forma flexível, interligada e híbrida”, tendo na figura do professor apenas um mediador do objeto do conhecimento.

Por fim, nossa análise versa também sobre os momentos de interação e esclarecimento de dúvidas pelo *Google Meet* e *Whatsapp*, tanto entre educandos e seus pares, quanto entre educador e educandos. Retomando a sala de aula física, as trocas, discussões, debates, esclarecimentos de dúvidas, críticas e provocações didáticas ocorrem oralmente de forma natural durante todo o período de aula. Já na adaptação para o ensino remoto emergencial, os recursos digitais como *Google Meet* e *Whatsapp* passam a figurar como importantes ferramentas didáticas de mediação da interação síncrona e assíncrona. Para Behar, Bercht e Longhi (2009, p. 204), “educação não existe sem interação”.

A maioria das atividades da SDG, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino remoto, foram criadas para serem realizadas em grupo, de forma colaborativa, como podemos visualizar pelo quadro 22, tais como os questionários (oficina 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10), o planejamento para a produção textual (oficinas 4, 12), a produção e reescrita do roteiro de documentário (oficinas 5 e 11) e a produção e *redesign* do documentário expositivo (oficinas 13 e 14). Diante disso, no início da intervenção, por meio de uma reunião síncrona via *Google Meet*, os alunos foram instruídos sobre a utilização e funcionalidades desse recurso para discutirem, debaterem e realizarem as atividades em grupo propostas no decorrer de todo o processo. No entanto, durante a reunião, alguns alunos se mostraram receosos sobre a utilização desse recurso, o qual não fazia parte do conhecimento prévio da maioria dos estudantes. Diante disso, abriu-se a possibilidade de interação por mensagens de texto via *Whatsapp*. Durante a implementação da SDG, o *Whatsapp* acabou se configurando como principal ferramenta de interação, uma vez que os

hábitos cotidianos faziam com que o aparelho celular estivesse sempre em mãos, permitindo retorno rápido das respostas, dúvidas, retomadas e esclarecimentos.

Portanto, ficou evidente a relevância do *Whatsapp* para mediar a interação dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto. Segundo Amorim (2020), o *Whatsapp* figura como um espaço de aprendizagem interativo, que pode estabelecer ligação entre o currículo escolar e as ações cotidianas, pois “o aplicativo possibilita a criação de um cenário dialógico e próximo à realidade cotidiana dos jovens” (AMORIM, 2020, p. 27). Nunes, Bezerra e Pereira (2020, p. 318) destacam que “a maioria dos jovens, em diferentes níveis de ensino, tem acesso e usa cotidianamente” o aplicativo *Whatsapp*, o que facilita o engajamento na interação entre os alunos e entre alunos e professor.

Outro ponto a ser levado em consideração, relacionado à interação do docente com os discentes, foi a dupla característica do *Whatsapp*: síncrona e assíncrona. A facilidade de postar mensagens por meio desse aplicativo gera um excesso de trabalho para o professor, que tem que dar conta de responder dúvidas e solicitações de alunos em horários diversos do dia, diferentemente do que acontece com no ensino presencial, em que se respeita o horário destinado às aulas para esclarecimentos de dúvidas e outras trocas interativas entre alunos e docente. Em nossa intervenção alguns alunos realizavam as atividades no período da manhã, outros no período da tarde e a maioria no período noturno, como também nos finais de semana. Portanto, a necessidade de esclarecimento de dúvidas e orientações ocorria durante todo o dia e avançava para os dias não letivos. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34) constata, a partir de suas pesquisas sobre o ensino remoto emergencial, que “há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige”.

Diante dessa demanda advinda do ensino virtual, o professor se descobre em um grande dilema: ignorar as mensagens de texto dos alunos, via *Whatsapp*, fora de seu horário de trabalho, ou estar sempre disponível, mesmo que isso cause um grande desgaste físico, emocional e psicológico. A primeira opção exige que o docente desconsidere as necessidades dos alunos diante do contexto de ensino remoto emergencial em que esses estão inseridos, onde as atividades, muitas

vezes, ocorrem em um “espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35). Inadequações essas que interferem na concentração e podem gerar mais dúvidas do que na sala de aula física. Salas (2020) evidencia, em sua pesquisa, que o período de ensino remoto emergencial tem trazido desgaste emocional e físico nos docentes e afirma que os problemas são ainda maiores quando trata da perspectiva da mulher professora, já que essa tem que usar de “malabarismos” para coordenar a sobrecarga do ensino virtual, da maternidade e dos afazeres domésticos, ações que diferentemente dos malabarismos de circo trazem angústia ao invés de diversão. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35) ainda consideram que esse contexto pandêmico “afeta drasticamente a saúde das professoras”, devido ao desgaste físico com a sobreposição de tarefas profissionais, domésticas e familiares em *home office*.

Todo esse processo de transposição didática voltado para o ensino virtual, em contexto de emergência, requer dos docentes saberes e capacidades que, na maioria das vezes, não foram abordados no processo de formação inicial nem em cursos de formação continuada. Entretanto, tais conhecimentos são imprescindíveis para a adaptação das metodologias de ensino convencionais para o ensino remoto emergencial ou mesmo para um possível ensino híbrido (MORAN, 2018), tão requerido em tempos atuais.

5.2 GESTOS DIDÁTICOS NA DIDATIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

O processo de selecionar e modelizar um objeto do saber para torná-lo um objeto ensinável e, depois, efetivamente ensinado e aprendido, exige conhecimentos e procedimentos docentes que vão além dos saberes inerentes à disciplina escolar.

Em nossa pesquisa, o foco é a *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) do hipergênero “documentário expositivo”, a partir da *metodologia das SDG* (BARROS, 2017, 2020). Nesse processo estão implicadas a modelização didática do

hipergênero selecionado para o ensino e a produção de uma SDG para alunos de um 8º ano, na perspectiva do ensino remoto emergencial.

Para dar respaldo à validação didática do processo interventivo, selecionamos como categoria de análise, os gestos didáticos mobilizados por nós durante a realização do projeto de ensino do documentário expositivo. O objetivo é, por meio dos gestos didáticos, compreender as ações docentes que mediaram o processo de transposição didática. Isso porque, segundo Dolz (2020), a validação didática é embasada na análise de cinco princípios: legitimidade, pertinência, coerência, viabilidade e ação didática; sendo o quinto princípio tema dessa seção com foco nos gestos didáticos.

As ações verbais e não verbais determinantes do docente ao transpor os saberes para o contexto de ensino são denominados por Aebly-Daghé e Dolz (2008 *apud* BARROS, 2013, p. 753-754) de *gestos didáticos*, sendo esses dispositivos classificados em duas categorias: 1) *gestos fundadores* – mobilizados durante a transposição externa e desdobrados em *presentificação, focalização ou elementarização, formulação das tarefas, implementação do dispositivo didático, criação de memória didática, regulação e institucionalização*; 2) *gestos específicos* – relacionados às necessidades impostas pela transposição interna.

Nesta seção, o foco da análise e reflexão são os *gestos fundadores* mobilizados pelo agir docente durante o processo de intervenção e adaptação da SDG do hipergênero “documentário expositivo” para o ensino remoto emergencial. Da mesma forma, o gesto de *planejamento* sistematizado por Silva (2013), o qual, segundo a autora, é um gesto fundamental que antecede todos os outros.

É na mobilização dos gestos fundadores que observamos os *gestos didáticos específicos* do professor, os quais são alvos de sistematização por parte da nossa pesquisa. Para a análise dos *gestos didáticos específicos*, selecionamos como *corpus* de análise, nosso diário de pesquisadora e a planificação das nossas aulas, que foram materializadas por meio de: videoaulas assíncronas, dispositivos didáticos (atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) mediados pelas tecnologias digitais e interações por mensagens de texto via *Whatsapp*. Também integra nosso *corpus* de análise a sinopse da SDG, que sintetiza nossas

ações docentes no momento da intervenção didática.

Para a transcrição das expressões orais presentes nas videoaulas assíncronas, definimos algumas das normas de transcrição elaboradas pelo Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC) (SA *et al*, 2017), apresentadas no quadro 23.

Quadro 23 – Normas de transcrição das expressões orais presentes nas videoaulas assíncronas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Entonação enfática	MAIÚSCULA	tubarões brancos IMENSOS
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	falando de ca::rne ele sai planan:::do
Silabação	-	desaparece o pêlo com-ple-ta-men-te
Interrogação	?	não é que aquilo é gostoso?
Qualquer pausa	...	espinhos... pretos... escuros
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	bata ((ri)) com dois dedos ((rindo)) fiz um pirão e comi
Citações literais de textos, durante a gravação.	“entre aspas”	eu digo “junte o sangue e vá baten:- do com vinagre... batendo até ficar espumoso”
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?) 3. Números por extenso. 4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa). 5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 6. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Fonte: a autora, baseada no Projeto NURC/RE (SÁ *et al*, 2017, p. 14 e 15).

Como o *gesto de planejamento* (SILVA, 2013) antecede todo o trabalho didático a ser desempenhado com os alunos na SDG, iniciamos nosso estudo a partir das ações que configuram esse gesto, para depois investigarmos a forma como os demais se manifestam no decorrer da intervenção didática.

5.2.1 Gesto de Planejamento no Ensino Remoto Emergencial

Segundo Silva (2013), o gesto docente de planejamento, além de anteceder todos os outros gestos fundamentais, também influencia na sua mobilização, uma vez que trata do “primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira ‘transformação’” (SILVA, 2013, p. 300).

Com a inserção do ensino remoto emergencial como consequência da pandemia da COVID-19, é imposto um novo contexto de ensino, no qual professor, aluno e saber passam a ter suas relações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Por conseguinte, sem formação docente e conhecimento teórico para agir nesse tipo de ensino e com um tempo exíguo, as ações de planejamento didático tornam-se emergenciais.

O caráter emergencial do gesto de planejamento é condizente com a velocidade de propagação e contaminação em nível exponencial da doença, que impõe o ensino remoto sem tempo hábil para análise e reflexão didática, assim instituições escolares, gestores educacionais e professores tiveram que reorganizar suas práticas em tempo insuficiente (escasso), diante de um contexto crítico em saúde.

Dessa forma, as ações de planejamento emergencial mobilizam o gesto específico *de autoformação docente por meio de leituras de tutoriais*, uma vez que não há conhecimentos prévios e nem tempo hábil de formação institucional para utilização de recursos tecnológico-digitais de mediação do ensino.

Em nosso diário de pesquisadora, observamos anotações indicativas de leituras de tutoriais escritos ou audiovisuais sobre a utilização dos recursos tecnológico-digitais. Tais anotações configuravam registros de memória com o nome dos recursos (*Classroom, Google Forms, Google Docs e Google Meet*) e uma breve explicação de suas funções. Os tutoriais pesquisados são disponibilizados pelo *site da Google Education* e pela plataforma *Youtube* de compartilhamentos de vídeos.

Andrade (2007, p. 9), ao analisar um programa de uso das NTIC na formação docente, identifica um processo de autoformação nas docentes, já que as “alunas-professoras [...] apropriaram-se das mídias de formas diversas daquelas previstas

pelo programa, adequando o uso das mesmas às suas próprias necessidades”.

De acordo com Maciel (2003, p. 4), “a autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor, porque houve uma mudança nele mesmo”. Porém, essa mudança só ocorre a partir de uma autorreflexão do docente, embasada na tomada de consciência dos tipos de “dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças” (MACIEL, 2003, p. 4).

A leitura de materias do tipo *tutoriais* (em vídeo ou escritos), e não por textos teórico-acadêmicos, demonstra nossa necessidade de conhecimento rápido, visto que essa ação, voltada ao planejamento, tem caráter emergencial. Temos a consciência de que o conhecimento instrucional propiciado pelos tutoriais é superficial no que se refere ao pensamento crítico e analítico que acompanha as decisões docentes. Libâneo (1994, p. 222) afirma que a ação de planejar “é [...] a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas [...], tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”.

Quadro 24 - Sinopse da SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial

Módulos		Objetivos (para o professor)	Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos	Características contextuais (CC), discursivas (CD), linguístico-discursivas (CLD) e multissemióticas (CM)			
				C C	C D	CL D	C M
0 1	Documentário: uma linguagem multissemiótica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o gênero documentário. ✓ Diferenciar o documentário de outros tipos de textos audiovisuais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Encontro pelo <i>Google Meet</i> para orientações sobre a SDG do Documentário Expositivo e utilização dessa ferramenta digital. -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 1 (<i>link do Youtube</i>). -Avaliação diagnóstica escrita (individual) sobre os conhecimentos prévios do gênero documentário (<i>Google Forms</i>). 	X			X

				-Leitura de textos audiovisuais de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (<i>link do Youtube</i>). -Questionário comparativo (em grupo), com questões objetivas, entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (<i>Google Forms</i>).				
0 2	“Close-up” no cotidiano familiar em época de pandemia.	✓	Conscientizar sobre a possível relevância social do “documentário”.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 2 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura de documentários sobre o cotidiano familiar em época de pandemia (<i>links do Youtube</i>). -Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre o tema dos documentários lidos (<i>Google Forms</i>). -Conversa entre alunos e familiares seguindo perguntas norteadoras sobre os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19 em suas vidas e transcrição das respostas (<i>Google Forms</i>).		X		
0 3	As primeiras imagens surgem através da escrita.	✓	Apresentar o roteiro de documentário. ✓ Conhecer as características dominantes do roteiro de documentário.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 3. -Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre a importância do roteiro para a produção do documentário (<i>Google Forms</i>). -Leitura (individual) do roteiro do documentário “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>). -Questionário de análise (em grupo), com questões objetivas, dos elementos constitutivos do gênero roteiro de documentário tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos (<i>Google Forms</i>).	X	X		
0 4	Pesquisa e planejamento	✓	Mobilizar os alunos para o tema: o cotidiano familiar durante a pandemia do	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre a atividade de pesquisa (<i>link do Youtube</i>). -Pesquisa (individual) na <i>internet</i> sobre o cotidiano familiar durante a		X		

		✓ COVID-19. Planejar a produção do roteiro de documentário	quarentena e os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19 (<i>Google Forms</i>). -Videoaula assíncrona da professora sobre o planejamento do roteiro do documentário (<i>link do Youtube</i>). -Planejamento (em grupo) do Roteiro de Documentário (<i>Google Forms</i>).				
05	Produção inicial do roteiro de documentário	✓ Mobilizar os alunos para a produção da primeira versão de um roteiro de documentário com foco no cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 5 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura (individual) de roteiros e documentários expositivos: “Organicando” e “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>). -Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (<i>Google Forms</i>).	X	X	X	
06	Diversas formas de se ver	✓ Analisar e comparar documentários diferentes, mas com um mesmo tema.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 6 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura (individual) de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (<i>links do Youtube</i>). -Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre a tese e as escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em <i>voz over</i> , nos documentários lidos (<i>Google Forms</i>).		X		X
07	Foco no documentário expositivo.	✓ Conhecer as características dominantes do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 7 (<i>link do Youtube</i>). -Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário “Ilha das flores” em anexo (<i>Google Forms</i>).	X			X
08	Linguagem audiovisual: elementos da	✓ Analisar os elementos da linguagem	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da				X

	linguagem cinematográfica	audiovisual/ cinematográfico a.	professora sobre o conteúdo da oficina 8 (<i>link do Youtube</i>). -Apresentação escrita dos elementos da linguagem cinematográfica (<i>Google Forms</i>). -Leitura (individual) do documentário expositivo “Recife – comércio de vários sotaques” (<i>links do Youtube</i>). -Questionário (em grupo), com questões objetivas para identificação dos elementos da linguagem cinematográfica empregados no documentário expositivo lido (<i>Google Forms</i>).				
09	Voz over do documentário expositivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar a entonação e a pausa. ✓ Observar o emprego da linguagem formal e informal, como também da metáfora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoaula assíncrona da professora sobre entonação e pausa na voz over (<i>link do Youtube</i>). -Questionário reflexivo (em grupo) sobre o uso da entonação e as possibilidades de sentido (<i>Google Forms</i>). -Treino de oralidade (individual) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação (<i>Google Forms</i>). -Treino de oralidade (individual) de notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa (<i>Google Forms</i>). -Videoaula assíncrona da professora sobre registro linguístico formal/ informal, denotação/conotação e metáfora na voz over (<i>link do Youtube</i>). -Leitura (individual) do roteiro “Organicando” (<i>Google Docs</i>). -Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal na narração em voz over e identificação da linguagem metaforizada no roteiro lido (<i>Google Forms</i>). 			X	
10	Tempo verbal e retomadas textuais na voz over.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar o emprego do presente do indicativo e sua função na produção da voz over. ✓ Usar retomadas textuais na 	<ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoaula assíncrona da professora sobre o tempo verbal da narração em voz over (<i>link do Youtube</i>). -Videoaula assíncrona da professora sobre retomadas textuais na narração em voz over (<i>link do Youtube</i>). 			X	

		produção da voz over.	-Leitura (individual) do roteiro “Ilha das Flores” (<i>Google Docs</i>). -Questionário (em grupo), com questões objetivas, sobre o emprego do presente do indicativo e das retomadas textuais no contexto de produção do narrador em voz over (<i>Google Forms</i>).				
1 1	Reescrita do roteiro de documentário.	✓ Revisar as produções observando os elementos estruturais do roteiro; ✓ Adequar a produção do roteiro à produção do documentário expositivo em vídeo; ✓ Sensibilizar a correção da produção em aspectos linguísticos e ortográficos.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 11 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura de vídeo instrucional “Como fazer um roteiro de documentário?” (<i>link do Youtube</i>). -Reescrita inicial (em grupo) do roteiro do documentário da produção inicial, observando os elementos estruturais internos de cada cena (cabeçalho, descrição e diálogo) (<i>Google Forms</i>). -Reescrita final (em grupo) do Roteiro do documentário, observando os elementos estruturais (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) (<i>Google Forms</i>).	X	X	X	
1 2	Planejando as gravações	✓ Planejar a produção do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona e orientações da professora sobre o conteúdo da oficina 12 (<i>link do Youtube</i>). -Planejamento (em grupo) das gravações e equipamentos; e divisão de funções (<i>Google Forms</i>). -Orientações por escrito para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da voz over, direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição (<i>Google Docs</i>). -Termos de autorização de uso de imagem e depoimento em anexo (<i>Google Forms</i>).	X	X		X
1 3	Produção inicial do documentário	✓ Mobilizar os alunos para a produção da	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da	X	X	X	X

	expositivo	primeira versão do documentário expositivo com foco no cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.	professora sobre o conteúdo da oficina 13 (<i>link do Youtube</i>). -Produção inicial (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>). -Orientações por escrito sobre inserção da produção inicial do documentário expositivo em um canal dos alunos no <i>Youtube</i> , configurações e postagem do link (URL) na atividade (<i>Google Forms</i>).				
1 4	<i>Redesign</i> do documentário expositivo	✓ Refazer as produções observando os elementos constitutivos do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Revisão e <i>redesign</i> do documentário expositivo (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero (<i>Google Forms</i>). -Produção final (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>).	X	X	X	X
1 5	Roteiro de pós-produção	✓ Produzir o roteiro de pós-produção com a inserção das entrevistas e alterações realizadas na gravação e edição do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Produção final (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>).	X	X	X	X
1 6	Exposição	✓ Expor as produções dos documentários expositivos para a comunidade escolar.	-Evento escolar pelo <i>Google Meet</i> para expor as produções dos alunos no enfrentamento da pandemia do COVID-19 e as consequências desse contexto.				

Fonte: a autora.

Como ações de planejamento das aulas, no quadro 24 analisamos o emprego do *gesto de pesquisa e seleção de textos audiovisuais no Youtube*, como fonte de material de apoio, para atender aos objetivos de cada oficina. Na oficina 1 (quadro 24), com o objetivo de “diferenciar o documentário de outros tipos de textos audiovisuais”, há a seleção no *Youtube* de textos de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança. Assim como na oficina 2 (quadro 24), que indica o *gesto de pesquisa e seleção de textos audiovisuais no Youtube* de documentários sobre o cotidiano familiar em época de pandemia, com o objetivo de

“conscientizar sobre a possível relevância social do ‘documentário’”.

Tal gesto específico de planejamento também é verificado em outros dois momentos na sinopse da SDG. A oficina 6 (quadro 24), ao apresentar documentários com teses diferentes sobre o mesmo tema, mostra a relação de pesquisa e seleção dos textos audiovisuais compatíveis com o propósito da oficina. A oficina 11 (quadro 24), da mesma forma, ao expor um vídeo instrucional como forma de acionar a revisão da estrutura do roteiro de documentário, indica o mesmo gesto específico de planejamento.

O gesto de pesquisar e selecionar exemplares do objeto de ensino, tendo em vista os propósitos de ensino, já é uma prática docente comum no ensino tradicional presencial, configurando um gesto já habitual. Além disso, caso nossa intervenção não tivesse ocorrido em um contexto de ensino remoto emergencial, ainda utilizaríamos como fonte de pesquisa o *Youtube*, visto que nosso objeto de ensino é audiovisual e esse canal de compartilhamento de vídeos já é considerado por alguns pesquisadores como ferramenta pedagógica.

Oliveira (2016) afirma que a utilização do *Youtube* como ferramenta pedagógica implica em ações de planejamento que orientem a forma como esse recurso será utilizado, tanto como fonte de material de apoio às aulas, quanto como meio de divulgação de trabalhos de autoria multimídia. “Tal utilização [...] requer uma dedicação especial do professor à pesquisa minuciosa do(s) vídeo(s) que pretende usar” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

Essa ferramenta pedagógica, o canal de compartilhamento de vídeos *Youtube*, também é empregado na decisão docente de indicar o compartilhamento das produções dos documentários dos alunos por meio desse recurso digital, o que configura o *gesto de utilização do Youtube como recurso de mobilização da inteligência coletiva*. Nas oficinas 13 e 14 (quadro 24), de produção inicial e final do documentário expositivo, observamos a indicação de *upload* dos textos audiovisuais no *Youtube* e postagem somente do *link* na atividade do *Classroom*.

Palloff e Pratt (2015), ao analisarem algumas ferramentas tecnológicas digitais empregadas em cursos *online*, indicam que o desenvolvimento de conteúdos de vídeo no *Youtube* é um recurso capaz de mobilizar a *inteligência coletiva*, visto

que essa plataforma “reúne os conhecimentos de um grupo, em vez de contar com um único indivíduo para tomar decisões e gerar conhecimento” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 75).

Outra ferramenta tecnológica digital que mobiliza a *inteligência coletiva* é o *Google Docs*, segundo Palloff e Pratt (2015, p. 76). Esse recurso também foi inserido no planejamento da SDG, mas de forma superficial, não permitindo um trabalho colaborativo. Nas oficinas 3, 5, 9 e 10 (quadro 24) o *Google Docs* foi utilizado apenas para mediar os textos de leitura de roteiros de documentário e na oficina 12 (quadro 24) disponibilizou orientações escritas para a produção dos documentários.

As falhas dessa abordagem superficial do *Google Docs* no gesto didático de planejamento são evidentes na não utilização dessa ferramenta tecnológica na configuração das produções iniciais, reescrita e produções finais do roteiro de documentário (oficinas 6 e 11 – quadro 24), que tinham como objetivo o trabalho em grupo e a colaboração.

Diante do exposto, verificamos que a falta de formação docente para agir no ensino remoto emergencial proporcionou falhas nos gestos de planejamento da SDG. A autoformação é importante para a prática docente, mas a utilização de tutoriais como fontes de pesquisa não é suficiente para preparar o docente. O ensino remoto, híbrido ou ensino presencial moderno exigem novas decisões didáticas voltadas ao planejamento, as quais só podem ser desempenhadas de forma eficaz com uma formação institucional embasada não só em tutoriais, mas principalmente em textos de base teórica. A fundamentação teórica, aliada à referência permanente das situações didáticas concretas, propicia reflexão e criticidade para o agir docente.

O gesto didático de planejamento é a ação inicial do professor ao transformar um objeto de referência social/teórica para um objeto efetivamente ensinado e aprendido. As decisões docentes empregadas nesse momento impactam todos os outros gestos didáticos fundadores – verbais e não verbais –, como analisamos na seção seguinte.

5.2.2 Gestos Didáticos Fundadores no Ensino Remoto Emergencial

A produção e implementação de instrumentos de ensino com a finalidade de mediar o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, durante a intervenção didática com foco na SDG do “documentário expositivo”, traz à tona a mobilização dos *gestos didáticos fundadores*, os quais, de acordo com Nascimento (2011, p. 421), “se integram no sistema social da atividade educacional e se enquadram nas regras e códigos convencionais estabilizados pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar”.

Como já apresentado, os gestos didáticos fundadores são: 1) a presentificação; 2) o apontamento/elementarização; 3) a formulação de tarefas; 4) a criação de dispositivos didáticos; 5) a utilização da memória das aprendizagens; 6) a regulação; 7) a institucionalização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 85-86). Todos eles direcionam a análise e reflexão desta subseção.

Os *gestos didáticos específicos* estão “relacionados às necessidades singulares impostas pela transposição didática de um objeto de ensino” (BARROS, 2015b, p. 337) e surgem a partir da mobilização dos gestos fundadores.

5.2.2.1 Gesto de presentificação

O primeiro gesto didático fundador, tema de nossa análise, trata do *gesto de presentificação*, que se caracteriza pela ação docente de presentificar o objeto a ser ensinado e aprendido. Tal gesto contextualiza o conteúdo de ensino, sendo capaz de aproximá-lo à realidade do aluno.

Na SDG implementada no ensino remoto emergencial, os conteúdos são presentificados na *aula* por meio de: a) videoaulas assíncronas; b) atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo *Google forms*, *Google Docs* e *Youtube* inseridas no *Classroom*; c) interação por mensagens de texto via *Whatsapp*.

O gesto didático fundador de presentificação visa apresentar o objeto de

ensino a ser estudado. Para tanto, o professor precisa mobilizar gestos didáticos específicos de presentificação condizentes com a situação de intervenção didática e com o objeto de ensino; por exemplo, expor um documentário expositivo ou um roteiro de documentário para serem lidos pelos alunos, com o intuito de motivar a leitura.

Em nossa intervenção esse gesto é utilizado nas oficinas iniciais da SDG que correspondem à fase de *apresentação da situação* (oficinas 1 a 4), objetivando tornar presente o hipergênero “documentário expositivo” e seu gênero de apoio, o “roteiro de documentário”.

Na oficina 1 (quadro 24) o gesto de presentificação específico é desenvolvido a partir da comparação e diferenciação do documentário expositivo com outros gêneros audiovisuais. O dispositivo didático direciona, na atividade 2 pelo *Google Forms*, a leitura de diferentes textos audiovisuais, que são analisados em seguida.

OFICINA 1 – ATIVIDADE 2

1) Assista aos textos audiovisuais em anexo a Oficina 1:

- Documentário: Eu, Favela.
- Curta metragem de animação - Confusão com os biscoitos.
- Notícia (em vídeo) - EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.
- Registro de câmera de segurança - Flagra acidente entre moto e caminhão.

2) Assinale as opções corretas sobre as características dos textos audiovisuais assistidos anteriormente.

O *gesto de comparação e diferenciação do documentário expositivo com outros gêneros audiovisuais* parte da comparação de nosso objeto maior de ensino com: um filme de animação, uma notícia televisiva e uma gravação de câmera de segurança (oficina 1 – atividade 2). Esse gesto de presentificação objetiva propiciar análise de alguns gêneros audiovisuais, a fim de evidenciar as características próprias do documentário expositivo.

Já na oficina 2 (quadro 24), o gesto de presentificação específico do documentário expositivo parte da conscientização da relevância social do documentário. A atividade 1 pelo *Google Forms* (oficina 2) evidencia a mobilização do *gesto de conscientização da relevância social do objeto de ensino*, pois demonstra nossa atitude didática de apresentar objetos de ensino com o mesmo

tema, relativo ao contexto de vida dos alunos, a pandemia da COVID-19, a fim de despertar a reflexão e conscientização sobre a importância desse objeto para expor os problemas vivenciados pelos alunos.

Ainda na oficina 3 (quadro 24), nas expressões orais das videoaulas assíncronas, a linguagem utilizada durante o gesto docente de presentificação do objeto de ensino, o documentário expositivo, tem características motivacionais. A seguir, exemplificamos a transcrição (quadro 23) das expressões orais da videoaula da oficina 3 – atividade 1 - gravada e disponibilizada aos alunos por meio de *links* do *Youtube*.

VIDEOAULA DA OFICINA 3 – ATIVIDADE 1

bom dia:: OFICINA TRÊS ((gesto com a mão mostrando três dedos)) ((sorriso))... primeiro... vocês vão assistir esse vídeo meu... depois vocês assistam ao documentário EXPOSITIVO Ilha das Flores de Jorge Furtado... é um documentário BEM LEGAL ((sorriso))... BEM QUESTIONADOR ... daí vão para a atividade um...a atividade um... tem um tre::cho do rotei::ro do documentário Ilha das Flores... porque todo documentário... ele não é escrito ALEATORIAMENTE... ou melhor ((mudança de foco no olhar)) ... ele não é escrito... ele não é FILMADO... GRAVADO... MONTADO... aleatoriamente... éh... primeiro a gente constrói o roteiro... para saber O QUE FILMAR... ou quais IMAGENS MOSTRAR... qual MÚSICA... o que O LOCUTOR... VAI DIZER... então analisem... leiam com atenção... o rotei::ro do documentário de Ilha das Flores... na atividade um... e respondam às questões... ok? ATENÇÃO... tá?((sorriso discreto))... presta atenção... o roteiro é organizado por CENAS... tem a NUMERAÇÃO DA CENA... geralmente indica... se é gravado ex::ternamente... ou in::terno... que é no estúdio... se é de manhã::... tarde::... noite::... dia... noite... tá bom? sempre tem a fala do LOCUTOR... bastante atenção... abraços ((sorriso))

O *gesto de presentificação motivacional* busca despertar o interesse dos alunos sobre o objeto que está sendo presentificado, como no trecho da videoaula: “assistam ao documentário EXPOSITIVO Ilha das Flores de Jorge Furtado... é um documentário BEM LEGAL ((sorriso))... BEM QUESTIONADOR” (oficina 3 – atividade 1). A motivação nesse caso está ligada à atenção que o aluno depreenderá ao objeto e configura um gesto específico de presentificação.

Também, observamos nas expressões orais das videoaulas assíncronas (oficina 3 - atividade 1) o gesto de presentificar o roteiro de documentário como um gênero de apoio para a produção do documentário expositivo. No trecho da videoaula: “*porque todo documentário... ele não é escrito ALEATORIAMENTE... ou*

melhor ((mudança de foco no olhar)) ... ele não é escrito... ele não é FILMADO... GRAVADO... MONTADO... aleatoriamente... éh... primeiro a gente constrói o roteiro... para saber O QUE FILMAR... ou quais IMAGENS MOSTRAR... qual MÚSICA... o que O LOCUTOR... VAI DIZER” (oficina 3 – atividade 1), observamos o gesto de evidenciação da relevância do roteiro para organizar as gravações do documentário.

Uma característica preocupante evidenciada em nossa análise é a não identificação das ações de presentificação nos momentos de interação entre docentes e discentes. No ensino remoto emergencial, a interação didática pode ser mediada pelo mural do *Classroom*, por encontros síncronos via *Google Meet* ou por mensagens de texto, áudio e vídeo assíncronas via *Whastapp*. Nosso pouco conhecimento sobre os recursos tecnológico-digitais configura como recurso principal de interação as mensagens de texto via *Whatsapp*, porém nelas não há atitudes didáticas que visem presentificar o objeto de ensino.

A solução para essa falha didática está na utilização de encontros síncronos via *Google Meet* em todas as oficinas na SDG. Porém, não basta reunir os alunos no mesmo ambiente virtual somente para possibilitar a interação; são necessárias ações de presentificação específicas com a apresentação de *slides* do gênero “roteiro de documentário” e de vídeos do hipergênero “documentário expositivo”. Tais orientações complementam o Caderno Pedagógico Interativo.

A partir da produção inicial do roteiro de documentário (oficina 5), o gesto de presentificação continua a ser mobilizado com o objetivo de direcionar os discentes quanto à observação dos aspectos que constituem o gênero roteiro de documentário e o hipergênero documentário expositivo. Assim, esse gesto fundador acompanha as ações de focalização e elementarização do objeto de ensino e aprendizagem.

5.2.2.2 Gesto de focalização ou elementarização

O *gesto de focalização ou elementarização* visa ao estudo e à aprendizagem dos saberes relacionados ao hipergênero “documentário expositivo” e ao gênero de

apoio “roteiro de documentário” da SDG. Ou seja, o objeto maior (documentário e roteiro) são desmembrados em objetos específicos – tema, estrutura composicional, marcas linguísticas e multissemióticas – para serem alvos de ensino.

Os objetos específicos correspondem às dimensões ensináveis selecionadas por nossa pesquisa para serem abordadas no projeto didático: a SDG do “documentário expositivo”. O quadro a seguir evidencia as escolhas didáticas dos objetos específicos do roteiro de documentário e do documentário expositivo. Tais objetos são foco dos gestos didáticos de elementarização observados em nossa intervenção didática.

Quadro 25 - Dimensões ensinadas na SDG

	Dimensões ensinadas do documentário expositivo	Dimensões ensinadas do roteiro de documentário
Características Contextuais	<p>Objetivo da interação: Expor os problemas sociais, educacionais, financeiros e emocionais na vida dos alunos, provocados pelo isolamento.</p> <p>Enunciador: Os alunos, como documentaristas.</p> <p>Prática social de vinculação do gênero: Prática de linguagem de produção textual na disciplina escolar de língua Portuguesa.</p> <p>Conteúdo temático: cotidiano familiar em época de pandemia da COVID-19.</p> <p>Espaço de comunicação: Evento escolar pelo <i>Google Meet</i>.</p> <p>Suporte de vinculação: <i>Youtube</i></p> <p>Destinatário da produção: Pais, colegas de sala, equipe pedagógica e equipe gestora da escola.</p> <p>Momento de comunicação: Segundo semestre do ano letivo de 2020.</p>	<p>Objetivo da interação: Organizar as ideias dos alunos produtores, conduzi-los nas gravações de cada cena do documentário e orientá-los na edição.</p> <p>Enunciador: Os alunos, como integrantes de uma equipe de produção de documentário</p> <p>Prática social de vinculação do gênero: Prática de linguagem de produção textual na disciplina escolar de língua Portuguesa.</p> <p>Conteúdo temático: cotidiano familiar em época de pandemia da COVID-19.</p> <p>Espaço de comunicação: <i>Whatsapp</i> e <i>Google Meet</i>.</p> <p>Suporte: Slide de apresentação</p> <p>Destinatário da produção: Colegas do grupo, que compõem a equipe de produção do documentário.</p> <p>Momento de comunicação: Após a produção final na oficina 11.</p>
Características Discursivas	<p>Plano textual global</p> <p>- Layout do gênero: introdução (apresentação do tema mediante o uso de imagens, música de fundo e voz <i>over</i> do locutor, que visam captar a atenção do espectador); desenvolvimento (a tese dos</p>	<p>Plano textual global</p> <p>- Layout geral do gênero: a sequência de cenas constrói uma “história”, a forma como será desenvolvido o tema no documentário, com introdução (apresenta o tema), desenvolvimento (desenrolar do tema através da organização de cenas e</p>

	<p>alunos é desenvolvida por meio de informações apresentadas pela <i>voz over</i>, podendo ser conhecimentos científicos sobre o tema e evidências apresentadas pelas imagens de arquivo ou cenas <i>in loco</i>) e conclusão (une todos os argumentos mostrados pelos alunos, geralmente com uma frase apreciativa, motivacional ou metafórica). Ainda, título que evidencia o tema, construído com recursos paralinguísticos que mesclam legendas com elementos tipográficos de letras grandes e imagens estáticas ou em movimento e identificação dos emissores (créditos), que ocorre através de legendas em tela negra com letras brancas que identificam o produtor e a equipe de filmagem.</p>	<p>inserção de informações) e conclusão (fechamento da tese selecionada para o tema). Ainda, apresenta <i>título</i> que evidencia o tema, <i>assinatura do roteirista</i>, <i>linguagem cinematográfica</i> indicativa de recursos multissemióticos.</p> <p>- Layout interno do gênero: cada cena é organizada a partir de três elementos estruturais: <i>cabeçalho</i> (indica espaço e tempo), <i>descrição</i> (descrição do cenário, personagens e suas respectivas ações) e <i>diálogo</i> (fala do locutor ou personagens).</p>
<p>Características Linguístico - discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização Coesão nominal: emprego de anáforas nominais na <i>voz over</i> do locutor, que retomam referentes por meio da repetição do mesmo item lexical ou pelo uso de pronomes. Coesão verbal: emprego do tempo presente do indicativo, para apresentar características do sujeito, estado permanente de uma situação e verdades científicas dos fatos. Mecanismos de enunciação Registro linguístico: emprego do registro formal na produção da narração em <i>voz over</i> e o emprego do registro informal nas produções orais de entrevistados. Utiliza predominantemente a denotação, porém com trechos conotativos, através do uso da metáfora, como recurso utilizado nas comparações implícitas, metafóricas, da narração em <i>voz over</i>.</p>	<p>Mecanismos de textualização Conexão: marcada pela enumeração das cenas, que articula a progressão temática no texto. Coesão nominal: emprego de anáfora nominal, com sintagma nominal idêntico a seu antecedente. Coesão verbal: emprego do presente do indicativo, como presente simultâneo. Mecanismos de enunciação Registro linguístico: apresenta o registro formal, com inserção de termos da linguagem cinematográfica. Utiliza predominantemente a língua de forma denotativa, devido ao seu caráter organizacional da produção do documentário.</p>
<p>Características Multissemióticas</p>	<p>Elementos da linguagem cinematográfica: expresso nas escolhas de deslocamento da câmera, ângulos, planos e som. Características visuais: legendas</p>	

	<p>(expressam frases provocativas, apresentam o título, indicam o nome dos entrevistados e os emissores; geralmente, em tela negra com letras brancas), imagens estáticas (de arquivos - jornais, livros, revistas etc. - ou reproduzem fotos), imagens em movimento (produzidas em estúdio ou gravações in loco - coletadas em ambientes reais).</p> <p>Características auditivas: músicas de fundo (variam de acordo com o propósito do documentarista), a narração em voz <i>over</i>, ruídos ambientes ou produzidos artificialmente.</p> <p>Características da oralidade na voz over: entonação e pausa.</p>	
--	---	--

Fonte: a autora.

No quadro 25 observamos que as dimensões ensinadas efetivamente no momento da intervenção didática, de forma geral, atendem ao objetivo da SDG de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das principais capacidades de linguagem requeridas para a apropriação do gênero/hipergênero em foco (de ação, discursivas, linguístico-discursivas, multissemióticas). Assim, os alunos tornar-se-ão agentes-produtores conscientes, conforme ressaltam Dolz, Novarraz e Schneuwly (2011), uma vez que os principais elementos que constituem cada uma das características foram abordados nas ações didáticas de elementarização das oficinas 3, 6, 7, 8, 9 e 10 (quadro 24).

Porém, nas características discursivas (quadro 25), identificamos apenas ações de elementarização das partes do *plano geral do texto*, sem que houvesse abordagem dos elementos dos *tipos de discurso* e das *sequências textuais*. Acreditamos que essa abordagem parcial do *plano textual global* constitui uma adequação das ações didáticas de elementarização para o contexto de intervenção (uma turma de oitavo ano do ensino fundamental).

O roteiro de documentário e o documentário expositivo utilizam tipos de discursos muito diversos e trechos de tipologias textuais que não apresentam todas suas fases. Há uma mescla de discursos, na qual temos o *discurso misto interativo-*

teórico (documentário expositivo), o *relato interativo* (cabeçalho e descrição da cena do roteiro) e o *discurso misto interativo-teórico* (diálogo da cena do roteiro). Por isso, nossos objetos de ensino empregam esquematizações mescladas a trechos de sequência dialogal, descritiva, explicativa ou argumentativa, de acordo com as escolhas do produtor.

A mescla dos mundos discursivos e a não predominância de uma forma prototípica das variedades de sequência em ambos os gêneros constituem elementos que demandariam um trabalho muito extenso em nossa SDG. Caso nosso instrumento de ensino abordasse ações de elementarização de todo o plano textual global, os alunos poderiam perder o foco na produção do documentário expositivo, que é nosso objetivo maior.

Nossa reflexão, sobre essa adequação nas ações de elementarização, indica o gesto específico *de adequação didática dos objetos de ensino com base no contexto de intervenção*. Isso porque tal gesto específico corresponde à construção do modelo didático, no qual são necessárias a observação e a análise do contexto de intervenção, para depreender as dimensões ensináveis do gênero, segundo Barros e Maia (2017, p. 120).

Na sinopse da SDG (quadro 24), observamos que, na oficina 3, a focalização dos elementos do roteiro de documentário é mobilizada na fase de apresentação da situação. Nessa fase, após enunciar a situação de comunicação e a ação de linguagem a ser realizada na produção final, alguns elementos gerais do gênero são focalizados, a fim de dar suporte para a produção inicial. Tal gesto didático é observado na videoaula assíncrona e no dispositivo didático da oficina 3, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 26 – Gesto de focalização dos principais elementos do roteiro de documentário, antes da produção inicial

	Gesto didático de elementarização
Videoaulas assíncronas	(OFICINA 3 – ATIVIDADE 1) "[...] analisem... leiam com atenção... o rotei::ro do documentário de Ilha das Flores... na atividade um... e respondam às questões... ok? ATENÇÃO... tá?((sorriso discreto))... presta atenção... o roteiro é organizado por CENAS... tem a NUMERAÇÃO DA CENA... geralmente indica... se é gravado ex::ternamente... ou in::terno... que é no estúdio... se é de manhã::... tarde::... noite::... dia... noite...

	tá bom? sempre tem a fala do LOCUTOR... bastante atenção... abraços ((sorriso))”
Atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo <i>Google Forms</i> , <i>Google Docs</i> e <i>Youtube</i>	(OFICINA 3 – ATIVIDADE 1) Questionário de análise (em grupo), com questões objetivas, dos elementos constitutivos do gênero roteiro de documentário tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos (<i>Google Forms</i>).

Fonte: a autora.

O gesto de *focalização dos principais elementos do roteiro de documentário* antes da produção inicial (quadro 26) não desempenha um gesto focal sobre apenas um aspecto do objeto de ensino, mas sim uma focalização do gênero como um todo. Esse gesto didático é empregado com o objetivo de propiciar conhecimento básico sobre o roteiro de documentário, tendo em vista que as características desse gênero não constavam nos conhecimentos prévios dos alunos, como evidenciado em nosso diário de pesquisadora.

Os elementos focalizados, de forma geral, correspondem a algumas características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas. Nas videoulas assíncronas (quadro 26) a focalização do gênero aborda os seguintes elementos: *layout* interno do texto (cenas), conexão (numeração das cenas), dêiticos indicativos do espaço físico (externamente ou internamente, que é no estúdio), dêiticos indicativos do período do dia (manhã, tarde e noite) e a voz do agente produtor do texto (locutor em *voz over*). Nas atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo *Google Forms*, *Google Docs* e *Youtube* (quadro 26) são abordados: tema, tese, tipo de voz (locutor ou entrevistado), legendas, cabeçalho de cena, título, ação (descrição da cena), personagens e diálogos.

Diante do exposto, fica evidente a intenção de proporcionar conhecimentos gerais sobre o gênero “roteiro de documentário” no momento que antecede à produção inicial (oficina 5 – quadro 24), por meio do gesto específico de *focalização dos principais elementos do roteiro de documentário*.

Para sintetizar nossa análise quanto ao gesto didático de focalização, produzimos o quadro 27, o qual salienta uma falha didática, já analisada na seção 5.2.2.1, que trata dos momentos de interação entre docentes e discentes.

Quadro 27 – Gestos de elementarização mobilizados nas aulas

	Oficinas com ações docentes de elementarização					
	Oficina 3	Oficina 6	Oficina 7	Oficina 8	Oficina 9	Oficina 10
Videoaulas assíncronas	X	Não mobiliza	X	X	X	X
Atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo <i>Google Forms, Google Docs e Youtube</i>	X	X	X	X	X	X
Interação por mensagens de texto via <i>Whatsapp</i>	Não mobiliza	Não mobiliza	Não mobiliza	Não mobiliza	Não mobiliza	Não mobiliza

Fonte: a autora

No quadro 27 observamos que os gestos de elementarização são mobilizados apenas nos dispositivos didáticos do mundo digital correspondentes às videoaulas assíncronas, gravadas e disponibilização por links do *Youtube*, como a realização de atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica pelo *Google Forms, Google Docs e Youtube*. Assim como já analisamos no gesto de presentificação, observamos, novamente, que as interações entre discentes e docentes por mensagens de texto via *Whatsapp* não abordam nenhuma ação de elementarização. É importante ressaltar que a videoaula assíncrona da oficina 6 (quadro 27) também não apresenta ações de focalização.

Tais observações, também são consideradas na produção de nosso produto educacional. Nas orientações destinadas aos docentes que utilizam nosso material, é indica-se a apresentação de *slides* nas interações síncronas por *Google Meet*, a fim de auxiliar na condução das ações de focalização, apresentando as dimensões selecionadas para cada objeto de ensino, roteiro de documentário ou documentário expositivo.

A relevância de abordar as dimensões ensináveis dos objetos de ensino no momento da interação está na possibilidade de acompanhar a compreensão e apreensão desses elementos do objeto de ensino por parte dos alunos, através de solicitação de esclarecimentos ou respostas a questionamentos gerais dos discentes. Conforme Palloff e Pratts (2015, p. 71), a interação mediada por tecnologias, como no ensino remoto por meio do *Whatsapp* ou *Google Meet*, “refere-se não apenas à comunicação que deve ocorrer entre o estudante e o

instrutor e entre o estudante e os outros estudantes, mas também entre o estudante e o conteúdo do curso”.

5.2.2.3 Gesto de implementação de dispositivo didático

O *gesto de implementação de dispositivo didático* é identificado nas ações que encaminham a aplicação das tarefas e apresentação dos objetos de ensino e aprendizagem. Tratam de decisões docentes demonstradas oralmente ou de forma escrita na condução de todo o processo de ensino.

Os dispositivos didáticos da SDG podem ser implementados “[...] por um enunciado de instrução, uma questão ou outro ato linguageiro, assim como pela criação de condições concretas que definem uma atividade escolar a ser feita pelos alunos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 37). O gesto de implementação de dispositivo didático inclui comandos de instrução ou formas de linguagem que acionam as atividades escolares.

Na SDG do documentário expositivo o gesto de implementação é mobilizado nas instruções escritas no início de cada oficina no *Classroom*, nas videoaulas assíncronas, nos dispositivos didáticos (atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) e nas mensagens escritas por *Whatsapp*. A seguir analisamos uma das instruções escritas que configura o *gesto de produção de instrução escrita na abertura das oficinas no Classroom*, o qual constitui um gesto específico de implementação das atividades da SDG no ensino remoto.

INSTRUÇÃO ESCRITA - OFICINA 11

Assista à videoaula da professora em "Oficina 11".

Depois assista ao vídeo instrucional "Como fazer um roteiro de documentário?".

Então faça as Atividades 1 e 2.

Observe os Roteiros de Documentários e Documentários Expositivos: “ORGANICÂND0 e RECIFE-COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES.”

O *gesto de produção de instrução escrita na abertura das oficinas no Classroom*, como observado no fragmento anterior da Oficina 11, são comandos de

instrução que organizam as ações dos alunos em cada oficina. Esse gesto é mobilizado devido ao distanciamento físico entre docentes e discentes no ensino remoto. Suas características gerais são: linguagem concisa e direta, períodos curtos, predominância de verbos no imperativo, tais como: “*assista, faça e observe*” (oficina 11).

Também é evidente em nossa análise a decisão que tomamos ao encaminhar a maioria das tarefas para realização em grupos (quadro 24), com interação via *Google Meet* ou *Whatsapp*, principalmente os questionários, produções textuais, reescritas e *redesign*, configurando o *gesto de criar condições de colaboração entre discentes*. Porém, esse gesto de implementação deve ser motivado e orientado nos momentos de interação síncrona, entre professor e aluno, visto que atividades em grupo geralmente apresentam discordâncias entre discentes (cada aluno tem uma opinião diferente). Cabe ao professor encaminhar os problemas que possam surgir nos trabalhos colaborativos.

Para Palloff e Pratt (2015, p. 53), “fazer a transição para o ambiente de aprendizagem *on-line* significa desenvolver novas abordagens a respeito da educação e novas habilidades em sua realização”. Essas novas atitudes dos docentes implicam na “promoção de um senso de comunidade” (PALLOFF; PRATT, 2015, P. 53) entre os alunos no período de ensino remoto, de forma a melhorar o processo de aprendizagem, como no gesto de criar condições de colaboração entre discentes, mobilizado em nossa intervenção didática.

Ainda é importante salientar que observamos gestos de implementação interligando ações que presentificam e elementarizam os objetos de ensino. Conforme Schneuwly e Dolz (2009), os gestos de presentificação e elementarização/focalização integram o gesto de implementação do dispositivo didático. O fragmento a seguir da videoaula assíncrona da oficina 7 exemplifica essa articulação:

VIDEOAULA ASSÍNCRONA DA OFICINA 7 – ATIVIDADE 1

[...] o documentário... quem produz ele...você têm que ir...vá lá no vídeo de Ilha das Flores... que eu mostrei pra vocês na atividade... vê quem que produziu Ilha das Flores?...qual foi o produtor?...o cineasta?... e para quem que ele produziu?... [...]

No fragmento da oficina 7 identificamos comandos que direcionam tanto a presentificação do documentário expositivo “Ilha das Flores” quanto a focalização de algumas características contextuais do hipergênero. Os comandos que interligam ambos os gestos didáticos correspondem ao *gesto de reciprocidade das ações de presentificação e elementarização do objeto de ensino*, que no fragmento da oficina 7 trata das expressões que indicam para o aluno que ele deve assistir ao documentário de “Ilha das Flores” e analisar quem é o produtor e o receptor.

5.2.2.4 Gesto de formulação de tarefas

O *gesto de formulação de tarefas* refere-se àquilo que o aluno é orientado a fazer, por meio de um enunciado de atividades didáticas, permitindo focalizar as dimensões do objeto ensinado e monitorar a aprendizagem do aluno.

Em nossa intervenção didática analisamos a utilização de recursos de enunciação de tarefas, que agem sobre a relação dos alunos com as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas de ambos os gêneros abordados na SDG: o documentário expositivo e o roteiro de documentário. Essa manipulação dos elementos que constituem os objetos de ensino e aprendizagem favorece seu domínio e prepara os discentes para a produção textual audiovisual ou escrita.

As atividades de leitura visam presentificar o objeto de ensino e, a partir dessa ação, são desenvolvidos os gestos de elementarização de suas dimensões ensináveis. Como gesto de formulação de tarefas, o comando relacionado às leituras de textos audiovisuais (documentários, vídeo de animação, notícia televisiva, gravação de câmera de segurança e vídeo instrucional) é mobilizado pelo verbo “assistir”, enquanto o comando para as leituras de textos escritos (roteiro de documentário) utiliza o verbo “ler”, como apresentamos no quadro 28.

Quadro 28 – Gesto de formulação de tarefas de leitura

Oficina	Dispositivos didáticos	Comandos de formulação de tarefas de leitura

01	-Leitura de texto audiovisual (<i>link do Youtube</i>).	<u>Assistam</u> aos textos audiovisuais (<i>documentário, vídeo de animação, notícia televisiva e gravação de câmera de segurança</i>).
02	-Leitura de documentários (<i>links do Youtube</i>).	<u>Assistam</u> aos Documentários.
05	-Leitura de roteiros e documentários expositivos (<i>Google Docs</i>) (<i>links do Youtube</i>).	<u>Leiam e analisem</u> o Roteiro (<i>texto escrito</i>) e o Documentário expositivo (<i>texto audiovisual</i>) de "Organicando".
06	-Leitura de documentários (<i>links do Youtube</i>).	<u>Assistam</u> aos Documentários.
08	-Leitura de documentário expositivo (<i>links do Youtube</i>).	<u>Assistam</u> ao Documentário Expositivo "Recife-comércio de vários sotaques".
09	-Leitura de roteiro do documentário (<i>Google Docs</i>).	<u>Leiam</u> um fragmento retirado do Documentário Expositivo Organicando e <u>respondam</u> .
10	-Leitura de roteiro do documentário (<i>Google Docs</i>).	<u>Leiam</u> o fragmento 1 retirado do Roteiro do Documentário Expositivo "Ilha das Flores".
11	-Leitura de vídeo instrucional (<i>link do Youtube</i>).	<u>Assistam</u> ao vídeo instrucional: "Como fazer um roteiro de documentário?"

Fonte: a autora

O quadro 28 mostra que somente na oficina 5 é empregado o verbo "ler" como instrução de um dispositivo de leitura audiovisual, porém esse comando só é utilizado de forma interligada ao dispositivo de leitura de um texto escrito (roteiro de documentário). Dessa forma, fica evidente que decidimos empregar o comando "ler" para a leitura audiovisual somente quando há uma relação nítida com a ação de leitura de textos escritos.

Diante do exposto, demonstramos, a partir de nossa análise do quadro 28 (no *gesto de utilização de comandos institucionalizados pela escola*) que, ao empregarmos o verbo "assistir" para os comandos de realização das tarefas de leituras de textos audiovisuais, estamos fazendo referência ao formato de materialização do texto, no caso, o vídeo. A leitura, no contexto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 72), é abordada em sentido amplo, visto que, além de se referir ao texto escrito, diz respeito também "a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais."

A decisão de empregar o termo "assistam" ao invés do comando "leiam" evidencia que a prática de leitura proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) ainda não está institucionalizada na escola, o que demanda formação docente, a fim de relacionar as práticas de ensino de leitura tradicionais (textos escritos) com as

contemporâneas (textos multissemióticos). Nosso produto educacional emprega, a partir dessa análise, o conceito de leitura da BNCC (2017) para os textos multissemióticos, visto que configura um material de ensino de Língua Portuguesa que corrobora com esse documento parametrizador da educação.

Um gesto específico exposto por nossa análise trata do *gesto de oralidade por meio do comando de leitura em voz alta com gravação em áudio*, como observado a partir do dispositivo de oralidade na oficina 9 (quadro 24). A atividade 1 (oficina 9) elementariza a entonação presente nas expressões orais da *voz over* do locutor, já a atividade 2 (oficina 9) focaliza a pausa, também das expressões orais da *voz over*. Em ambas as atividades (oficina 9) o gesto de formulação de tarefas encaminha o desenvolvimento da atividade a partir da enunciação de leitura em voz alta, como também o comando de gravação do áudio.

OFICINA 9 – ATIVIDADE 1

Leia em voz alta na frente do espelho, dando maior entonação (maior destaque) a palavra grifada. Depois grave sua apresentação oral, da primeira coluna, em áudio (com o celular).

OFICINA 9 – ATIVIDADE 2

Leia em voz alta os trechos de notícias empregando a pausa adequadamente, depois grave sua apresentação oral em áudio (com o celular).

O *gesto de oralidade por meio do comando de leitura em voz alta com gravação em áudio* é condizente com o ensino remoto, visto que no ensino presencial tradicional o aluno também pode treinar sua oralidade com leitura em voz alta, mas as orientações avaliativas geralmente partem do professor. Contudo, no ensino remoto, o professor não está presente, de forma síncrona, durante a realização das atividades; assim surge a instrução de gravar o áudio da leitura em voz alta, a fim de possibilitar aos alunos a autoavaliação quanto ao desempenho na oralidade.

Outro gesto específico observado em nossa análise trata da *didatização de um conceito técnico da área de comunicação, a “voz over”*. Nas videoaulas assíncronas abordamos o termo técnico empregando uma linguagem clara e simples, complementada por expressões faciais e gestuais, como exemplica os fragmentos a seguir:

VIDEOAULA ASSÍNCRONA DA OFICINA 4 – ATIVIDADE 2

o que vai aparecer de vocês... alunos ((gesto com o dedo indicador mostrando a tela))... é somente a voz ((gesto com a mão indicando a boca)) ... a voz falando... ali... por trás... como locutor... tá?

VIDEOAULA ASSÍNCRONA DA OFICINA 9 – ATIVIDADE 1

na atividade um... eu vou abordar com vocês... a VOZ OVER:: do documentário... mas... professora... o que que é voz over? ((gestos faciais de dúvida, com olhar para o lado superior esquerdo))... é a voz do locutor... você escuta ((gestos com a mão direita mostrando o ouvido direito))... mas não vê ((gesto com o indicador para ambos os lados, indicando negação))... QUEM está falando...

Na oficina 4 – atividade 2, o conceito técnico “voz over” começa a ser didatizado por meio de explicações claras e de gestos que reforçam alguns elementos do discurso, como o gesto com o dedo indicador mostrando a tela, que objetiva evidenciar que estamos indicando que a “voz” utilizada na produção do documentário é do aluno (do outro lado da tela). Já o gesto com a mão indicando a boca, visa esclarecer que o conceito “voz” trata das expressões orais produzidas pelos alunos como locutores. Na oficina 9 – atividade 1, o termo técnico é empregado com entonação enfática e seu objetivo é despertar a atenção dos alunos para esclarecimento apresentado em seguida. As expressões faciais e a gestualidade, na *didatização do conceito técnico “voz over”*, continua a corroborar com o discurso verbal de didatização, evidenciando dúvidas (previsões de dúvidas dos alunos) ou características do locutor em “voz over”, na qual escutamos a voz (expressão oral) do locutor, mas não o vemos fisicamente na produção.

5.2.2.5 Gesto de criação da memória didática

O *gesto de criação da memória didática* visa estabelecer associações entre aquilo que o aluno aprendeu e o que será aprendido, através de mecanismos que mobilizem as memórias das aprendizagens sobre o objeto de ensino abordado. Este gesto é de grande relevância no trabalho com a SDG, já que ele é capaz de ligar os elementos estudados em cada oficina, propiciando que todas as características do gênero permaneçam na temporalidade do aluno.

Barros (2013, p. 111) observa que a mobilização da memória das aprendizagens é uma ferramenta importante para o efeito integrador da SDG, visto que são necessários gestos docentes para relacionar e retomar as diversas dimensões ensináveis do objeto de ensino (documentário expositivo e roteiro de documentário). Tais gestos permitem que os conhecimentos efetivados em cada oficina, condizentes com as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas dos objetos de ensino, permaneçam na memória recente do aluno e possam ser mobilizados na atividade de produção textual.

Em nossa intervenção didática, a integração dos objetos de cada oficina é observada em um dispositivo didático que sintetiza e retoma as dimensões discursivas do roteiro de documentário. O quadro a seguir exemplifica um dispositivo didático que sintetiza o *template* do gênero “roteiro de documentário”.

Quadro 29 – Template do gênero “roteiro de documentário”

Roteiro de documentário	
TEMA: (assunto a ser desenvolvido em seu texto)	INTRODUÇÃO (início do texto, no qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens que tencionam captar a atenção do espectador)
	DESENVOLVIMENTO (o ponto de vista (tese) do documentarista discorre através de informações sobre o tema, por meio das imagens estáticas ou em movimento, entrevistas, músicas e voz over do locutor):
	CONCLUSÃO (une todas as informações expostas pelo documentarista e encerra a tese por meio de uma frase motivacional ou reflexiva)
Elementos estruturais da <u>cena</u> do Roteiro de Documentário	
Cabeçalho	Nº da cena - Título da cena (ambiente/ local) - (período do dia)
Descrição da ação	(Descrição do que é mostrado na cena)
Diálogo	(Nome do personagem ou indicação de locutor em voz over) (Discurso direto com as falas dos personagens ou locutor)

Fonte: Sequência didática do gênero documentário expositivo.

O quadro 29 é implementado na atividade 1 da oficina 3, com o objetivo de sintetizar as características dominantes do gênero roteiro de documentário, sendo empregado como um suporte de fixação e ativação da memória quanto à organização estrutural do roteiro de documentário (quadro 24). Como suporte de fixação e ativação da memória, o quadro 29 é retomado na oficina 4 (atividade 2) de planejamento da produção textual do objeto de ensino, como também na oficina 5 (atividade 1) de produção inicial, e, ainda, na oficina 11 (atividade 1) de reescrita da

produção inicial do roteiro de documentário.

O *gesto de produção de template de fixação e ativação da memória das dimensões discursivas do roteiro de documentário* evidencia a importância de retomar os conteúdos elementarizados nas oficinas da SDG, como forma de manter tais conhecimentos na memória recente dos alunos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) indicam a importância de registrar o aprendizado sobre o gênero no decorrer da SDG, como nosso *template* do gênero “roteiro de documentário” (quadro 29), que é retomado em vários momentos. Barros (2013, p. 117) considera que os registros das aprendizagens configuram “instrumentos mediadores”, pois permitem a retomada dos saberes anteriores e a articulação com novos objetos de ensino que integram o objeto unificador da SDG.

No entanto, em nossa análise, não foi identificado nenhum outro quadro de retomada das aprendizagens, o que configura indícios da falta de formação docente para agir no ensino remoto. A memória didática no ensino presencial é abordada principalmente pela oralidade, nas interações entre docentes e discentes, como também, por meio de esquematizações no quadro de giz ou quadros de retomada em folhas impressas dos elementos do objeto de ensino que se objetiva manter na temporalidade. Já no ensino remoto, tais esquematizações ou quadros podem ser inseridos nos dispositivos didáticos mediados por tecnologias digitais e inseridos no *Classroom*, ou nas videoaulas síncronas e assíncronas, por meio de apresentação de slides.

5.2.2.6 Gesto de regulação

O *gesto de regulação* busca verificar o conhecimento do aluno e mediar as dúvidas e dificuldades com o objeto de ensino por meio de atividades diagnósticas, retomadas, reelaboração de dispositivos didáticos, entre outros. De acordo com Barros (2015b, p. 337-338), o gesto de regulação inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas - “centradas em estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos” - e as

regulações locais - “operam durante as atividades didáticas, nas interações com os alunos”.

Em nossa intervenção didática a oficina 1 (quadro 24) inicia com uma estratégia de regulação interna, por meio de uma avaliação diagnóstica sobre o hipergênero “documentário”. A partir dos resultados dos alunos na avaliação diagnóstica, são produzidas as atividades para as próximas oficinas, de forma a dar continuidade aos conhecimentos prévios dos discentes. Já na oficina 5 (quadro 24) é mobilizado o gesto de regulação interna por meio da produção inicial, que trata de um instrumento diagnóstico a respeito do gênero roteiro de documentário. Ambas as estratégias configuram o gesto específico que trata da *utilização de instrumentos de caráter diagnóstico como fonte de dados dos conhecimentos prévios dos alunos*.

Entretanto, as regulações locais, que são mobilizadas durante as atividades didáticas, de forma coletiva ou individualizada, configuram em nossa intervenção ações baseadas nas correções das atividades e produções iniciais dos alunos. Tais ações geraram orientações escritas mediadas pelo *Google Docs* e inseridas nas oficinas do *Classroom*. Tais orientações correspondem à ficha de revisão do gênero como processo de autoavaliação dos textos audiovisuais, na qual os alunos puderam retomar suas produções e fazer o *redesign* para a versão final.

Quadro 30 – Gesto de regulação: orientações para produção inicial

- A ILUMINAÇÃO do local de filmagem deve ser boa (clara).
- O SOM ambiente do local não deve ter barulhos e ruídos muito altos que possam atrapalhar a voz over do locutor (como: barulho de carro, moto, cachorro latindo, etc...)
- Faça várias gravações para depois utilizar a melhor.
- Treine a fala do locutor para não ficar balbuciando, gaguejando na hora de gravar. Cuidado com a fala “engessada”, “presa”, como se estivesse lendo. Lembre-se da entonação e pausa na fala do locutor.
- Escolha um EDITOR de VÍDEO para fazer os cortes necessários, inserir legendas com o TÍTULO do Documentário e os créditos no final (com indicação do diretor, produtor, roteirista, etc...)
- As músicas de fundo devem ser adequadas para o seu documentário.
- Você não pode usar imagens e músicas com Direitos Autorais, pois elas são amparadas por lei e necessitam de pagamento para seu uso. Busque imagens e músicas livres ou crie as suas.
- O tamanho do vídeo deve ser de no mínimo 3 minutos e no máximo de 6 minutos.
- Nas imagens que você filmou não podem aparecer menores de 18 anos. É proibida a imagem de menor de 18 anos em nossos vídeos de documentário.
- As imagens e/ou depoimentos de adultos só podem ser usadas no vídeo se eles preencherem a AUTORIZAÇÃO.

Fonte: a autora.

O quadro 30 exemplifica o gesto específico *de criação de orientações escritas para a produção do documentário expositivo*. Nesse gesto é nítida a preocupação em orientar os alunos quanto às características de produção do documentário expositivo que possam ser abordadas de forma incorreta. Assim observamos que há uma previsão dos erros mais comuns dos alunos na produção inicial do objeto de ensino e um gesto para intervir nessa previsão constitui o *gesto de produção de orientações escritas*.

Inclusive, o gesto específico *de criação de orientações escritas para a produção do documentário expositivo* é abordado na oficina 14 (quadro 24) por meio da produção de uma ficha de revisão do gênero documentário expositivo, como mostrado a seguir:

Quadro 31 – Gesto de regulação: ficha de revisão

Ficha de revisão do gênero Documentário Expositivo
1. Qual é o objetivo de seu Documentário Expositivo? Ficou claro na montagem de seu vídeo?
2. Você inseriu legendas com o título do Documentário Expositivo? Elas são coloridas ou com fontes diferentes? No final, as legendas indicam os créditos?
3. Você acha que o título e início de seu Documentário Expositivo chamam atenção de quem vai assisti-lo e deixam claro o tema?
4. Você inseriu diversas imagens sobre o tema no desenvolvimento de seu Documentário Expositivo? Isso deixa seu vídeo mais rico e interessante? Você ficou atento aos direitos autorais? E a autorização de uso de imagem?
5. O locutor em voz over apresentou uma narração “engessada”, “presa” ou demonstrou naturalidade?
6. Você apresentou as pessoas entrevistadas? O locutor falou quem são as pessoas entrevistadas?
7. Você entrevistou só uma pessoa? Acha que a opinião de apenas uma pessoa é suficiente para abordar o tema com riqueza de conteúdo?
8. Você fez as filmagens com a câmera na vertical ou na horizontal? Você já observou como as filmagens na horizontal ficam melhores?
9. Seu Documentário expositivo apresenta uma conclusão?
10. Nas legendas de créditos apareceram os nomes e funções de todos os alunos do grupo? Colocou o nome da professora, da disciplina, da turma e do colégio? São informações importantes.

Fonte: a autora.

O quadro 31 é criado com base nos resultados da produção inicial do documentário expositivo. O foco desse gesto específico de produção de orientações escritas para a produção do documentário expositivo é auxiliar o avanço no processo de aprendizagem dos alunos.

A ficha de revisão do gênero (quadro 31), possibilita a apreensão dos objetos

didáticos trabalhados por meio de autoavaliação, uma vez que as orientações produzidas correspondem a questionamentos propositivos de reflexão e autoregulação.

Referente às regulações locais por meio da interação entre docentes e discentes, em nossa análise não evidenciamos ações condizentes com o processo de avaliar e retomar conhecimentos sobre o objeto de ensino, visto que as interações ocorreram por mensagens de texto via *Whatsapp* e trataram apenas de instruções e orientações de como realizar os dispositivos e tarefas didáticas das oficinas.

Diante do exposto, em nosso produto educacional, como já citado na seção 5.2.2.2, há uma orientação para que os professores que forem utilizar esse instrumento didático busquem realizar encontros síncronos com os alunos, via *Google Meet*, em todas as oficinas. O objetivo da indicação desses encontros síncronos é apresentar problemas gerais evidenciados nos instrumentos de caráter diagnóstico e retomá-los, possibilitando o esclarecimento de dúvidas de forma imediata. Mendonça e Gruber (2019), ao analisarem as interações síncronas e assíncronas na educação a distância, afirmam que a interação síncrona “entre professores e estudantes, e entre os próprios estudantes, é fundamental no processo de formação” (MENDONÇA; GRUBER, 2019, p. 173).

5.2.2.7 Gesto de institucionalização

O *gesto de institucionalização* direciona as ações didáticas para a fixação dos saberes referentes ao objeto de ensino já apresentado e institucionalizado por especialistas da área (roteiristas e documentaristas). Isto feito, os alunos poderão internalizá-los e utilizá-los na interação indicada na apresentação da situação, que em nosso caso era a produção de um documentário expositivo sobre o cotidiano familiar em época de pandemia da COVID-19. Outro objetivo do material seria sua exposição para a comunidade escolar, proporcionando-lhe uma reflexão sobre as alterações que a pandemia tem trazido para a vida de todos.

A institucionalização na SDG é “constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (NASCIMENTO, 2011, p. 427).

Segundo Barros (2013, p. 754), o gesto docente de institucionalização “se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender”.

Diante disso, em nossa análise observamos interações audiovisuais (videoaulas assíncronas) e escritas (atividades no *Google Forms* e mensagens pelo *Whatsapp*) que, de modo geral, podem ser identificadas como produtoras de fixação de saberes, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 32 – Ações didáticas de institucionalização

Roteiro de documentário	Documentário expositivo
<ul style="list-style-type: none"> - Fixar características contextuais, tais como: prática social de vinculação do gênero e características gerais. - Fixar características discursivas, no que se refere à estrutura, organização e conteúdo temático. - Fixar características linguístico-discursivas, como: coesão verbal, coesão nominal e registro linguístico. - Estabelecer relação entre a produção dos gêneros: roteiro de documentário e documentário expositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixar características contextuais, tais como: prática social de vinculação do gênero, esfera de comunicação e suporte. - Fixar características discursivas, no que se refere à estrutura, organização e conteúdo temático. - Fixar características linguístico-discursivas, como: coesão verbal, coesão nominal e registro linguístico. - Fixar características multissemióticas, tais como: elementos da linguagem cinematográfica, características visuais e auditivas e oralidade da voz over. - Estabelecer relação entre o tema da produção audiovisual com a vivência dos alunos, para influenciar na reflexão sobre a pandemia da COVID-19 e suas consequências.

Fonte: a autora.

O quadro 32 sintetiza as ações didáticas de institucionalização que partiram das dimensões ensináveis selecionadas para a SDG do “documentário expositivo” (quadro 25), as quais foram abordadas pelas atividades das oficinas.

O gesto de institucionalização, que visa fixar as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas do roteiro de documentário e do documentário expositivo, assim como estabelecer relação entre o conteúdo

temático e a importância do roteiro para a produção do documentário, são mobilizados também por gestos específicos.

O gesto de promover *reflexão, a fim de estabelecer encadeamento entre o conteúdo temático e a importância do roteiro para a produção do documentário*, é observado nas Oficinas 2 e 3 (quadro 24).

OFICINA 2 – ATIVIDADE 1

1) Assistam aos documentários relacionados abaixo, depois escreva um breve relato, analisando como tem sido sua vida familiar em época de pandemia:

OFICINA 3 – ATIVIDADE 1

1) Você acha que todas as cenas de um documentário são gravadas aleatoriamente ou seus produtores constroem um texto que organiza as ideias e estrutura as gravações, como um roteiro?

Na oficina 2 (atividade 1) a atividade encaminha a leitura de documentário sobre o tema “cotidiano familiar em época de pandemia” e promove reflexão ao relacionar o tema dos textos audiovisuais com as vivências dos alunos. Já na oficina 3 (atividade 1) há um questionamento sobre a organização das gravações do documentário, buscando promover a observação da importância do gênero de apoio para a produção do objeto maior de ensino.

Outro gesto específico refere-se à *realização de questionamentos analíticos das características dos objetos de ensino como forma de fixar os saberes*. Nos dispositivos didáticos pelo *Google Forms* observamos a utilização de questionamentos, tais como: “*Como é organizado o roteiro do documentário Ilha das Flores? Por que as cenas são enumeradas?*” (oficina 3 – atividade 1), “*Quais os locais de circulação do documentário expositivo?*” (oficina 7 – atividade 1). O gesto de *realização de questionamentos analíticos* visa legitimar os saberes sobre as características de nossos objetos de ensino (quadro 32), tornando os alunos capazes de assumirem seu papel social de produtores de documentários e, por meio de suas produções, exporem os problemas sociais, educacionais, financeiros e emocionais vivenciados no momento de isolamento da pandemia da COVID-19.

Tais gestos didáticos de institucionalização (quadro 32), com a internalização dos saberes sobre os objetos de ensino, promovem a participação dos alunos em um evento escolar, pelo *Google Meet*, de fechamento do ano de 2020, no qual suas

produções são veiculadas. O evento busca expor produções dos alunos com foco no enfrentamento da pandemia da COVID-19 e a reflexão sobre suas consequências na vida cotidiana da comunidade.

5.3 SÍNTESE DA VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO REMOTO DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Esta seção pretende apresentar uma síntese das análises realizadas sobre as adaptações da SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial. O foco são os aspectos de reconfiguração dos dispositivos didáticos mediados por recursos tecnológicos no processo de intervenção didática e de identificação dos gestos didáticos mobilizados no processo de implementação do instrumento na modalidade remota.

Nesse procedimento de validação do processo de ensino remoto emergencial do documentário expositivo, objetivada por nossa pesquisa, buscamos refletir sobre a relevância da mediação tecnológica, assim como, considerar as dificuldades e falhas desse processo de adaptação. Procuramos também levantar considerações a respeito do agir docente diante dos gestos didáticos mobilizados na implementação remota. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para uma formação continuada que prepare o professor para intervir na modalidade de ensino remoto.

Diante do exposto, com a figura 17, iniciamos nossa síntese retomando o momento da intervenção didática e as principais alterações no planejamento e configuração da SDG diante da transição desse instrumento de magistério do ensino presencial para o ensino remoto emergencial como decorrência da pandemia da COVID-19 através da figura abaixo.

Figura 17 – Cronologia da intervenção didática e síntese da adaptação da SDG

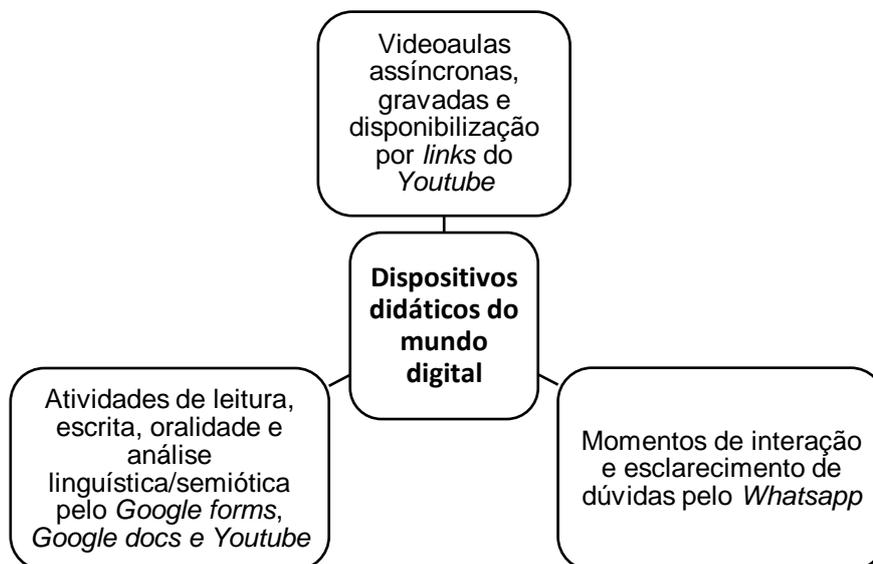


Fonte: a autora.

A figura 18 evidencia o momento cronológico em que ocorreu a intervenção didática por meio da SDG, cuja execução correspondeu a um período ainda inicial da instauração do ensino remoto emergencial, pois fazia apenas três meses que as aulas presenciais haviam sido interrompidas. Tal apontamento indica que as decisões didáticas de adaptação da SDG foram baseadas nos prévios conhecimentos docentes referentes ao ensino presencial e em autoformação rápida, uma vez que não houve tempo hábil para formação docente diante da necessidade de utilização pedagógica dos recursos tecnológicos e digitais. Isso tudo também motivou e justifica alguns problemas apontados em nossa análise.

Os pontos mais relevantes de nossas reflexões, da reconfiguração das atividades da SDG para o ensino remoto emergencial, foram examinados com base nos três dispositivos do mundo digital utilizados por nossa pesquisa, como mostra a figura 18.

Figura 18 – Dispositivos didáticos do mundo digital



Fonte: a autora.

Como mostra a figura 18, em nossa intervenção didática ocorreram adaptações das *atividades* da SDG para formulários *Google* – com exercícios de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica –, as quais demonstraram pontos positivos que preconizam a importância do *Google Forms* para o ensino remoto. Pontos fortes, capazes de mobilizar um possível ensino híbrido, ou mesmo, para um ensino presencial mais atualizado, devido às suas possibilidades dinamizadoras que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. O quadro 33 apresenta a pertinência didática dessa ferramenta tecnológica-digital.

Quadro 33 – Pontos positivos na utilização do *Google Forms* na SDG

Pontos positivos levantados pela pesquisa durante a utilização do <i>Google Forms</i> na implementação da SDG	Pertinência didática
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade na configuração de respostas de questões objetivas. 	Permite mais possibilidades didáticas de abordagem do conteúdo.
<ul style="list-style-type: none"> • Correção automática de questões objetivas e criação de planilhas de respostas. 	Traz agilidade ao trabalho de correção e avaliação.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de gráficos do desempenho discente. 	Auxilia no processo de avaliação, uma vez que deixa evidentes os conteúdos aprendidos e os que precisam ser retomados.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> automático, de acordo com a resposta do aluno. 	É um Instrumento de motivação e aprendizagem, momento de troca e interação, ações importantes no ensino remoto.
<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de seções de acordo com o desempenho do aluno. 	As seções dos formulários podem dar continuidade aos conteúdos, ou retomarem o conhecimento não adquiridos.

Fonte: a autora.

Segundo Mota (2019), o processo de ensino e aprendizagem precisa instigar, desafiar e despertar os discentes, pois “é importante ter em mente que as novas tecnologias auxiliam bastante as ações desenvolvidas em sala de aula, porém solicita a adoção de uma mudança de postura por parte dos docentes” (MOTA, 2019, p. 379). Para um adequado aproveitamento das tecnologias na educação, como em caso de nossa pesquisa, com a utilização do *Google Forms*, são imprescindíveis alterações no agir docente através de formação apropriada.

A falta de conhecimento prévio docente para agir no ensino remoto emergencial e o despreparo das instituições educacionais trouxeram como consequência dificuldades e falhas. Cabe ressaltar que as instituições educacionais também não foram capazes de propiciar aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes e discentes) acesso a aparelhos tecnológicos (celulares, *tablets*, *notebooks* ou computadores) e *internet* para todos. Com o intuito de promover reflexões e discussões bem como buscar caminhos que possam transcender as dificuldades e falhas, apresentamos o quadro 34, que expressa os obstáculos evidenciados em nossa análise e aponta possíveis formas de solucioná-los.

Quadro 34 – Dificuldades e falhas do processo de adaptação

Obstáculos evidenciados na análise	Possíveis soluções
Impossibilidade de participação de todos os alunos na intervenção didática por falta de acesso à tecnologia e <i>internet</i> .	Investimento público com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ doação de celulares ou <i>tablets</i> para alunos de baixa renda; ✓ ampliação de acesso à <i>internet</i> de dados gratuita, com preocupação em atender todas as localidades, principalmente a zona rural.
Utilização equivocada do <i>Google Forms</i> em produções textuais com escrita colaborativa.	Formação docente voltada à utilização didática de ferramentas digitais como o <i>Google Forms</i> e o <i>Google Docs</i> .

Demanda excessiva dos alunos por auxílio da docente via mensagens por <i>Whatsapp</i> .	Maior número de encontros por <i>Google Meet</i> , provavelmente dois por oficina da SDG (início e término), com discussões síncronas sobre os conteúdos e esclarecimentos de dúvidas.
---	--

Fonte: a autora.

No que se refere à identificação dos gestos didáticos específicos evidenciados durante a *transposição didática interna* do gênero “roteiro de documentário” e do hipergênero “documentário expositivo”, sintetizamos aqui gestos que se mostram relevantes em nossa intervenção didática.

Quadro 35 – Gestos específicos mobilizados na intervenção da SDG no ensino remoto emergencial

Gestos específicos	Comentários
Gesto de autoformação docente por meio de leituras de tutoriais	A leitura de materiais do tipo “tutoriais” (em vídeo ou escritos), e não por textos teóricos acadêmicos, demonstra a necessidade de conhecimento rápido, visto que essa ação tem caráter de urgência, condizente com o contexto de ensino remoto emergencial.
Gesto de pesquisa e seleção de textos audiovisuais no <i>Youtube</i>	Oliveira (2016) afirma que a utilização do <i>Youtube</i> como ferramenta pedagógica implica em ações de planejamento que orientem a forma como será utilizado e demandam “uma dedicação especial do professor à pesquisa minuciosa do(s) vídeo(s) que pretende usar” (OLIVEIRA, 2016, p. 9).
Gesto de utilização do <i>Youtube</i> como recurso de mobilização da inteligência coletiva	Na SDG as produções do documentário expositivo são feitas em grupo e compartilhadas via <i>Youtube</i> . Palloff e Pratt (2015) indicam que o desenvolvimento de conteúdo de vídeo no <i>Youtube</i> é um recurso capaz de mobilizar a inteligência coletiva, visto que essa plataforma “reúne os conhecimentos de um grupo, em vez de contar com um único indivíduo para tomar decisões e gerar conhecimento” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 75).
Gesto de comparação e diferenciação do documentário com outros gêneros audiovisuais	A presentificação do hipergênero “documentário expositivo” com análise comparativa a respeito de filme de animação, notícia televisiva e gravação de câmera de segurança diferencia o objeto de ensino de outros textos audiovisuais.
Gesto de conscientização da relevância social do objeto de ensino	Nossa atitude didática de apresentar objetos de ensino com o mesmo tema – relativo ao contexto de vida dos alunos, a pandemia da COVID-19 – busca despertar a reflexão e conscientização sobre a importância desse objeto para expor os problemas vivenciados pelos discentes.
Gesto de presentificação motivacional	As expressões orais nas videoaulas assíncronas de caráter motivacional promovem o interesse dos alunos sobre o objeto de ensino que está sendo presentificado. A motivação nesse caso está ligada à atenção que o aluno depreenderá ao objeto.
Gesto de evidenciação da relevância do roteiro para organizar as gravações do documentário.	Para a produção do hipergênero “documentário expositivo” é necessária a produção de um gênero de apoio. São necessários gestos que evidenciem a importância do roteiro de documentário para organizar as ações de produção do objeto de ensino.

Gesto de adequação didática dos objetos de ensino com base no contexto de intervenção	Nos objetos de ensino de nossa SDG há uma mescla dos mundos discursivos e a não predominância de uma forma prototípica dos tipos de sequência. Diante disso é necessária a adequação didática dos elementos ensináveis com base no contexto de intervenção, para que a SDG não fique muito extensa e não permita que os alunos percam o foco na produção do objetivo maior de ensino.
Gesto de focalização dos principais elementos do roteiro de documentário	Na fase de apresentação da situação, é focalizado o roteiro de documentário como um todo, com o objetivo de propiciar conhecimento básico sobre o gênero antes da produção inicial, tendo em vista que suas características não configuram como conhecimentos prévios dos alunos.
Gesto de produção de instrução escrita na abertura das oficinas no Classroom	Esse gesto é mobilizado devido ao distanciamento físico entre docentes e discentes no ensino remoto. Suas características gerais são: linguagem concisa e direta, períodos curtos, como e predominância de verbos no imperativo.
Gesto de criação de condições de colaboração entre discentes	Na SDG, a maioria das tarefas são encaminhadas para realização em grupos com interação via <i>Google Meet</i> ou <i>Whatsapp</i> , principalmente os questionários, produções textuais, reescritas e <i>redesign</i> . Para Palloff e Pratt (2015, p. 53), a transição para o ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> implica na “promoção de um senso de comunidade” (PALLOFF; PRATT, 2015, P. 53) entre os alunos no período de ensino remoto, de forma a melhorar o processo de aprendizagem.
Gesto de interligação das ações de presentificação e elementarização do objeto de ensino	Os comandos que interligam os gestos de presentificação e elementarização abordam a focalização das características dos objetos de ensino de forma correlacionada a leitura e análise de um exemplar do gênero.
Gesto de utilização de comandos institucionalizados pela escola	A decisão de empregar o termo “assistam” ao invés do comando “leiam”, evidencia que a prática de leitura proposta pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 72) ainda não está institucionalizada na escola, o que demanda formação docente a fim de relacionar as práticas de ensino de leitura tradicionais (textos escritos) com as contemporâneas (textos multissemióticos).
Gesto de oralidade por meio do comando de leitura em voz alta com gravação em áudio	No ensino presencial tradicional o aluno pode treinar sua oralidade com leitura em voz alta, mas as orientações avaliativas geralmente partem do professor. Contudo, no ensino remoto, o professor não está presente, de forma síncrona, durante a realização das atividades, assim surge a instrução de gravar o áudio da leitura em voz alta, a fim de possibilitar aos alunos a autoavaliação quanto ao desempenho na oralidade.
Gesto de didatização de um conceito técnico da área de comunicação, a “voz over”	O conceito técnico da área de comunicação, “voz over”, é didatizado por meio de explicações claras nas videoaulas síncronas complementadas por expressões faciais e gestualidade que facilitam a apreensão do conceito e possibilitam sua utilização nas produções dos objetos de ensino.
Gesto de produção de template de fixação e ativação da memória das dimensões discursivas do roteiro de documentário	Como suporte de fixação e ativação da memória é produzido um quadro que sintetiza as características dominantes do gênero “roteiro de documentário”, que passa a ser retomado nas oficinas da SDG, principalmente no momento de produção inicial/ final e reescrita do gênero de apoio. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) indicam a importância de registrar o aprendizado sobre o gênero no decorrer da SDG, como nosso <i>template</i> do gênero “roteiro de documentário”.
Gesto de utilização de instrumentos de caráter diagnóstico como fonte de dados dos conhecimentos	O gesto de regulação interna é mobilizado por meio de avaliação diagnóstica e de produção inicial, a partir da análise dos resultados desses instrumentos são produzidas as atividades para as próximas oficinas, de forma a dar continuidade aos conhecimentos prévios dos discentes.

prévios dos alunos	
Gesto de criação de orientações escritas para a produção do documentário expositivo	No ensino remoto emergencial há a preocupação de orientar os alunos quanto às características de produção do documentário expositivo que possam ser abordadas de forma incorreta. A partir de uma previsão dos erros mais comuns dos alunos na produção inicial do objeto de ensino, as orientações escritas buscam esclarecer as dúvidas e orientar o processo.
Gesto de promoção de reflexão para estabelecer relação entre o conteúdo temático e a importância do roteiro para a produção do documentário	As atividades que encaminham a leitura de documentário sobre o tema “cotidiano familiar em época de pandemia” seguidas de questionamentos, promovem a reflexão sobre o conteúdo temático, assim como despertam a atenção para a importância do roteiro de documentário para a produção do objeto maior de ensino.
Gesto de realização de questionamentos analíticos das características dos objetos de ensino como forma de fixar os saberes	Atividades com questões analíticas sobre as características dos objetos de ensino visam fixar e legitimar os saberes sobre o roteiro de documentário e o documentário expositivo, tornando os alunos capazes de assumirem seu papel social de produtores de documentários e, por meio de suas produções, exporem os problemas sociais, educacionais, financeiros e emocionais vivenciados no momento de isolamento da pandemia da COVID-19.

Fonte: a autora.

O quadro 35 apresenta os gestos específicos que observamos em nossa análise, diante da mobilização do gesto didático de planejamento e dos gestos didáticos fundadores. São movimentos indicadores das ações verbais e não verbais ativadas no processo de tornar objetos de ensino (roteiro de documentário e documentário expositivo) efetivamente ensinados e aprendidos pelos alunos do contexto de intervenção.

As características multissemióticas de nosso objeto de ensino possibilitaram o letramento por mais de uma modalidade de linguagem. Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 108), o texto multissemiótico “é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”.

Em nossa intervenção didática, os alunos desenvolveram a capacidade leitora e produtora de significados a partir da compreensão de diversas linguagens, tais como a visual, sonora, cinematográfica, verbal escrita e verbal oral, como apresentadas pelo quadro.

Quadro 36 – Modalidades de linguagem no hipergênero "documentário Expositivo

Modalidades de Linguagem	Elementos abordados na SDG
Linguagem visual	Legendas, imagens estáticas e em movimento no documentário expositivo.
Linguagem sonora	Músicas, ruídos ambientes e ruídos artificiais no documentário expositivo.
Linguagem cinematográfica	Deslocamento da câmera, enquadramento e ângulo do documentário expositivo. <i>Fade out, fade in, table top</i> etc. no roteiro de documentário.
Linguagem verbal escrita	Conexão, coesão verbal e coesão nominal no roteiro de documentário e na <i>voz over</i> do locutor.
Linguagem verbal oral	Pausa e entonação na <i>voz over</i> do locutor. Registro informal nas entrevistas.

Fonte: a autora.

A partir da leitura do texto escrito, roteiro de documentário, ou do texto audiovisual, documentário expositivo, passamos às atividades de análise e compreensão das diversas linguagens que constituem o hipergênero abordado pela SDG. A figura retirada da oficina 7 – atividade1 – mostra uma atividade de análise das linguagens visuais e sonoras.

Figura 19 – Exemplos de atividades para o letramento multissemiótico

<p>3) No documentário expositivo Ilha das Flores podemos identificar diversos recursos imagéticos (imagens) e sonoros (sons). Assistam novamente ao documentário expositivo “Ilha das Flores” e respondam as questões a seguir sobre os recursos multissemióticos que compõem este gênero textual.</p>	<p>b) As IMAGENS ESTÁTICAS representam: *</p> <p><input type="radio"/> imagens de arquivos da internet</p> <p><input type="radio"/> fotografias (retrato de pessoas e lugares)</p> <p><input type="radio"/> autorretrato (selfie)</p> <p><input type="radio"/> imagens de livros, revistas e jornais</p>
<p>Documentário Expositivo: Ilha das Flores</p> 	<p>c) As IMAGENS EM MOVIMENTO mostram: *</p> <p><input type="radio"/> gravações ao vivo (lives)</p> <p><input type="radio"/> gravações in loco (no local), em eventos, na rua, na escola, etc.</p> <p><input type="radio"/> gravações em estúdio</p>
<p>4) No documentário expositivo são usados recursos visuais, tais como legendas, imagens estáticas e imagens em movimento. Marquem as alternativas corretas:</p>	<p>5) No documentário expositivo são usados recursos sonoros, tais como: música, ruídos ambientes e ruídos artificiais. Explique, nas questões abaixo, como eles são empregados no documentário expositivo “Ilha das Flores”.</p>
<p>a) As LEGENDAS podem representar: *</p> <p><input type="radio"/> Frases de afirmação</p> <p><input type="radio"/> Traduções para a língua portuguesa</p> <p><input type="radio"/> O título</p> <p><input type="radio"/> Nomes de pessoas entrevistadas</p> <p><input type="radio"/> Indicação dos emissores</p> <p><input type="radio"/> Indicação do local das gravações</p>	<p>a) Em “Ilha das Flores” foi empregado MÚSICAS? Elas são tranquilas, agitadas, emocionantes ou tristes? *</p> <p>Sua resposta _____</p> <p>b) Em “Ilha das Flores” tem RUIDOS AMBIENTES? Se sim, são ruídos de que? (De carros, bichos, pessoas, trânsito, insetos, máquinas)? *</p> <p>Sua resposta _____</p>

Fonte: a autora.

Na atividade 1 da oficina 7 (figura 19), o foco é o desenvolvimento do letramento multissemiótico dos alunos, por meio da presentificação do objeto de ensino, o documentário expositivo “Ilha das Flores”, elementarização de suas partes audiovisuais (legendas, imagens estáticas, imagens em movimento, músicas e ruídos) e criação de exercícios que levem à análise de seu uso para a produção textual.

Observamos na análise que a nossa intervenção didática no contexto de ensino remoto emergencial foi inicialmente motivada pelas características multissemióticas e tecnológicas-digitais de nosso objeto de ensino, o documentário expositivo. Uma vez que por ser um texto da contemporaneidade, vinculado às mídias digitais, já emprega o uso de câmera/filmadora, editores de vídeo e sites de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*.

Os resultados apresentados nessa seção de síntese podem sugerir transformações na prática docente, a partir da compreensão que a utilização de

instrumentos tecnológicos acessíveis e práticos, como os apresentados em nosso trabalho, podem trazer agilidade e qualidade para o trabalho docente. Também evidencia a importância de trabalhos educacionais em Língua Portuguesa com gêneros muito explorados na atualidade e multissemióticos, como o documentário expositivo, principalmente no contexto de ensino remoto. Portanto, uma formação continuada competente e capaz de preparar os professores para o uso das tecnologias na educação e a transposição didática de novos gêneros contribuiria significativamente para a melhoria da qualidade do ensino.

SEÇÃO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa demonstra a relevância de se pensar na transposição didática de objetos do saber para o contexto do ensino remoto emergencial, uma vez que as adaptações realizadas com o auxílio dos três dispositivos didáticos do mundo digital (videoaulas, atividades em formulários e documentos *Google* e interação mediada por ferramentas digitais) podem ajudar a entender melhor esse contexto ao qual foram submetidos os docentes neste ano pandêmico, como também a refletir sobre uma possível implementação de um ensino híbrido. Embora tenhamos trabalhado com um objeto específico – a leitura e produção de um hipergênero multissemiótico – as reflexões aqui trazidas podem ser transpostas para a didatização de outros conteúdos da Língua Portuguesa, como também, em muitos casos, de outras disciplinas.

Como objetivo maior, buscamos, por meio da análise e reflexão de nossas ações durante a intervenção didática, validar a SDG do documentário expositivo para o ensino remoto emergencial e ainda construir um produto educacional interativo com a SDG validada, que possa ser empregado no ensino remoto, híbrido ou presencial.

Para o nosso objetivo específico de modelizar teórica e didaticamente o hipergênero “documentário expositivo” e o gênero “roteiro de documentário”, embasamos nosso trabalho nos princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* propostos pelos pesquisadores genebrinos.

A pesquisa bibliográfica na área de comunicação evidenciou a grande diversidade de definições do gênero “documentário”, o que não possibilita a construção de um conceito totalizante. Passamos a considerá-lo como um hipergênero multissemiótico de “representação social do mundo”, baseadas em Nichols (2015), uma vez que objetivamos a construção de um posicionamento do aluno perante problemas sociais de sua comunidade.

Quanto à *pertinência*, nossa pesquisa abordou um trabalho didático com a SDG que desenvolveu as capacidades de linguagem dos alunos e possibilitou

avanço em seus conhecimentos prévios de escrita, oralidade e compreensão de textos com multissemiotes. Quanto ao princípio da *solidarização*, tornamos o conhecimento teórico do hipergênero adequado à prática de ensino de nosso contexto educacional, a fim de possibilitar a compreensão do uso e funcionalidade dos elementos que compõem o hipergênero, de forma contextualizada e produtora de significação.

Tais princípios são aliados ao nosso objeto de ensino, o documentário, que por suas características multissemióticas configura um objeto para o letramento multissemiótico. Mais de uma modalidade de linguagem foram abordadas na SDG: a linguagem visual (legendas, imagens estáticas e em movimento), a linguagem sonora (músicas, ruídos ambientes e ruídos artificiais), a linguagem cinematográfica (deslocamento da câmera, enquadramento e ângulo), a linguagem verbal escrita e a linguagem verbal oral (pausa e entonação).

O processo de a adaptação da SDG para o ensino remoto emergencial mostrou a importância de didatização dos objetos de ensino para o contexto educacional por meio da transposição didática, como forma de efetivar a aprendizagem. Também, evidenciou conhecimentos e procedimentos docentes que vão além dos saberes inerentes à disciplina escolar, configurando gestos didáticos específicos.

O ensino virtual, em contexto de ensino remoto emergencial, mostra-se como um grande obstáculo para os professores, como ocorreu durante a experiência com o desenvolvimento da SDG virtual do documentário. Docentes que, diante dessa imposição, têm buscado mediar o ensino com tecnologias digitais, mas sem conhecimento teórico-metodológico para tal. Como destaca Barros (2017), é importante que o professor desenvolva capacidades docentes para agir tanto no processo de transposição didática externa como interna e, para tanto, é preciso que ele adquira não somente saberes disciplinares da sua área de atuação, mas também saberes metodológicos que lhe capacitem para atuar nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem, como essa que se impõe com o ensino remoto.

O ensino remoto emergencial tem alterado profundamente a rotina dos docentes e discentes. Novas formas de agir e interagir estão sendo incorporadas de

forma a enfrentar os desafios de um ensino emergente, em que a interação física e a comunicação analógica estão sendo substituídas por ferramentas do campo tecnológico-digital. Talvez essa modalidade de ensino, o remoto emergencial, seja o primeiro passo para um “ensino presencial moderno”, voltado para a utilização de tecnologias digitais, a partir de *metodologias ativas* (MORAN, 2018) que coloquem o aluno como protagonista do seu aprendizado. Talvez um *ensino híbrido* (MORAN, 2018), numa mescla de salas físicas e virtuais.

Dessa forma, é evidente a importância de cursos preparatórios que atualizem os conhecimentos dos docentes quanto à tecnologia digital adaptável para o ensino. Como exemplo, citamos a Formação em Ação iniciada em julho de 2020 na rede estadual do Paraná, na qual cada roteiro aborda um recurso digital na perspectiva de utilização no processo de ensino e aprendizagem escolar. Não apenas porque o ensino remoto é uma imposição da realidade presente, mas também por ser a premissa de um devir educativo que se vislumbra cada vez mais virtual.

A pandemia da COVID-19 nos impôs um contexto tão diverso, que nos vemos como dentro de um “mar tempestuoso” sem saber nadar; o instinto de sobrevivência nos guiou a princípio, através de autoformação com leituras e pesquisas rápidas de tutorias, além de motivação para ensinar. Planejamos todas nossas ações de intervenção para um contexto que desapareceu no dia dezanove de março de dois mil e vinte, a partir daí tivemos que nos reinventar, ou seja, nos adaptar a um tipo de ensino de caráter emergencial, mesmo sem formação e tempo para pesquisa.

Para finalizar, é importante ressaltar que a realização de nossa pesquisa, como parte do Mestrado PROFLETRAS, mudou nossa percepção de ensino presencial e remoto na escola pública estadual. Isso porque tínhamos a clara visão da importância de inserir ferramentas tecnológico-digitais no ensino, de forma a aproximar os conteúdos e metodologias empregadas na escola ao mundo contemporâneo. Porém a instauração emergencial do ensino remoto mudou o contexto ao qual já estávamos acostumadas, impôs-nos recursos tecnológicos para mediar todas nossas ações docentes. Graças ao nosso objeto de ensino, selecionado para a pesquisa, já abordar alguns recursos tecnológicos e digitais,

sentimo-nos motivadas a enredar por ferramentas nunca utilizadas anteriormente, como o *Google Forms*, *Google Docs* e *Google Meet*.

Após todas as vivências proporcionadas pela pesquisa, somos professoras mais conscientes da importância de estar constantemente em formação continuada, a fim de atualizarmos nossa prática docente e estarmos preparadas para as mudanças no contexto escolar, seja como essa em que vivemos, de contexto pandêmico, ou em qualquer outra que possa surgir.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. *In*: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.

AMORIM, Douglas Carvalho. Potencial pedagógico do aplicativo whatsapp no ensino de biologia: percepções dos professores. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 21-42, maio/ago. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/49789/34660>. Acesso em: 09 out. 2020.

ANDRADE, Andressa. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-102043/publico/DissertacaoAndressadeAndrade.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. ISSN 2359-6082. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARRÉRE, Eduardo. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. *In*: JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1, 2014, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: EaD-UFGD, 2014. p. 70-105. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/3154>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARRÉRE, Eduardo; SCORTEGAGNA, Liamara; LÉLIS, Claudio Augusto Silveira. Produção de Videoaulas para o Serviço EDAD da RNP. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22, 2011, Aracaju. **Anais eletrônicos [...]**. Aracaju: GEPIED, 2011. p. 284-293. Disponível em: https://www.ufjf.br/eduardo_barrere/files/2011/11/ArtigoVideoaulaSBIE2011.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Capacidades e papel do professor de língua portuguesa: a formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2017. p. 233-254.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento sequência didática de gêneros? **Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)**, Maringá, v. 37, p. 335-346, 2015b.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 109-136, 2015a.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 41-68.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1. p. 217-249.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 945-981, 2017.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAIA, Valéria Fátima Roncon. O Gênero “Reportagem de Divulgação Científica” e seus Subgêneros. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**. Juíz de Fora, MG, v. 21, n. 3, p. 116-136, 2017.

BEHAR, Patricia Alejandra; BERCHT, Magda; LONGHI, Magalí Teresinha. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra. (org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-231.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Geográfica, 1999.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New-York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia**. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95662?locale-attribute=en>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BONINI, Adair. Mídia/Suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 188**, de 3 de fev. de 2020. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Manual operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**. 4. ed. rev. atual. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/sites/comitedeetica.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/MANUAL%20OPERACIONAL%20PARA%20CEP_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDU, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. *In*: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 356-373.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, p. 1-29, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BUCHETON, Dominique. Professionaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. *In*: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 8-21.

CAMARGO, Leonardo Drummond Vilaça Lima; GAROFALO, Simone; COURASOBRINHO, Jerônimo. Migrações da Aula Presencial para a Videoaula: uma análise da alteração de mídiu. **Quaestio - Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 79-91, 2011. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>. Acesso em: 07 out. 2020.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara; SANTOS, Thaís Cavalcanti dos; MANZONI, Rosa Maria. Modelização teórico-didática do gênero argumentativa adaptada ao vestibular da UNESP. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, v. 1, n.1 2019, p. 154-174, 2019.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 23 abr. 2020.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A grammar of multimodality. **The International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, 2009, p. 361-425. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Making Sense**: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning. New York: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=0YDCDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 09 abr. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais no ensino-prendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, Antoine. **Variations sur la linguistique**. Paris: Klincksieck, 2002.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 06 out. 2020.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Multimodalidades e Leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício Roberto. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) **Gêneros**

textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2014. p. 21-50.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 28, p. 1-19, maio 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>. Acesso em: 19 fev. 2020.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA.**, São Paulo, v. 32. n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 14 de nov. 2019.

DOLZ, Joaquim. **Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em: 09 fev. 2020.

DOLZ, Joaquim. **Validação didática**. Entrevista realizada por Eliana Merlin Deganutti de Barros para o III SIDIALE e VI Simpósio ProfLetras da UENP. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IGulajUf1Ok>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 65-74.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-60.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva Paula. Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. *In*: CANO, Márcio Rogério Oliveira (org.). **Língua portuguesa: sujeito, leitura e produção**. São Paulo: Blucher, 2015. p. 109-124.

FIELD, Syd. **Manual do Roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2004.

FLORES, Angelita Marçal. O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância, 2009. *In*: 15º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2009, Fortaleza (CE). **Anais [...]**. Fortaleza: ABED, 2009, p. 1-10. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação a distância (EAD). **LOGOS - Comunicação & Universidade**: cinema, imagens e imaginário, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 68-76, 2006. Disponível em: http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6_gerbase.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Ferramentas Didáticas e Ensino: da teoria à prática de sala de aula. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2009. p. 209-230.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 08 out. 2020.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 2018.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD** – Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente. Limites e possibilidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 55, 2003, Recife. **Anais eletrônicos [...]**. Recife: SBPC, 2003. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. 11. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARTINS, Índia Mara. **Documentário animado**: experimentação, tecnologia e design. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13765@1>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. **Revista Eletrônica Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, 2002. Disponível em <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/67912>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MENDONÇA, Igor Thiago Marques; GRUBER, Crislaine. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes: uma análise comparativa entre Webconferência e Videoconferência. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 159-174, mai./ago. 2019.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. São Paulo: **Cadernos Cenpec**, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015.

MORAES, Humberto Luiz Barros; NASCIMENTO, Solange Melo do; FARIAS, Mário André de Freitas; JUNIOR, Gilson Pereira dos Santos. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, número temático – 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271/4137>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 16-42.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. e-ISSN: 1983-9294. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 05 fev. 2021.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011. ISSN: 2237-4876. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>. Acesso em: 28 jan. 2021.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

NUNES, Edivânia Helena; BEZERRA, Benedito Gomes; PEREIRA, Maria Ladjane dos Santos. Leitura e produção de sentidos em charges mediadas pelo whatsapp no ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, p. 318-336, 2020.

OLIVEIRA, Cristiane Romano Rodrigues de. **Infográfico: uma ferramenta para o letramento multissemiótico**. 2019. 357f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio

Procópio, 2019. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-4-2017-2019/13157-cristiane-romano-rodrigues-de-oliveira-2019/file>. Acesso em: 02 mar. 2020.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura. O YouTube como ferramenta pedagógica. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED: EnPED)*, 3, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. São Carlos: SEAD-UFSCAR, 2016. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063/486>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor Corrêa; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores - RIFP**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/RiberoJunior>. Acesso em: 07 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução Seed n. 1.016**, de 3 abr. 2020. Curitiba - PR. Assunto: regime especial - aulas não presenciais. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Cosmos, 1999.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, n. 1, p. 126-148, 2014.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: resignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 06 out. 2020.

PONTARA, Claudia Lopes. Produção de sequência didática com base no gênero infográfico em língua inglesa: um olhar para o processo de transposição didática. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 241-284, 2019.

PUCCINI, Sérgio. **Documentário e Roteiro de Cinema: da pré-produção à pós-produção**. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Multimeios) - Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285156/1/Soares_SergioJosePuccini_D.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**. n. 06, p. 173-190, ago. 2009. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac, 2008.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos. *In*: BRASIL. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (org.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. v. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 15-36.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade e multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41 – 57, número temático – 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 334.

ROSENTHAL, Alan. **Writing, directing, and producing documentary films and videos**. 3. ed. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. 2002.

SÁ, Maria da Piedade Moreira de. *et al.* (org.). **A Linguagem FaladaCulta na Cidade do Recife**. (Projeto NURC/RE). Recife: Ed. UFPE, 2017.

SALAS, Paula. O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena. **Nova Escola**. São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/19529/dupla-jornada-os-desafios-das-professoras-que-sao-maes-durante-a-quarentena>. Acesso em: 09 out. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. **Les outils de l'enseignant – Un essay didactique**. Repères, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 35-60.

SILVA, Carla Messias Ribeiro. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Marcos. Internet na escola e inclusão. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed, 2005. p. 62-69. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/efantauzzi/integracao-das-tecnologias-na-educacao-31687007>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA-HARDMEYER, Carla Messias Ribeiro. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2017, v. 1. p. 83-118.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Ver. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 abr. 2020.

TAVARES, Fabiana Gomes; CONSTANTINO, Luciana Pimenta; PEREIRA, Luciane de Araújo; SILVA, Solimar Patriota. O google docs como ferramenta colaborativa nas aulas de língua portuguesa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 16, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 2.402-

2.408, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/206.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 4-16, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3850/2514>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VERZOLA, Igor. **Apostila de roteiro**. Cinemanet. 2002. Disponível em: http://marcoareliosc.com.br/cineantropo/roteiro_formata.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO INTERATIVO PARA O PROFESSOR: SDG DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO PARA UM ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS



Sequência Didática do Gênero "Documentário Expositivo"

AUTORAS POLIANA DOS SANTOS SILVA DE LAZARI
ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

JANEIRO 2021

A close-up photograph of several camera lenses, with the foreground lens in sharp focus and others blurred in the background. The lighting is warm and golden. A black-bordered box with a semi-transparent background is overlaid on the left side of the image, containing the text 'OLÁ, PROFESSOR(A)' in yellow, uppercase letters.

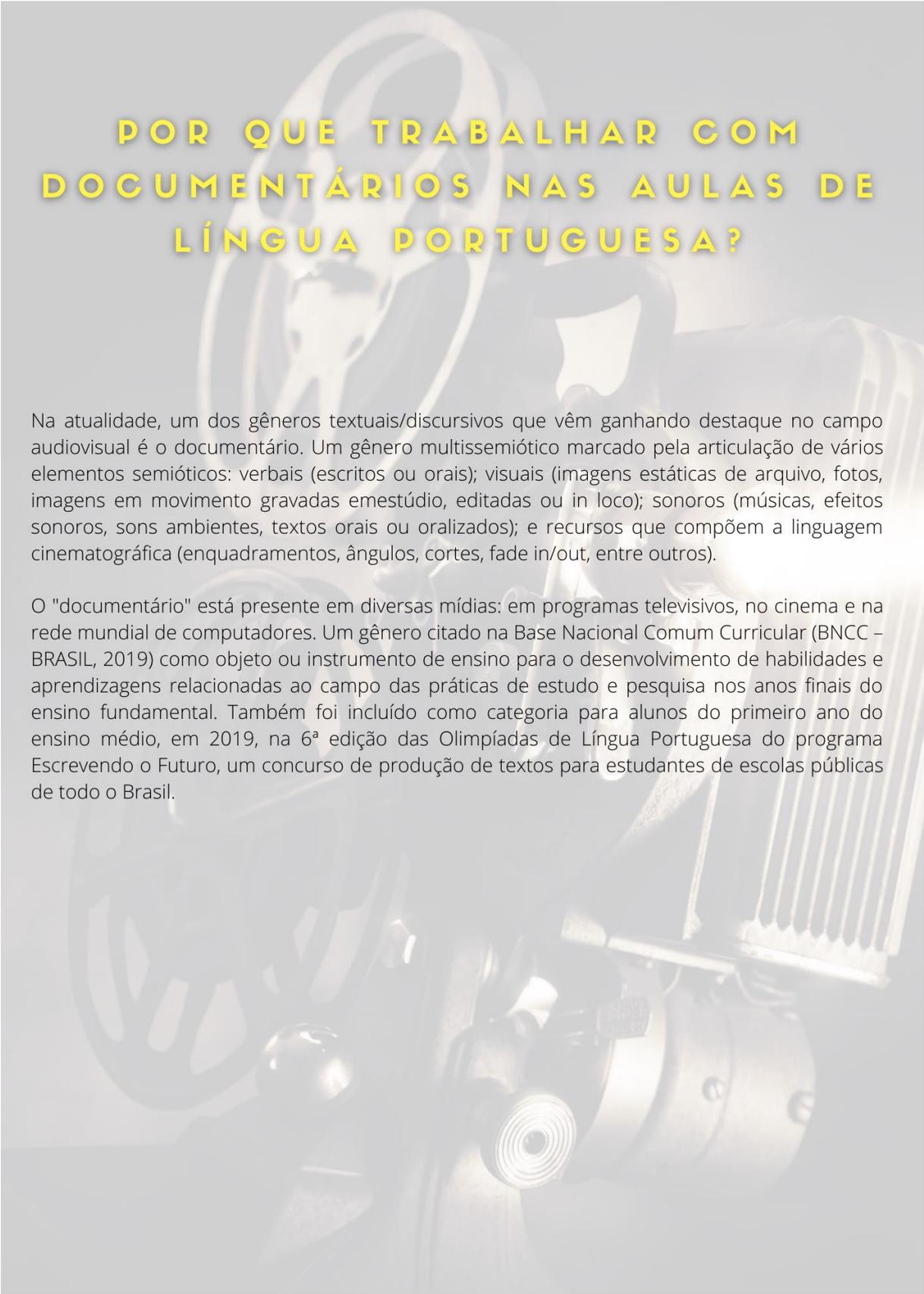
OLÁ,
PROFESSOR(A)

Este material foi desenvolvido como parte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), intitulada “O hipergênero ‘documentário expositivo’ como instrumento da prática de letramento multissemiótico”.

Produzimos a SDG do “documentário expositivo” para o ensino virtual, destinado a professores do 8º ano do Ensino Fundamental II, com o intuito de disponibilizar um material de apoio para o trabalho escolar com gêneros textuais do universo midiático e digital, produzidos com mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108) e, ainda, adaptado para um ensino remoto, híbrido ou presencial que tenha como suporte tecnológico o ambiente *Classroom*, como também o *Google Docs*, *Google Forms*, *Google Meet* e *Youtube*.

A partir do embasamento no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), criado pelo grupo genebrino que tem em Bronckart (2009), Schneuwly e Dolz (2011) suas referências maiores, traçamos um panorama para o desenvolvimento da metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) (BARROS, 2017, 2020), a qual comporta a sistematização de todo o conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que objetivam a apropriação de um gênero textual em todas as suas dimensões: contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas.

Sendo assim, através da modelização teórica e didática, selecionamos as dimensões ensináveis do hipergênero “documentário expositivo” e de seu gênero de apoio o “roteiro de documentário” como objetos sociais e didáticos para a produção da SDG adaptada para o ensino virtual com encaminhamentos adequados aos recursos tecnológicos e digitais.



POR QUE TRABALHAR COM DOCUMENTÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Na atualidade, um dos gêneros textuais/discursivos que vêm ganhando destaque no campo audiovisual é o documentário. Um gênero multissemiótico marcado pela articulação de vários elementos semióticos: verbais (escritos ou orais); visuais (imagens estáticas de arquivo, fotos, imagens em movimento gravadas em estúdio, editadas ou in loco); sonoros (músicas, efeitos sonoros, sons ambientes, textos orais ou oralizados); e recursos que compõem a linguagem cinematográfica (enquadramentos, ângulos, cortes, fade in/out, entre outros).

O "documentário" está presente em diversas mídias: em programas televisivos, no cinema e na rede mundial de computadores. Um gênero citado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2019) como objeto ou instrumento de ensino para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens relacionadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa nos anos finais do ensino fundamental. Também foi incluído como categoria para alunos do primeiro ano do ensino médio, em 2019, na 6ª edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa do programa Escrevendo o Futuro, um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o Brasil.



ÍNDICE

1. **TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO**
2. **DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA E DEFINIÇÃO**
3. **ESTUDOS TEÓRICOS DO GÊNERO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO**
4. **MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”**
5. **MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO “ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO”**
6. **SINTESE DAS MODELIZAÇÕES DIDÁTICAS**
7. **CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**
8. **SDG DO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”**
9. **SINOPSE DA SDG DO “DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO”**
10. **ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS**
11. **OFICINAS**
12. **REFERÊNCIAS**



1 - Transposição didática do documentário expositivo

Na perspectiva teórico-metodológica adotada em nosso trabalho, advinda dos estudos desenvolvidos por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), para que um gênero seja transformado em objeto de ensino, ele deve passar, necessariamente, por um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1989).

Segundo Chevallard (1989), a transposição didática perpassa dois momentos. O primeiro refere-se à transposição didática externa, etapa em que os conhecimentos inerentes ao objeto de referência, no nosso caso o documentário, se transforma em saberes a ensinar. Este momento implica tanto o conhecimento do gênero enquanto artefato teórico, social, cultural como sua adequação para o contexto de ensino. Demanda também a seleção das suas dimensões ensináveis que o constitui como objeto de ensino. Para que o gênero passe a configurar um objeto didático é importante, também, ter uma boa representação do contexto de intervenção, como etapa de escolarização e idade, a fim de que as atividades didáticas e o agir do professor sejam planejados coerentemente e atinjam os objetivos desejados. Para sistematizar essa primeira fase da transposição, o ISD propõe que o gênero passe por um processo de modelização didática (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014).

O processo de modelização do gênero 'documentário' coloca em evidência dois pontos em nosso trabalho. Primeiramente, a necessidade de selecionar um subgênero (BONINI, 2011) como objeto de ensino, o documentário expositivo (NICHOLS, 2010). Em segundo lugar, a importância de considerar o documentário como um enunciado hipergenérico, ou seja, um hipergênero (BONINI, 2011), já que é composto pelo imbricamento de vários gêneros textuais, como entrevistas orais, relatos pessoais, gráficos, verbetes, fotografias, canções, etc., além de implicar a produção de outros, como a sinopse, o argumento e o roteiro; o que toma como objeto de ensino, também seu gênero de apoio, o roteiro de documentário.

O segundo momento da passagem do gênero como objeto social de referência a gênero como objeto de ensino e aprendizagem refere-se à transposição didática interna. Nessa fase é quando ocorre a interação dos discentes com os dispositivos didáticos produzidos para a didatização do gênero e as ações do professor para gerar conhecimentos ensinados e aprendidos. Para a sistematização desse processo, o ISD criou o procedimento sequência didática de gêneros (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), cujo objetivo é desenvolver nos alunos capacidades de linguagem para agirem eficazmente em situações em que o gênero ensinado atua como mediador da comunicação. No processo de planificação da SDG do documentário expositivo e do roteiro de documentário, as dimensões ensináveis selecionadas durante a modelização didática dão sustentação às atividades, tarefas e dispositivos didáticos criados para a didatização do gênero.



2- Documentário: história e definição

Devido à grande diversidade de definições do hipergênero “documentário”, as características que o constituem ou o distinguem de filmes de ficção só podem ser claramente evidenciadas a partir de um estudo de sua história, segundo Penafria (1999, p. 34) “o gênero documentário tem um passado, existe uma prática construída por aqueles que se dedicaram à sua produção”.

A origem do documentário apresentada por Penafria (1999) evidencia o surgimento do filme documental quando surgiram às primeiras projeções de filmes, com os irmãos Lumière, em 1885, essas se preocupavam em registrar as atividades e a ação do mundo, através do registro *in loco* (captação de imagens no local, não em estúdio). A característica de registro *in loco* constitui “o primeiro princípio identificador do documentário” (PENAFRIA, 1999, p. 38).

Para Penafria (1999), a identidade do filme documental começa a ser definida nos anos 20 com as práticas documentaristas de organização dos registros *in loco* aliados à inserção de legendas, sons e outros, ou seja, a edição do documentário, que configura sua segunda característica. Tais práticas, nesse período, são realizadas pelo americano Flaherty e Vertov na União Soviética, cabendo ao primeiro uma influência mais imediata sobre o documentarismo britânico de 30, que teve como figura emblemática o escocês John Grierson (1898-1972), que fez a primeira menção do termo “documentário”, em 1926. Grierson (1926, apud PENAFRIA, 1999, p. 47) define documentário como “tratamento criativo da realidade”, que deveria ter função educativa, social e moralizante. Ou seja, um tipo de filme *in loco* (fora de estúdio, em lugares reais) que vai além da mera descrição ou exposição de fatos, cria uma interpretação, um ponto de vista sobre o tema.

Ancorados na história do documentário e na construção de sua identidade, outros estudos tentam dar maior clareza a sua definição. Nichols (2010) afirma que “todo filme é um documentário”, mas dividido em duas categorias, em uma há a satisfação de desejos (ficção), “expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores” (NICHOLS, 2010, p. 26); e em outra há uma representação social (não-ficção), torna “visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta” (NICHOLS, 2010, p. 26).

Como ambas são histórias a serem interpretadas pelo destinatário, Nichols (2010) ainda coloca que a primeira se conforma com a incredulidade, porém a última objetiva exercer um impacto no mundo histórico através da persuasão sobre um ponto de vista definido, assim há um direcionamento diante dos temas abordados.



A partir de 1960, a invenção das câmeras que captam imagem e som sincronicamente faz surgir novos estilos de cinema documentário: o Cinema Direto americano e o Cinéma Vérité francês. Segundo Martins (2008, p. 79), “no cinema direto americano temos a reprodução da realidade sem a intervenção do realizador no momento da filmagem, com o total apagamento do dispositivo e do cineasta”. Com isso o trabalho de montagem e organização é determinante para que não deixe vestígios do ato de filmar. Já no Cinema Vérité “é o cineasta e o dispositivo com todo seu potencial de criação e intervenção, que se encontram no centro do filme: viabilizando encontros, confrontos e questionamentos sobre o próprio modo de representar a realidade” (MARTINS, 2008, p. 79).

Contudo, “se os documentários representam questões, aspectos, características e problemas encontrados no mundo histórico” (NICHOLS, 2010, p. 72), cabe uma análise da “voz” responsável pelo ponto de vista abordado e nas escolhas feitas pelo cineasta. Ao transmitir o ponto de vista do autor/produtor, a “voz” segue uma organização, um estilo que molda suas escolhas.

Quanto ao modo de representação citado por Nichols (2010), os documentários possuem vozes distintas que atestam a individualidade do cineasta ou os interesses de um patrocinador ou instituição diretora. São traços característicos que podem definir, segundo o autor, seis tipos: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático. Contudo, tais características predominantes a cada um dos modos não precisam ser integrais, pois os documentários podem conter partes híbridas que mesclam diversos modos, como afirma Nichols (2010).

- O **modo poético** tem uma visão subjetiva no mundo e quebra com as relações entre espaço e tempo. Por meio de associações, o cineasta explora uma forma alternativa de conhecimento a partir da qual os atores sociais, personagens reais retratados no filme, não possuem complexidade psicológica, funcionam em igualdade de condições com outros objetos, assim “ênfatiza mais o estado de ânimo, o tom e o afeto do que as demonstrações de conhecimento ou ações persuasivas.” (NICHOLS, 2010, p. 138).
- O **modo expositivo** retrata a “realidade histórica” com uma estrutura argumentativa. Neste, há um comentário da voz de Deus, voz over (o orador é ouvido, mas jamais visto), na qual o comentarista é considerado onisciente e “empenha-se na construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência” (NICHOLS, 2010, p. 144).



- No **modo observativo** o cineasta não intervém na ação, mas observa eventos com distanciamento, assim se comporta discretamente nas filmagens, como uma "mosca na parede". É por isso que essa forma de apresentação dá a impressão real da duração dos eventos, já que sua montagem é "sem comentário com voz-over, sem música ou efeitos sonoros complementares, sem legendas, sem reconstituições históricas, sem situações repetidas para a câmera e até sem entrevistas" (NICHOLS, 2010, p. 147).
- O **modo participativo** traz para o espectador as vivências do cineasta em uma determinada situação, uma vez que "os documentaristas também vão a campo; também eles vivem entre os outros e falam de sua experiência ou representam o que experimentaram." (NICHOLS, 2010, p. 153). Neste, o produtor passa por técnicas de entrevista para unir relatos diferentes em uma única história, "a voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem." (NICHOLS, 2010, p. 160).
- No **modo reflexivo** o espectador é conduzido a repensar suas suposições e expectativas de um documentário. Nichols (2010) considera que nesse tipo "acompanhamos relacionamento do cineasta conosco, falando não só do mundo histórico, como também dos problemas e questões da representação." (p. 162). Esses documentários refletem dois níveis: o formal (o espectador deve pensar em suas suposições e expectativas do próprio documentário) e o político (o espectador deve pensar em suas suposições e expectativas do mundo histórico).
- O **modo performático** aborda os espectadores com apelo emocional e não com fatos, ou seja, "o significado é claramente um fenômeno subjetivo, carregado de afetos" (NICHOLS, 2010, p. 169). Esse modo representa perspectivas subjetivas sobre tópicos específicos da vida e usa a combinação de elementos fictícios (por exemplo, encenação) e elementos reais, além de técnicas visuais e retóricas para obter a representação mais vívida dessa experiência.

Em nossa pesquisa, seguimos os estudos de Nichols (2010), conceituando documentário não de forma totalizante e sim como um hipergênero multissemiótico de "representação social do mundo", uma vez que objetivamos, por meio deste trabalho, proporcionar multiletramentos e a construção de um posicionamento do aluno perante os problemas sociais de sua comunidade.



3- Estudos teóricos do Gênero Roteiro de documentário

A produção escrita que apoia as atividades audiovisuais (filmes de ficção, reportagens de TV, documentários, etc...), surgiu como “consequência da consolidação da atividade cinematográfica como uma atividade industrial”, com isso ela visava a atender ao planejamento da produção e a redução de custos, pois organiza as gravações de cenas e possibilita que todas as tomadas de vídeo, planos e enquadramentos, correspondentes a um lugar específico, sejam feitos de uma só vez, como afirma Puccini (2007, p. 17).

Comparato (2000) traz uma visão abrangente ao afirmar que o roteiro é “a forma escrita de qualquer projeto audiovisual” (p. 19), abarcando o teatro, o cinema, o vídeo, a televisão e o rádio como referências audiovisuais.

No campo do cinema ficcional, encontramos a definição de Field (2001) para roteiro, como “uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática” (p. 11), diferentemente do romance e da peça teatral, para o autor, o filme, é um meio visual que lida com fotografias, imagens, fragmentos e pedaços de vídeo.

Já sob a perspectiva do filme documental, o roteiro de documentário se assemelha ao roteiro de filme de ficção por se tratar de uma “história” com um início, meio e fim, mas difere-se devido ao primeiro não ser fechado às variações possíveis durante o processo de filmagem, como afirma Lucena (2012).

Field (2001) elucida o termo “cena” como “o elemento isolado” de maior importância no roteiro, o local específico da ação e o lugar onde se conta a “história”. Segundo o autor, seu propósito é de mover a história adiante, assim ela ocorre sob uma referência de lugar e tempo especificados no cabeçalho.

O **cabeçalho da cena** nos diz onde e quando a cena está acontecendo. Simplesmente, há apenas dois locais onde isso pode acontecer: dentro (INT.) ou fora (EXT.). E os tempos possíveis são diversos: você pode simplesmente indicar noite, dia, manhã, etc. ou indicar a hora exata do acontecimento. Se necessário, pode-se dar uma especificação maior tanto do local como do tempo.”(VERZOLA, 2002, p.1)

Logo abaixo do cabeçalho vem a **descrição visual** que para Puccini (2007) “traz a descrição dos componentes básicos da cena: cenário, personagens e suas respectivas ações e disposições espaciais do cenário e personagens”.

Além da descrição visual, nas cenas encontram-se os **diálogos**, que “correspondem às falas ou narrações dos personagens” de forma realista, segundo Lucena (2012).

Trazemos, a seguir, uma síntese das decisões de ordem didática que configuram o modelo didático do documentário expositivo que serve de base à elaboração e desenvolvimento da SDG.



O **caráter multissemiótico** desse gênero vem predominantemente de sua construção linguística audiovisual que mescla legendas (com o título, nome dos entrevistados, frases de afirmação e indicação dos emissores), imagens estáticas (de arquivos ou fotos) e imagens em movimento (gravações *in loco* ou em estúdio), a áudios da voz over, de pessoas entrevistadas oralmente, de músicas e ruídos (ambientes ou editados).

Imagens estáticas de arquivos e fotos.



Fonte: Documentário Ilha das Flores.

Imagens em movimento através de gravações *in loco*.



Fonte: Documentários expositivos "Recife - comércio de vários sotaque" e "Ilha das Flores".

Legendas com título, nome de entrevistados, frases de afirmação e emissores.



Fonte: Documentários expositivos "Recife-comércio de vários sotaques", "Organicândo" e "Ilha das Flores".



4 - Modelização didática do “documentário expositivo”

No documentário expositivo os elementos de áudio, como músicas, são empregadas como tema de fundo com o objetivo de dar ritmo (lento, normal, acelerado) e emoção ao texto, assim também surgem os ruídos naturais do ambiente ou produzidos artificialmente a fim de tornar sua fonte, seja no som de um gongo ao citar um japonês, ou o som de uma baleia quando surge a imagem desta, mais clara e evidenciada para o receptor; já na voz dos entrevistados ou da *voz over*, características da oralidade, tais como: entonação, pausa, altura, intensidade, velocidade e marcas de variação linguística, são valorativas e devem ser selecionadas de acordo com o propósito do documentarista.

O quadro abaixo sintetiza os recursos multissemióticos abordados no documentário expositivo.

RECURSOS SEMIÓTICOS	
TÍTULO	O título do documentário contém legendas, imagens estáticas ou em movimento.
LEGENDAS	As legendas no documentário expressam frases provocativas ou, em entrevistas orais, indica o nome dos entrevistados; geralmente, em tela com fundo preto com letras brancas.
IMAGEM EM MOVIMENTO	As imagens em movimento são produzidas através de gravações <i>in loco</i> ou gravadas em estúdio.
IMAGEM ESTÁTICA	As imagens estáticas são retiradas de arquivos (jornais, livros, revistas, etc.) ou reproduzem fotos.
IDENTIFICAÇÃO DOS EMISSORES	A identificação do produtor e equipe de filmagem ocorre através de legendas em tela com fundo preto com letras brancas.

Fonte: As autoras

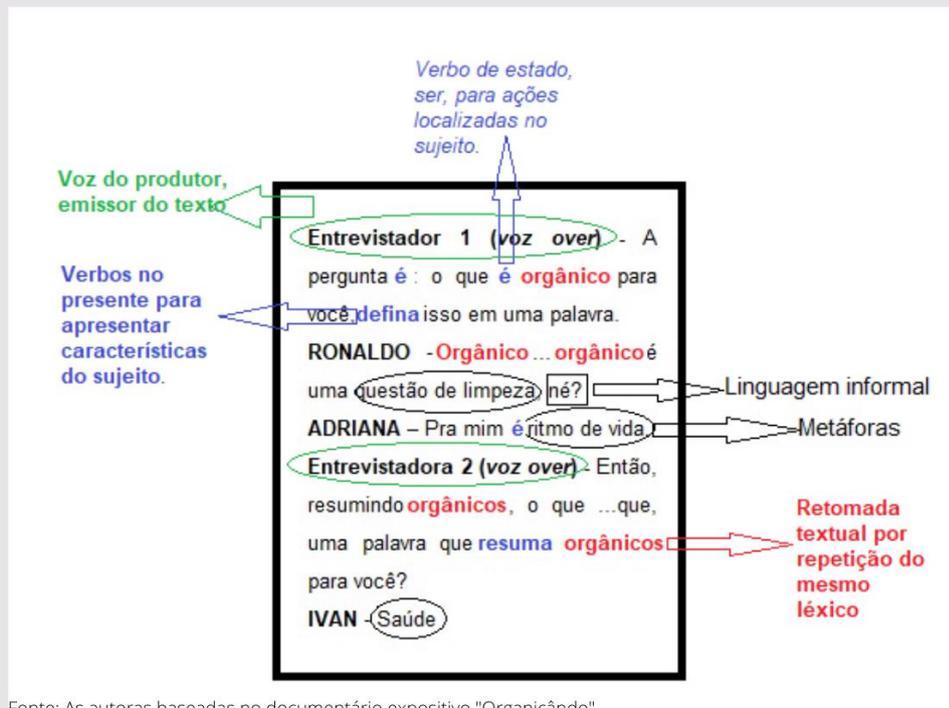


Conforme o processo de retextualização definido por Marcuschi (2001), que segue um modelo de operações textuais-discursivas não hierárquicas, realizamos a retextualização dos discursos correspondentes às expressões orais presentes nos documentários expositivos de nosso corpus, do documentário *Organicando* e do documentário *Ilha das Flores*.

Segundo Marcuschi (2001, p. 74-76), não há obrigatoriedade de abordar todas as operações de retextualização de seu modelo, portanto não retiramos elementos típicos da expressão oral, tais como: a) hesitações, mostradas por meio das reticências; b) elementos não lexicados, como “né”, “pra”; c) segmentos de palavras ou frases iniciadas e não concluídas, como “o que ...que”; c) repetições como em “orgânico...orgânico”. Uma vez que consideramos esses elementos importantes para o ensino da oralidade.

Após o processo de retextualização produzimos planos visuais dos discursos orais modelizados didaticamente, apresentados nos esquemas abaixo.

Esquema 1





Esquema 2

<p>Relato interativo empregado com imagens do ambiente.</p> <p>Presente momentâneo</p>	<p>Voz over (com imagens em movimento <i>in loco</i>) - <u>Estamos</u> em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste. <u>Caminhamos</u> neste momento numa plantação de tomates e podemos ver a frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês.</p>	<p>Discurso teórico com imagens de estúdio ou arquivo.</p>
	<p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.</p>	
	<p>Voz over (com imagens em movimento <i>in loco</i>) - O japonês em questão chama-se Toshiro.</p>	
<p>Tempo Presente para verdades científicas.</p>	<p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes, <u>que se distinguem</u> dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.</p> <p>[...]</p>	<p>Retomada textual por substituição pronominal.</p>
	<p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - O planeta Terra <u>produz</u> cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.</p>	
	<p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.</p>	
<p>Tempo Presente para processos habituais.</p>	<p>Voz over (com imagens em movimento <i>in loco</i>) - O <u>senhor Toshiro</u> é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, <u>o senhor Toshiro</u> não <u>planta</u> os tomates com o intuito de <u>comê-los</u>. Quase todos os tomates produzidos pelo <u>senhor Toshiro</u> são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.</p> <p>[...]</p>	<p>Retomada textual por repetição do mesmo léxico.</p>
	<p>Voz over (com imagens em movimento <i>in loco</i>) - O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.</p>	
<p>Relato interativo e discurso teórico.</p>	<p>Voz over (com imagens variadas) - O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é</p>	

Fonte: As autoras baseadas no documentário expositivo "Ilha das Flores"

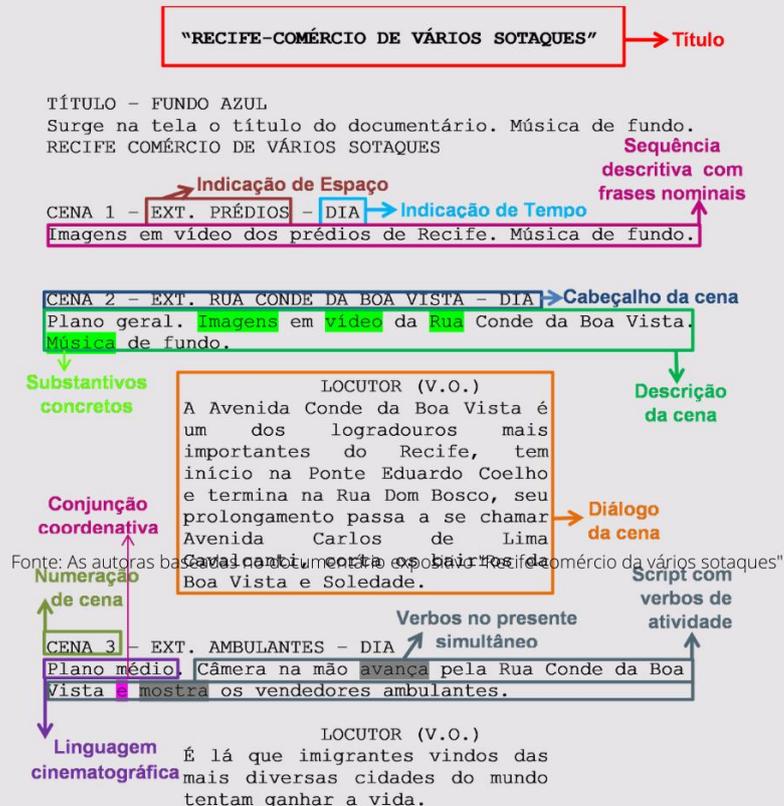


5 - Modelização didática do roteiro de documentário

Os três princípios propostos pelo ISD são aliados na construção do modelo didático do gênero roteiro de documentário, tanto o de **legitimidade** por meio da pesquisa, que busca conhecer o que os especialistas da área abordam sobre a origem, características, definições e finalidades; como da **pertinência** tendo em vista sua importância como apoio para organização de ideias e ações dos alunos no processo de produção do documentário expositivo, que é o objetivo maior dessa SDG; por fim, o princípio de **solidarização** pelo qual são didatizados os conhecimentos relacionados às capacidades de linguagem.

O esquema abaixo sintetiza as decisões de ordem didática que configuram o modelo didático do roteiro de documentário que serve de base à elaboração e desenvolvimento da SDG e do “documentário expositivo”.

Modelo didático do Roteiro de Documentário





6 - Síntese das modelizações didáticas

A metodologia de ensino das SDG (BARROS, 2020), coloca em evidência os diversos aspectos de funcionamento dos gêneros (características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas) e auxilia na seleção das dimensões ensináveis adequadas para o contexto de ensino.

Os quadros, a seguir, apresentam a síntese das **dimensões ensináveis** quanto as características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas do documentário expositivo e do roteiro de documentário.

Características contextuais

Características discursivas

Características linguístico-discursivas

Características multissemióticas

	Dimensões ensinadas do documentário expositivo	Dimensões ensinadas do roteiro de documentário
Características Contextuais	<p>Objetivo da interação: Expor os problemas sociais, educacionais, financeiros e emocionais na vida dos alunos, provocados pelo isolamento.</p> <p>Enunciador: Os alunos, como documentaristas.</p> <p>Prática social de vinculação do gênero: Prática de linguagem de produção textual na disciplina escolar de língua Portuguesa.</p> <p>Conteúdo temático: cotidiano familiar em época de pandemia da COVID-19.</p> <p>Espaço de comunicação: Evento escolar pelo <i>Google Meet</i>.</p> <p>Suporte de vinculação: <i>Youtube</i></p> <p>Destinatário da produção: Pais, colegas de sala, equipe pedagógica e equipe gestora da escola.</p> <p>Momento de comunicação: Segundo semestre do ano letivo de 2020.</p>	<p>Objetivo da interação: Organizar as ideias dos alunos produtores, conduzi-los nas gravações de cada cena do documentário e orientá-los na edição.</p> <p>Enunciador: Os alunos, como integrantes de uma equipe de produção de documentário</p> <p>Prática social de vinculação do gênero: Prática de linguagem de produção textual na disciplina escolar de língua Portuguesa.</p> <p>Conteúdo temático: cotidiano familiar em época de pandemia da COVID-19.</p> <p>Espaço de comunicação: <i>Whatsapp</i> e <i>Google Meet</i>.</p> <p>Suporte: Slide de apresentação</p> <p>Destinatário da produção: Colegas do grupo, que compõem a equipe de produção do documentário.</p> <p>Momento de comunicação: Após a produção final na oficina 11.</p>



<p>Características Discursivas</p>	<p>Plano textual global - Layout do gênero: introdução (apresentação do tema mediante o uso de imagens, música de fundo e voz over do locutor, que visam captar a atenção do espectador); desenvolvimento (a tese dos alunos é desenvolvida por meio de informações apresentadas pela voz over, podendo ser conhecimentos científicos sobre o tema e evidências apresentadas pelas imagens de arquivo ou cenas <i>in loco</i>) e conclusão (une todos os argumentos mostrados pelos alunos, geralmente com uma frase apreciativa, motivacional ou metafórica). Ainda, título que evidencia o tema, construído com recursos paralinguísticos que mesclam legendas com elementos tipográficos de letras grandes e imagens estáticas ou em movimento e identificação dos emissores (créditos), que ocorre através de legendas em tela negra com letras brancas que identificam o produtor e a equipe de filmagem.</p>	<p>Plano textual global - Layout geral do gênero: a sequência de cenas constrói uma “história”, a forma como será desenvolvido o tema no documentário, com introdução (apresenta o tema), desenvolvimento (desenrolar do tema através da organização de cenas e inserção de informações) e conclusão (fechamento da tese selecionada para o tema). Ainda, apresenta <i>título</i> que evidencia o tema, <i>assinatura do roteirista</i>, <i>linguagem cinematográfica</i> indicativa de recursos multissemióticos. - Layout interno do gênero: cada cena é organizada a partir de três elementos estruturais: <i>cabeçalho</i> (indica espaço e tempo), <i>descrição</i> (descrição do cenário, personagens e suas respectivas ações) e <i>diálogo</i> (fala do locutor ou personagens).</p>
---	---	---



<p>Características Linguístico - discursivas</p>	<p>Mecanismos de textualização Coesão nominal: emprego de anáforas nominais na voz over do locutor, que retomam referentes por meio da repetição do mesmo item lexical ou pelo uso de pronomes. Coesão verbal: emprego do tempo presente do indicativo, para apresentar características do sujeito, estado permanente de uma situação e verdades científicas dos fatos. Mecanismos de enunciação Registro linguístico: emprego do registro formal na produção da narração em voz over e o emprego do registro informal nas produções orais de entrevistados. Utiliza predominantemente a denotação, porém com trechos conotativos, através do uso da metáfora, como recurso utilizado nas comparações implícitas, metafóricas, da narração em voz over.</p>	<p>Mecanismos de textualização Conexão: marcada pela enumeração das cenas, que articula a progressão temática no texto. Coesão nominal: emprego de anáfora nominal, com sintagma nominal idêntico a seu antecedente. Coesão verbal: emprego do presente do indicativo, como presente simultâneo. Mecanismos de enunciação Registro linguístico: apresenta o registro formal, com inserção de termos da linguagem cinematográfica. Utiliza predominantemente a língua de forma denotativa, devido ao seu caráter organizacional da produção do documentário.</p>
---	---	--



<p>Características Multissemióticas</p>	<p>Elementos da linguagem cinematográfica: expresso nas escolhas de deslocamento da câmera, ângulos, planos e som.</p> <p>Características visuais: legendas (expressam frases provocativas, apresentam o título, indicam o nome dos entrevistados e os emissores; geralmente, em tela negra com letras brancas), imagens estáticas (de arquivos - jornais, livros, revistas, etc. - ou reproduzem fotos), imagens em movimento (produzidas em estúdio ou gravações in loco - coletadas em ambientes reais).</p> <p>Características auditivas: músicas de fundo (variam de acordo com o propósito do documentarista), a narração em <i>voz over</i>, ruídos ambientes ou produzidos artificialmente.</p> <p>Características da oralidade na voz over: entonação e pausa.</p>	
--	---	--



7 - Contexto de ensino remoto emergencial

O ensino remoto que tratamos refere-se à mudança do espaço físico presencial para o temporariamente remoto (digital), “termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade”, segundo Joye, Moreira e Rocha (2020, p.14). Trabalhamos também com o conceito de emergencial, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, no qual instituições e profissionais de saúde tentam controlar a crise sanitária por meio do distanciamento social. No caso do ensino na Educação Básica, as secretarias de educação tiveram que interromper a modalidade presencial, em caráter excepcional, ofertando regimes especiais de desenvolvimento das atividades escolares, como podemos conferir pela resolução emitida pela Secretaria Estadual de Ensino do Paraná (2020). De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020, p.13), o principal propósito das instituições de ensino ao instaurar o ensino remoto emergencial “não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social”.

Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p.3) afirmam que o modelo de ensino remoto emergencial utiliza “uma metodologia semelhante à do ensino presencial”, incluindo a mesma organização curricular, a mesma carga horária e o mesmo número de estudantes por turma do modelo presencial. Portanto, vale ressaltar que esse modelo de ensino não configura a modalidade de Educação à Distância (EAD), amparada por lei (BRASIL, 2017), a qual considera a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem por meio da utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, como também com profissionais qualificados, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros aspectos.

Na SDG do "documentário expositivo" os recursos digitais e tecnológicos utilizados são: *Classroom*, *Google Forms*, *Google Docs*, *Google Meet* e *Youtube*.

Classroom



Google Forms



Google Docs



Youtube



Google Meet



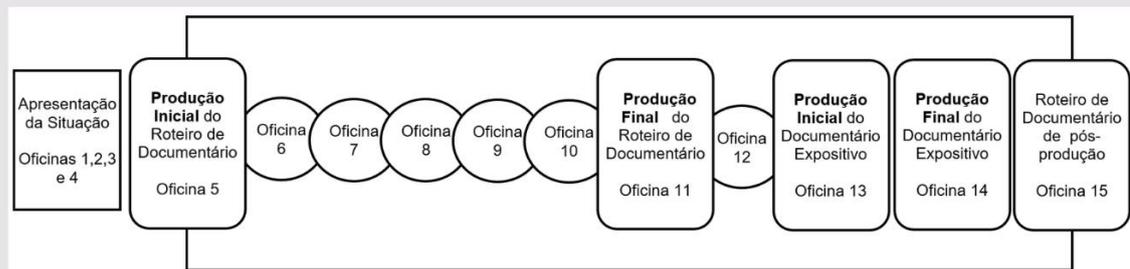


8 - SDG do documentário expositivo

A SDG do documentário expositivo para a modalidade remota mantém como base teórico-metodológica a metodologia das SDG (BARROS, 2020). Como procedimento, a SDG tem uma estrutura de base sistematizada a partir das seguintes fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos (ou oficinas, como ficou conhecido aqui no Brasil) e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

O plano visual da SDG do documentário expositivo apresenta a produção inicial e final do hiper gênero documentário expositivo, como também do gênero de apoio o roteiro de documentário, além da produção do roteiro de pós-produção, o que provoca uma ampliação em seu escopo.

Plano visual da SDG



Fonte: a autora.

O plano visual da SDG contempla tanto o documentário expositivo, o enunciado hiper genérico como seu gênero de apoio, o roteiro de documentário (PUCCINI, 2007), o qual define e sistematiza elementos que orientam a produção de todos os passos do documentário (espaço e tempo das gravações, descrição das cenas e diálogo). Como vemos, pelo esquema, a produção do documentário expositivo tem início após o processo de produção do roteiro, uma vez que o gênero de apoio se constitui como um recurso de planejamento e organização para a efetivação da produção do hiper gênero audiovisual. Já o roteiro de pós-produção configura o texto audiovisual finalizado, com todas as alterações que podem ocorrer durante as filmagens e edições.

Sobre o plano visual da SDG é importante ressaltar dois pontos:

- a forma de textualização da SDG adotada nesse trabalho;
- a adaptação feita em razão das especificidades do objeto de ensino.



Em relação ao primeiro ponto, esclarecemos que os autores genebrinos propuseram um esquema para o procedimento de SDG, dividido em fases (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final), mas não normatizaram a forma de textualização ou de apresentação do material didático construído a partir de tal procedimento.

Nesse trabalho é adotado, assim como o fazem vários pesquisadores brasileiros, o modelo da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma das divulgadoras da SDG no Brasil. Assim como nos cadernos dos gêneros da Olimpíada, são modularizados todo o processo interventivo em oficinas (nome mais acessível para o professorado brasileiro – ao invés de módulos), de modo que cada oficina reunisse atividades com objetivos/objetos em comum, sem, no entanto, deixar de seguir as etapas propostas pelo esquema da SDG. Nesse formato, é comum termos em uma mesma etapa do procedimento mais de uma oficina, como acontece com a fase da Apresentação da Situação, na nossa SDG.

Sobre o segundo ponto, como ressaltam Magalhães e Cristovão (2018, p. 33), em um texto em que as autoras traçam um panorama da SDG no contexto brasileiro, “a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos construtos [...]”. Isso porque, segundo as autoras, a SDG é bastante flexível e adaptável, ancorando-se em um “trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 47), ou seja, nos alunos atendidos, na escola, nos objetivos propostos pelo projeto, no gênero orientador da SDG, etc.

A adaptação feita no esquema original, de colocar apenas o roteiro como produção inicial, deve-se à especificidade do hipergênero ‘documentário’. Seria impossível solicitar a produção de um documentário sem a elaboração do seu ‘projeto’ (o roteiro), assim como seria muito complicado pedir a sua elaboração, em uma fase inicial da SDG, sem os alunos conhecerem minimamente o que é um documentário, pois esse hipergênero é emergente como objeto de ensino e, no contexto da escola pública, pouco conhecido pelos alunos.

Os próprios autores genebrinos colocam a possibilidade de simplificar a primeira produção: “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. [...] A produção inicial pode ser simplificada [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Dessa forma, optamos por fazer o diagnóstico inicial com a produção do roteiro do documentário, mas também ancorados em atividades de análise de vídeos de documentários inseridas na fase da Apresentação da Situação.

A seguir, no claquete, indicamos o link para acesso ao site das Olimpíada de Língua Portuguesa.

SDG dos gêneros da Olimpíada de Língua Portuguesa





Na etapa da apresentação da situação, temos quatro oficinas com atividades que verificavam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o hipergênero 'documentário', além de exporem o problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma. Assim, a avaliação diagnóstica sobre o documentário e o questionário comparativo entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (animação, notícia em vídeo e gravação de câmera de segurança), como também a produção inicial do roteiro de documentário geram dados sobre as capacidades reais dos alunos, como também o percurso que esses ainda tem a percorrer.

Com esses resultados e com as dimensões ensináveis do documentário é delimitado os objetos a serem abordados nas oficinas 6 a 10 (correspondentes à etapa 'módulos' do esquema da SDG dos pesquisadores de Genebra). Tanto o documentário expositivo quanto seu gênero de apoio, o roteiro de documentário, são trabalhados nos módulos de forma interligada, visto que o segundo é fundamental para a constituição do primeiro.

Já na oficina 12 há uma retomada dos conteúdos dos módulos sobre a produção do "documentário expositivo", para que na oficina 13 ocorra a produção inicial. Dessa forma na oficina 14 o hipergênero audiovisual, primeiramente, passa por análise (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero, com retomada das dimensões ensinadas nas oficinas 6 - 10 e 12, para que então ocorra o redesign e produção final do documentário expositivo.

Na SDG para o ensino remoto, cada oficina determina um prazo de entrega das atividades, correspondente a quarenta e oito horas após a postagem pelo professor, no Classroom. Esse procedimento difere das práticas de sala de aula física, na qual a realização das atividades de ensino ocorre predominantemente dentro do período de aula, cabendo períodos mais longos de entrega apenas às tarefas de casa, pesquisas e algumas produções textuais.

A sinopse da SDG do documentário expositivo apresenta as atividades didáticas que abordam as: características contextuais (CC), características discursivas (CD), características linguístico-discursivas (CLD) e características multissemióticas (CM), projetadas para o contexto de ensino remoto e organizadas em oficinas. Cada oficina volta-se a um objetivo de ensino, dentro do projeto maior de produção do documentário – gênero unificador da SDG.



9 - Sinopse da SDG do documentário expositivo

Módulos	Objetivos (para o professor)	Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos	Características contextuais (CC), discursivas (CD), linguístico-discursivas (CLD) e multissemióticas (CM)			
			C C	C D	CL D	C M
0 1	<p>Documentário: uma linguagem multissemiótica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o gênero documentário. ✓ Diferenciar o documentário de outros tipos de textos audiovisuais. 	<p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Encontro pelo <i>Google Meet</i> para orientações sobre a SDG do Documentário Expositivo e utilização dessa ferramenta digital.</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 1 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Avaliação diagnóstica escrita (individual) sobre os conhecimentos prévios do gênero documentário (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Leitura de textos audiovisuais de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário comparativo (em grupo), com questões objetivas, entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (<i>Google Forms</i>).</p>	X			X



0 2	"Close-up" no cotidiano familiar em época de pandemia.	✓	Conscientizar sobre a possível relevância social do "documentário".	<p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 2 (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura de documentários sobre o cotidiano familiar em época de pandemia (<i>links do Youtube</i>).</p> <p>-Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre o tema dos documentários lidos (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Conversa entre alunos e familiares seguindo perguntas norteadoras sobre os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19 em suas vidas e transcrição das respostas (<i>Google Forms</i>).</p>	X			
0 3	As primeiras imagens surgem através da escrita.	✓ ✓	<p>Apresentar o roteiro de documentário.</p> <p>Conhecer as características dominantes do roteiro de documentário.</p>	<p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 3.</p> <p>-Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre a importância do roteiro para a produção do documentário (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro do documentário "Ilha das Flores" (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Questionário de análise (em grupo), com questões objetivas, dos elementos constitutivos do gênero roteiro de documentário tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos (<i>Google Forms</i>).</p>	X	X		



0 4	Pesquisa e planejamento	✓	Mobilizar os alunos para o tema: o cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre a atividade de pesquisa (<i>link do Youtube</i>). -Pesquisa (individual) na <i>internet</i> sobre o cotidiano familiar durante a quarentena e os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19 (<i>Google Forms</i>). -Videoaula assíncrona da professora sobre o planejamento do roteiro do documentário (<i>link do Youtube</i>). -Planejamento (em grupo) do Roteiro de Documentário (<i>Google Forms</i>).		X		
0 5	Produção inicial do roteiro de documentário	✓	Mobilizar os alunos para a produção da primeira versão de um roteiro de documentário com foco no cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 5 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura (individual) de roteiros e documentários expositivos: "Organicando" e "Ilha das Flores" (<i>Google Docs</i>). -Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (<i>Google Forms</i>).	X	X	X	
0 6	Diversas formas de se ver	✓	Analisar e comparar documentários diferentes, mas com um mesmo tema.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 6 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura (individual) de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (<i>links do Youtube</i>). -Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre a tese e as escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em <i>voz over</i> , nos documentários lidos (<i>Google Forms</i>).		X		X



07	Foco no documentário expositivo.	✓	Conhecer as características dominantes do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 7 (<i>link do Youtube</i>). -Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário "Ilha das flores" em anexo (<i>Google Forms</i>).	X			X
08	Linguagem audiovisual: elementos da linguagem cinematográfica	✓	Analisar os elementos da linguagem audiovisual/cinematográfica.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 8 (<i>link do Youtube</i>). -Apresentação escrita dos elementos da linguagem cinematográfica (<i>Google Forms</i>). -Leitura (individual) do documentário expositivo "Recife – comércio de vários sotaques" (<i>links do Youtube</i>). -Questionário (em grupo), com questões objetivas para identificação dos elementos da linguagem cinematográfica empregados no documentário expositivo lido (<i>Google Forms</i>).				X



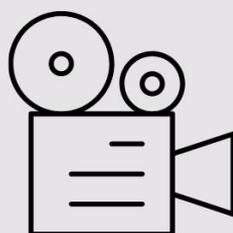
09	Voz over do documentário expositivo	<input checked="" type="checkbox"/> Explorar a entonação e a pausa. <input checked="" type="checkbox"/> Observar o emprego da linguagem formal e informal, como também da metáfora.	<p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre entonação e pausa na voz over (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Questionário reflexivo (em grupo) sobre o uso da entonação e as possibilidades de sentido (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Treino de oralidade (individual) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Treino de oralidade (individual) de notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa (<i>Google Forms</i>).</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre registro linguístico formal/informal, denotação/conotação e metáfora na voz over (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro "Organicando" (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal na narração em voz over e identificação da linguagem metaforizada no roteiro lido (<i>Google Forms</i>).</p>			X	
10	Tempo verbal e retomadas textuais na voz over.	<input checked="" type="checkbox"/> Observar o emprego do presente do indicativo e sua função na produção da voz over. <input checked="" type="checkbox"/> Usar retomadas textuais na produção da voz over.	<p>-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>.</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre o tempo verbal da narração em voz over (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Videoaula assíncrona da professora sobre retomadas textuais na narração em voz over (<i>link do Youtube</i>).</p> <p>-Leitura (individual) do roteiro "Ilha das Flores" (<i>Google Docs</i>).</p> <p>-Questionário (em grupo), com questões objetivas, sobre o emprego do presente do indicativo e das retomadas textuais no contexto de produção do narrador em voz over (<i>Google Forms</i>).</p>			X	



1 1	Reescrita do roteiro de documentário.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar as produções observando os elementos estruturais do roteiro; ✓ Adequar a produção do roteiro à produção do documentário expositivo em vídeo; ✓ Sensibilizar a correção da produção em aspectos linguísticos e ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 11 (<i>link do Youtube</i>). -Leitura de vídeo instrucional "Como fazer um roteiro de documentário?" (<i>link do Youtube</i>). -Reescrita inicial (em grupo) do roteiro do documentário da produção inicial, observando os elementos estruturais internos de cada cena (cabeçalho, descrição e diálogo) (<i>Google Forms</i>). -Reescrita final (em grupo) do Roteiro do documentário, observando os elementos estruturais (título, introdução, desenvolvimento e conclusão) e correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) (<i>Google Forms</i>). 	X	X	X	
1 2	Planejando as gravações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejar a produção do documentário expositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i>. -Videoaula assíncrona e orientações da professora sobre o conteúdo da oficina 12 (<i>link do Youtube</i>). -Planejamento (em grupo) das gravações e equipamentos; e divisão de funções (<i>Google Forms</i>). -Orientações por escrito para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da voz <i>over</i>, direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição (<i>Google Docs</i>). -Termos de autorização de uso de imagem e depoimento em anexo (<i>Google Forms</i>). 	X	X		X



1 3	Produção inicial do documentário expositivo	✓ Mobilizar os alunos para a produção da primeira versão do documentário expositivo com foco no cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Vídeoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da oficina 13 (<i>link do Youtube</i>). -Produção inicial (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>). -Orientações por escrito sobre inserção da produção inicial do documentário expositivo em um canal dos alunos no <i>Youtube</i> , configurações e postagem do link (URL) na atividade (<i>Google Forms</i>).	X	X	X	X
1 4	<i>Redesign</i> do documentário expositivo	✓ Refazer as produções observando os elementos constitutivos do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Revisão e <i>redesign</i> do documentário expositivo (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero (<i>Google Forms</i>). -Produção final (em grupo) do documentário expositivo (<i>link do Youtube</i>).	X	X	X	X
1 5	Roteiro de pós-produção	✓ Produzir o roteiro de pós-produção com a inserção das entrevistas e alterações realizadas na gravação e edição do documentário expositivo.	-Instruções escritas na abertura da oficina no <i>Classroom</i> . -Produção do Roteiro de pós-produção (em grupo) (<i>Google Docs</i>).	X	X	X	X
1 6	Exposição	✓ Expor as produções dos documentários expositivos para a comunidade escolar.	-Evento escolar pelo <i>Google Meet</i> para expor as produções dos alunos no enfrentamento da pandemia do COVID-19 e as consequências desse contexto.				



Professor (a)

As atividades da SDG do documentário expositivo estão configuradas para serem inseridas na sala de aula virtual de Google Classroom, uma vez que o objetivo principal é fornecer um instrumento de ensino compatível com a modalidade virtual, seja para um ensino remoto, híbrido ou presencial moderno.

Porém todas as atividades das oficinas podem ser impressas e disponibilizadas aos alunos, bem como os textos audiovisuais podem ser apresentados nas salas de multimídia das escolas ou através de data show.

VIDEOAULAS SÍNCRONAS VIA GOOGLE MEET

Caro(a) professor(a), a interação síncrona entre o professor e alunos, como também entre alunos e colegas é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

A interação síncrona dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do objeto de ensino, o documentário expositivo, é de grande relevância para a aprendizagem, pois são nos encontros via *Google Meet*, que o professor pode verificar a não apropriação de conteúdos por parte dos alunos. O que possibilita a retomada ou mesmo reelaboração das atividades.

A partir de nossa prática, recomendamos a organização de um encontro síncrono via *Google Meet* no início de cada oficina da SDG.

Para a efetivação desses encontros, fazemos as seguintes orientações.

- Oriente seus alunos para que mantenham a câmera sempre aberta, pois é fundamental para mediação da aprendizagem. As expressões faciais dos alunos demonstram compreensão e dúvida, assim como interesse e apatia. São essas expressões que orientam a condução da videoaula síncrona.
- Grave sua aula por *Google Meet*, pois essa gravação pode ser disponibilizada aos alunos que não puderam participar da videoaula síncrona.
- Estimule a participação dos alunos oralmente, a fim de verificar a apropriação dos conteúdos.
- Apresente os textos audiovisuais e escritos anexados às oficinas, faça questionamentos e busque despertar interesse e motivação.

VIDEOAULAS ASSÍNCRONAS PRODUZIDAS PELO(A) DOCENTE

Caro(a) professor(a), antes de iniciar as gravações de suas videoaulas vamos compreender a importância desse instrumento no processo de ensino aprendizagem:

Na SDG do “Documentário Expositivo”, as explicações docentes são assíncronas, gravadas em videoaulas e inseridas no canal do Youtube criado para esse fim, com links disponibilizados aos alunos em cada oficina. Tais produções audiovisuais são criadas para explicar os conteúdos e passar orientações quanto à realização dos dispositivos didáticos, alertar os alunos sobre a necessidade de lerem os textos anexos às oficinas (escritos ou audiovisuais), além de expor alguns aspectos necessários à aprendizagem.

Segundo Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011, p. 81), a utilização e adequação da linguagem audiovisual, multissemiótica, tais como gestos, expressões faciais, oralidade, imagem estática ou em movimento, gráficos, áudios, etc. “determinam o discurso que chegará ao aluno”. A combinação dessas linguagens amplia a produção de significados e torna maior o potencial funcional do objetivo de comunicação do professor, conforme ressaltam Ferreira e Vieira (2015, p. 112).

Gerbase (2006, p. 5) considera que as videoaulas com melhores resultados na aprendizagem são aquelas que têm “movimento, ação, que sabem romper a monotonia”, com dinâmica inovadora obtida “pelo movimento físico do professor, movimento das câmeras, cortes para enquadramentos diferentes, interatividade com os alunos distantes (no caso de transmissão ao vivo)”, mas principalmente pelo uso das linguagens corporais do docente (expressão facial, olhar direto para a câmera, expressão corporal) e o emprego das linguagens audiovisuais (imagem, vídeo e áudio).

Barrère, Scortegagna e Lélis (2011, p. 292), em uma pesquisa sobre a produção de videoaulas, deixam claramente visível a extrema importância da figura e da voz do docente, pois ao substituírem a imagem do professor por um avatar ou boneco genérico e a voz por uma ferramenta tecnológica de áudio, a maior porcentagem dos alunos analisados relataram carência das expressões docentes, indicando que, na ausência da figura do professor, há uma sensação de impessoalidade. Também manifestaram que o áudio se tornou cansativo quando esse substituíria a voz do educador.

Orientações pedagógicas

Na videoaula você deve:

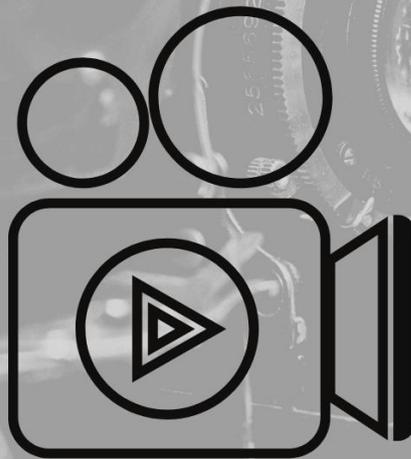
- Explicar os conteúdos de forma clara e objetiva, buscando contextualizar os objetos de ensino com situações da vida do aluno.
- Passar orientações quanto à realização dos dispositivos didáticos.
- Alertar os alunos sobre a necessidade de lerem os textos anexos às oficinas (escritos ou audiovisuais).
- Utilizar diversas linguagens (verbal, corporal, sonora e visual) para a transmissão e construção do conhecimento on-line.

Orientações técnicas

Para a produção da videoaula você deve:

- Produzir videoaulas com duração de no mínimo 2 minutos e no máximo 5 minutos, pois vídeos mais longos podem ser cansativos para os alunos.
- Planejar sua videoaula fazendo uma lista com os tópicos principais a serem abordados.
- Gravar sua videoaula em um local bem iluminado, silencioso e com fundo neutro (por exemplo: de costas para uma parede); evitando assim distrações e/ou interferências visuais).
- Utilizar o enquadramento em plano médio, no qual aparece a pessoa da cintura para cima.
- Recorrer a aplicativos de gravação de vídeo, como o Google meet que permite apresentar vídeos, slides e imagens, além de possibilitar a navegação por sites da internet ao mesmo tempo em que se produz a expressão audiovisual docente.
- Criar um canal no Youtube, fazer o upload de sua videoaula, escolher a visibilidade “não listados”, copiar o link e depois inseri-lo como anexo a cada oficina.

OFICINAS





OFICINA 1

DOCUMENTÁRIO: UMA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA

Objetivos:



- Conhecer o gênero documentário.
- Diferenciar o documentário de outros tipos de textos audiovisuais. quinho de texto.

Instruções gerais

Professor(a), esse é o primeiro contato com o gênero e o momento de apresentar o suporte de circulação dos documentários que serão estudados ao longo da sequência didática do gênero. Nessa primeira etapa, vamos identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o documentário e compreender como eles relacionam o verbal e o não verbal para a produção de sentidos do texto. Além disso, conduzir os alunos a diferenciação do documentário com outros gêneros audiovisuais.

- Vamos começar preparando o espaço da SDG em sua turma do Classroom!

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

1- **Classroom** - Criação do Tópico SDG do "documentário expositivo":

- a. No espaço atividades clique em CRIAR.
- b. Em seguida, clique em TÓPICO.
- c. Na caixa que abrir insira: **SDG do "documentário expositivo"**

2- **Classroom** - Inserção da Oficina 1:

- a. No espaço atividades clique em CRIAR.
- b. Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- c. Como título da atividade coloque: **Oficina 1 - Documentário: uma linguagem multissemiótica**
- d. Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- e. Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- f. No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 1 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina1".
- 2 - Responda à atividade 1 sobre o que você já sabe sobre o "documentário".
- 3 - Depois leia os 4 textos audiovisuais em vídeo, anexados abaixo:
 - Documentário: Eu, Favela.
 - Curta metragem de animação - Confusão com os biscoitos.
 - Notícia (em vídeo) - EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.
 - Registro de câmera de segurança - Flagra de acidente entre moto e caminhão.
- 4 - Realize a atividade 2 refletindo sobre as diferenças e semelhanças do "documentário" com os outros gêneros audiovisuais.



OFICINA 1

DOCUMENTÁRIO: UMA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA

Anexos das oficinas
no Classroom.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os links. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Atividades para serem inseridas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do Youtube, copie e cole o *link*).

2) **Documentário: Eu, Favela.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8CbEpaQ8VY&feature=emb_logo>



3) **Curta metragem de animação: Confusão com os biscoitos.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vBzwcxHfRao&feature=emb_logo>



4) **Notícia: EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rNWYZIS4kHU&feature=emb_logo>



5) **Registro de câmera de segurança: Acidente entre moto e caminhão.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fhnKTElJAA&feature=emb_logo>



Oficina 1 - Atividade 1 - O QUE VOCÊ JÁ SABE SOBRE O GÊNERO DOCUMENTÁRIO?

Nome do (a) aluno (a): _____ (Resposta curta)

- O que é um documentário? (Resposta curta)
- Quais são os temas apresentados em documentários? (Resposta curta)
- Onde os documentários circulam? (Caixas de seleção)
 - Revistas
 - Canal de TV
 - Youtube
 - Redes sociais
 - Cinema
 - Jornais televisivos ou online
- Qual a finalidade de se produzir um documentário? (Resposta curta)
- Todos os documentários tem a mesma estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão)? Justifique. (Resposta curta)
- Quais as diferenças entre o documentário e o cinema de ficção? (Resposta curta)

Veja a Atividade 1 da Oficina 1 no Google Forms!





OFICINA 1

DOCUMENTÁRIO: UMA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



i. Clique novamente em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 2**, no quadro abaixo em azul.

Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 1 - Atividade 2 – COMPARANDO O DOCUMENTÁRIO COM OUTROS TEXTOS AUDIOVISUAIS

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

1) Leia os textos audiovisuais em anexo a Oficina 1:

- Documentário: Eu, Favela.
- Curta metragem de animação - Confusão com os biscoitos.
- Notícia (em vídeo) - EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.
- Registro de câmera de segurança - Flagra de acidente entre moto e caminhão.

2) Assinale as opções corretas sobre as características dos textos audiovisuais assistidos anteriormente.

a) Quais textos audiovisuais apresentam fatos ou pessoas reais? Mais de uma alternativa é correta. (Caixas de seleção)

- Documentário - Eu, Favela.
- Curta metragem de animação - Confusão com os biscoitos.
- Notícia (em vídeo) - EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.
- Registro de uma câmera de segurança - Flagra de acidente entre moto e caminhão.

b) Qual texto audiovisual registra cenas fictícias? Marque apenas uma opção. (Caixas de seleção)

- Documentário - Eu, Favela.
- Curta metragem de animação - Confusão com os biscoitos.
- Notícia (em vídeo) - EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.
- Registro de uma câmera de segurança - Flagra de acidente entre moto e caminhão.

c) Quais textos audiovisuais mostram intencionalidade na captação das imagens reais? Mais de uma resposta é correta. (Caixas de seleção)

- Documentário - Eu, Favela.
- Curta metragem de animação - Confusão com os biscoitos.
- Notícia (em vídeo) - EUA matam comandante iraniano em ataque no Iraque.
- Registro de uma câmera de segurança - Flagra de acidente entre moto e caminhão.

Veja a Atividade 2 da Oficina 1 no Google Forms!



j. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:

- Conscientizar sobre a possível relevância social do “documentário”



Instruções gerais

Professor(a), nesta oficina o foco está no tema e sua importância para o meio social onde o aluno vive. Dessa forma, busque despertar a reflexão dos alunos a respeito da relevância social do “documentário”, tendo como conteúdo temático o cotidiano familiar em época de pandemia. Porém, se julgar necessário, o tema pode ser alterado para outros problemas sociais que fazem parte da realidade dos alunos. Caso seja realizada a alteração, pesquise e insira documentários condizentes.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 2:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 2 - “Close-up”**.
- Na barra lateral você irá selecionar em “pontos” a opção “sem nota” ou empregar a pontuação que desejar, e em “tópico” selecione SDG do “documentário expositivo”.
- Ainda na barra lateral no campo “data da entrega”, selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 2 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada “Oficina 2”.
- 2 – Depois leia os quatro vídeos de documentários, anexados abaixo:
 - Como a pandemia afeta uma favela.
 - Família em quarentena | COVID-19.
 - Geração pandemia - O impacto da quarentena nos adolescentes.
 - Adolescente em isolamento/ rotina na quarentena.
- 3 - Responda à atividade 1.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os **links**. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Anexos das oficinas no Classroom.



- 1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).
2. **Como a pandemia afeta uma favela**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=31&v=akAGE4TvkGg&feature=emb_logo> 
3. **Família em quarentena | COVID-19**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hvyeMxm_ZTs&feature=emb_logo> 
4. **Geração pandemia - O impacto da quarentena nos adolescentes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_oVXj8hh1UE> 
5. **Adolescente em isolamento/Rotina na quarentena**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDNhcaCSN2A> 

Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 2 - Atividade 1 - PANDEMIA DA COVID-19

Nome do (a) aluno (a): _____ (Resposta curta)

1) Leia os documentários relacionados abaixo, em anexo a Oficina 2, depois escreva um breve relato de como tem sido sua vida familiar em época de pandemia: (*Parágrafo*)

- Como a pandemia afeta uma favela.
- Família em quarentena | COVID-19.
- Geração pandemia - O impacto da quarentena nos adolescentes.
- Adolescente em isolamento/Rotina na quarentena.



Continuação

Atividades
para serem
inseridas
no
Classroom.

2) Converse com seus familiares e responda as questões abaixo de acordo com as opiniões fornecidas sobre o contexto familiar durante a pandemia do COVID-19. *(Adicionar título e descrição)*

- a) Qual é o objetivo do distanciamento social? *(Resposta curta)*
- b) Você trabalhava antes da pandemia do COVID-19? E agora, continua no mesmo emprego? *(Resposta curta)*
- c) Houve redução na renda familiar no período de pandemia? Explique. *(Resposta curta)*
- d) Como está o relacionamento com seus familiares? Você mantém contato com tios, primos, sobrinhos, irmãos e avós durante a pandemia? *(Resposta curta)*
- e) A pandemia do COVID-19 nos colocou diversas restrições. De que você tem sentido mais falta? *(Resposta curta)*
- f) A alimentação de sua família mudou nesse período pandêmico? Explique. *(Resposta curta)*
- g) Como tem sido o ensino escolar dos jovens e crianças de sua família? *(Resposta curta)*
- h) Você acha que as crianças e jovens estão aprendendo e estudando de forma adequada? Por quê? *(Resposta curta)*
- i) Devido à recomendação de isolamento social muitas pessoas tem se sentido sozinhas, podendo desenvolver depressão. Como está a saúde emocional de sua família? Explique. *(Resposta curta)*
- j) Quais são seus planos para quando acabar a pandemia? *(Resposta curta)*

Veja a
Atividade 1 da
Oficina 2 no
Google Forms!



i. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:



- **Apresentar o roteiro de documentário.**
- **Conhecer as características dominantes do roteiro de documentário.**

Instruções gerais



Professor(a), o "roteiro de documentário" é o gênero de apoio para a produção do "documentário expositivo". Sendo assim conscientize seus alunos sobre a importância da produção do Roteiro de Documentário para organizar as ideias e gravações do Documentário. Como também, explore a estrutura desse gênero formado pela junção de cenas e relacione a produção escrita com a produção audiovisual.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 3:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 3 - As primeiras imagens surgem por meio da escrita.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.



Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 3 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 3".
- 2 - Depois leia o Documentário Expositivo Ilha das Flores, anexado abaixo:
 - Ilha das Flores.
- 3 - Responda à atividade 1 que analisa a ligação entre o Documentário e o Roteiro de documentário.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do Youtube, copie e cole o *link*).

2) **Ilha das Flores**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iGNqVhqNIs>>



Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 3 – Atividade 1 – AS PRIMEIRAS IMAGENS SURGEM POR MEIO DA ESCRITA

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

1) Você acha que todas as cenas de um documentário são gravadas aleatoriamente ou seus produtores constroem um texto que organiza as ideias e estrutura as gravações, como um roteiro? (Resposta curta)

2) Leia o documentário Ilha das Flores. (Adicionar título e descrição)

3) Analise o quadro abaixo e compare com um fragmento do roteiro do documentário Ilha das Flores de Jorge Furtado e responda as questões abaixo: (Adicionar título e descrição)



OFICINA 3

AS PRIMEIRAS IMAGENS SURGEM POR MEIO DA ESCRITA

Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Roteiro de documentário	
TEMA: (assunto a ser desenvolvido em seu texto)	INTRODUÇÃO (início do texto, no qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens que tencionam captar a atenção do espectador)
	DESENVOLVIMENTO (o ponto de vista (tese) do documentarista discorre através de informações sobre o tema, por meio das imagens estáticas ou em movimento, entrevistas, músicas e voz over do locutor);
	CONCLUSÃO (une todos as informações expostas pelo documentarista e encerra a tese por meio de uma frase motivacional ou reflexiva)
Elementos estruturais da cena do Roteiro de Documentário	
Cabeçalho	Nº da cena - Título da cena (ambiente/ local) - (período do dia)
Descrição da ação	(Descrição do que é mostrado na cena)
Diálogo	(Nome do personagem ou indicação de locutor em voz over) (Discurso direto com as falas dos personagens ou locutor)

"ILHA DAS FLORES"
Roteiro de Jorge Furtado

(Cena 1) Sobre fundo preto surgem, em letras brancas sucessivamente, as seguintes frases:
ESTE NÃO É UM FILME DE FIÇÃO
ESTA NÃO É A SUA VIDA
DEUS NÃO EXISTE

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

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

FUSÃO PARA

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

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

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

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

a. Como é organizado o roteiro do documentário Ilha das Flores? (Múltipla escolha)

- Em versos
 Em estrofes
 Em cenas
 Em parágrafos

b. Por que as cenas são enumeradas? (Resposta curta)

c. Existem referências nas cenas quanto ao período do dia e ambiente das gravações? Dê exemplos. (Resposta curta)

d. Identifique as falas do "locutor" e copie um pequeno trecho? (Resposta longa)

e. No roteiro existem termos respectivos à linguagem cinematográfica? Se sim, dê um exemplo e explique seu significado. (Resposta curta)

f. Qual é o tema do roteiro de documentário Ilha das Flores? (Resposta curta)

g. Qual é o ponto de vista (tese) do roteirista ou cineasta que produziu esse roteiro? (Resposta curta)

Veja a
Atividade 1 da
Oficina 3 no
Google Forms!



i. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:



- Mobilizar os alunos para o tema: o cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.
- Planejar a produção do roteiro de documentário

Professor(a), a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento do conteúdo temático da produção textual, dessa forma estimule os alunos a buscarem informações com seus familiares, em jornais, revistas e sites da internet. Quando os discentes já tiverem se apropriado do tema e definido sua tese, estarão prontos para planejar a produção do Roteiro de Documentário.

Instruções gerais

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 4:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 4 - Pesquisa e planejamento.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 4 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 4 - atividade 1".
- 2 - Depois faça a atividade 1 de pesquisa (individual ou em grupo).
- 3 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 4 - atividade 2".
- 4 - Realize a atividade 2 (em grupo) sobre o planejamento da produção do "roteiro de documentário".



OFICINA 4

PESQUISA E PLANEJAMENTO

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os **links**. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

Anexos das oficinas no Classroom.



- 1) **Videoaula explicativa da ATIVIDADE 1** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o **upload** do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).
- 2) **Videoaula explicativa da ATIVIDADE 2** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o **upload** do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 4 - Atividade 1 - PESQUISA

Nome dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

1) Faça uma pesquisa na internet sobre o cotidiano familiar durante a quarentena e os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia do COVID-19. Copie e cole 3 textos que você leu em sua pesquisa. (Adicionar título e descrição)

a) Texto 1 (pesquisado pelo aluno). (Parágrafo)

b) Texto 2 (pesquisado pelo aluno). (Parágrafo)

c) Texto 3 (pesquisado pelo aluno). (Parágrafo)

Veja a Atividade 1 da Oficina 4 no Google Forms!





OFICINA 4

DESQUISA E PLANEJAMENTO

i. Clique novamente em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 2**.

Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 4 - Atividade 2 - PLANEJAMENTO DA PRODUÇÃO INICIAL DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (*Resposta curta*)

1) Conversem com seus colegas de grupo e organizem suas ideias para o Roteiro de Documentário pensando que este texto conduzira a produção do Documentário Expositivo, nas questões abaixo: (*Adicionar título e descrição*)

- a) Qual será o tema de seu Roteiro e Documentário? (*Resposta curta*)
- b) As partes iniciais do roteiro do documentário correspondem a INTRODUÇÃO. Descreva como irá iniciar seu roteiro de documentário. (*Resposta curta*)
- c) Quais os locais de gravações que você e seu grupo irão usar? (*Resposta curta*)
- d) Decidam quais pessoas irão aparecer no vídeo, conversem com adultos que moram em sua casa. Lembrem-se que é proibido a imagem de alunos e menores de 18 anos. Quais são as pessoas que irão aparecer no vídeo? (*Resposta curta*)
- e) Marquem a opção que se enquadra no planejamento do grupo. As pessoas de sua família, que serão filmadas, aparecerão fazendo o que? (*Múltipla escolha*)
 - () Em seus afazeres habituais da quarentena, cozinhando, limpando, trabalhando, estudando, assistindo Tv, etc...
 - () Dando depoimento sobre a quarentena e os problemas que ela tema acarretado.
 - () Nas duas opções acima.
 - () Não filmarei ninguém de minha família.
- f) No documentário do grupo aparecerá imagens retiradas da internet, jornais ou revistas? Se sim, vocês já tem essas imagens selecionadas? (*Resposta curta*)
- g) Vocês colocarão música de fundo no documentário expositivo? Qual ou quais? (*Resposta curta*)
- h) Qual integrante do grupo será o locutor em voz over no documentário? (*Resposta curta*)
- i) Descrevam como o tema do documentário será apresentado por vocês. Faça uma breve explicação. (*Resposta curta*)
- j) Descrevam como será a conclusão do documentário. (*Resposta curta*)

2) Observem o quadro estrutural do Roteiro de Documentário:

Roteiro de documentário	
	INTRODUÇÃO (início do texto, no qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens que tencionam captar a atenção do espectador)
TEMA: (assunto a ser desenvolvido em seu texto)	DESENVOLVIMENTO (o ponto de vista (tese) do documentarista discorre através de informações sobre o tema, por meio das imagens estáticas ou em movimento, entrevistas, músicas e voz over do locutor);
	CONCLUSÃO (une todos as informações expostas pelo documentarista e encerra a tese por meio de uma frase motivacional ou reflexiva)
Elementos estruturais da <u>cena</u> do Roteiro de Documentário	
Cabeçalho	Nº da cena - Título da cena (ambiente/ local) - (período do dia)
Descrição da ação	(Descrição do que é mostrado na cena)
Díálogo	(Nome do personagem ou indicação de locutor em voz over) (Discurso direto com as falas dos personagens ou locutor)

Veja a Atividade 2 da Oficina 4 no Google Forms!



j. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:

- Mobilizar os alunos para a produção da primeira versão de um roteiro de documentário com foco no cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.



Professor(a), o momento de produção inicial na SDG é fundamental para a diagnosticar os conhecimentos que o aluno já tem sobre o gênero e o que precisa ser ensinado ou retomado visando a produção textual. Estimule seus alunos a escreverem mesmo que algumas vezes eles sintam receio de não saberem adequar sua escrita as características do gênero. A partir dessa produção será possível ajustar as atividades às dificuldades dos alunos.

Instruções gerais

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 5:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 5 - Produção inicial do roteiro de documentário.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado um tempo maior para as produções, com um prazo de 24h a 62h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 4 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 5".
- 2 - Leia o Documentário Expositivo Organicando.
- 3 - Leia o Roteiro do Documentário Expositivo ORGANICANDO.
- 4 - Depois leia o Roteiro do Documentário Expositivo ILHA DAS FLORES.
- 5 - Na atividade 1, produza de forma colaborativa (em grupo) o Roteiro inicial de seu Documentário Expositivo.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os **links**. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **documentos (Google Docs)**, então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“os alunos podem visualizar o arquivo”**.

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o **upload** do vídeo em seu canal do **Youtube**, copie e cole o **link**).

2) **Organicando**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoFbNCCmbil&feature=emb_logo>



i. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos (Google Docs)**, então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“os alunos podem visualizar o arquivo”**.

"ORGANICANDO"

CENA 1 - ENTREVISTA - FUNDO PRETO
Sobre fundo preto surge o áudio de uma entrevista e em letras brancas, maiúsculas, os nomes dos entrevistados.
RONALDO ADRIANA IVAN

LOCUTOR 1 (V.O.)
A pergunta é: o que é orgânico para você, defina isso em uma palavra.
RONALDO (V.O.)
Orgânico.
Orgânico é uma questão de limpeza, não é?
ADRIANA (V.O.)
Para mim é ritmo de vida.
LOCUTOR 2 (V.O.)
Então, resumindo orgânicos.
Cite uma palavra que resuma orgânicos para você.
IVAN (V.O.)
Saúde!

CENA 2 - TÍTULO - FUNDO PRETO
Surge no fundo preto o título do documentário. Música de fundo.
ORGANICANDO

FADE IN

CENA 3 - EXT. FEIRA LIVRE - DIA
Plano médio. Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas; pessoas comprando. Música de fundo que desaparece com o áudio do locutor.

Roteiro do Documentário Organicando no Google Docs.

→

"ILHA DAS FLORES"
Roteiro de Jorge Furtado

(1) Sobre fundo preto surgem, em letras brancas sucessivamente, as seguintes frases:
ESTE NÃO É UM FILME DE FICÇÃO
ESTA NÃO É A SUA VIDA
DEUS NÃO EXISTE

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

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

FUSÃO PARA

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

Roteiro do Documentário Ilha das Flores no Google Docs.

→



j. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos** (Google Docs), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“fazer uma cópia para cada aluno”**.

Atividade para ser inserida no Classroom.

Oficina 5 – PRODUÇÃO INICIAL DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO

Nomes dos integrantes do grupo: _____

Alunos, antes de iniciarem a produção inicial do Roteiro do Documentário do grupo, observem as instruções abaixo:

- Leiam e analisem o Roteiro (texto escrito) e o Documentário expositivo (texto audiovisual) de “Organicândo”.
- Leiam e analisem o Roteiro completo do Documentário expositivo “Ilha das Flores”.
- Produzam o ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO que será usado para ajudá-los com a organização e gravação do Documentário Expositivo.

Não esqueçam que o Roteiro deve conter TÍTULO, CENAS, DESCRIÇÃO DAS CENAS, DIÁLOGOS (das pessoas de sua família que aparecerão no vídeo e do LOCUTOR).

Seu texto deve conter de 4 a 10 cenas.

Neste momento vocês podem criar a vontade, usar a imaginação, como também a pesquisa e o planejamento realizados na Oficina 4.

Depois retomaremos o Roteiro inicial produzido pelo grupo na Oficina 11.

Obs.: Analisem com atenção o quadro estrutural do Roteiro de Documentário.

Roteiro de documentário	
TEMA: (assunto a ser desenvolvido em seu texto)	INTRODUÇÃO (início do texto, no qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens que tendem a captar a atenção do espectador) DESENVOLVIMENTO (o ponto de vista (tese) do documentarista discorre através de informações sobre o tema, por meio das imagens estáticas ou em movimento, entrevistas, músicas e voz over do locutor); CONCLUSÃO (une todos as informações expostas pelo documentarista e encerra a tese por meio de uma frase motivacional ou reflexiva)
Elementos estruturais da <u>cena</u> do Roteiro de Documentário	
Cabeçalho	Nº da cena - Título da cena (ambiente/ local) - (período do dia)
Descrição da ação	(Descrição do que é mostrado na cena)
Diálogo	(Nome do personagem ou indicação de locutor em voz over) (Discurso direto com as falas dos personagens ou locutor)



k. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:



- **Analisar e comparar documentários com um mesmo tema, mas teses diferentes.**

Instruções gerais



Professor(a), nesta oficina os alunos irão comparar dois documentários com o mesmo tema, mas com teses diferentes. Provoque discussões e questionamentos sobre o ponto de vista (tese) de cada aluno sobre o tema dos documentários apresentados. É importante que os discentes aprendam a se posicionar perante o conteúdo temático proposto para a produção textual.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 6:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 6 - Diversas formas de se ver.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" seleccione o tópico "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data de entrega", seleccione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.



Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 6 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 6".
- 2 - Depois leia os dois documentários anexados abaixo:
 - Leituras
 - Leitura de mundo
- 3 - Responda à atividade 1.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Anexos das oficinas no Classroom.

g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Atividades para serem inseridas no Classroom.

1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).

2) **Leituras**. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ES-5oqMqri4&feature=emb_logo > **CLIQUE** 

3) **Leitura de mundo**. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ZlriTVZQFps&feature=emb_logo > **CLIQUE** 

Oficina 6 – Atividade 1 – DIVERSAS FORMAS DE SE VER

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

1) Leia os documentários: (Adicionar título e descrição)

- LEITURAS
- LEITURA DO MUNDO.

2) Com base nos documentários lidos, respondam as questões abaixo: (Adicionar título e descrição)

- a) Qual é o tema presente nos dois documentários? (Resposta curta)
 - b) Explique como o tema foi abordado em LEITURAS. (Resposta curta)
 - c) Explique como o tema foi abordado em LEITURA DO MUNDO. (Resposta curta)
 - d) Qual é o tempo de duração do Documentário LEITURAS? (Resposta curta)
 - e) Qual é o tempo de duração do Documentário LEITURA DO MUNDO? (Resposta curta)
 - f) Quais são os locais de gravação do Documentário LEITURAS? (Resposta curta)
 - g) Quais são os locais de gravação do Documentário LEITURA DO MUNDO? (Resposta curta)
 - h) Nos dois documentários tem pessoas sendo entrevistadas? Se sim, quem são? (Resposta curta)
- . (Resposta curta)

Veja a Atividade 1 da Oficina 6 no Google Forms!



j. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:



- **Conhecer as características dominantes do documentário expositivo.**

Instruções gerais



Professor(a), nesta oficina os alunos conhecerão as principais características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas do Documentário Expositivo. A planilha de dados gerada pelo Google Forms ajudará no processo de avaliação e verificação da aprendizagem dos alunos.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 7:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 7 - Foco no documentário expositivo.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione o tópico "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data de entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.



Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 7 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 7".
- 2 - Depois leia novamente o Documentário Expositivo "Ilha das Flores".
- 3 - Realize a atividade 1 com atenção, pois você conhecerá as principais características do Documentário Expositivo".



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os **links**. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: [<link>](#) (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).

2) **Ilha das Flores**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8iGNqVhqNIs>.



Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 7 – Atividade 1 – FOCO NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

Segundo Bill Nichols (2012) o documentário pode ser classificado em seis tipos, sendo: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático. Estes surgiram seguindo uma ordem cronológica e são classificados por suas características mais dominantes. Nosso foco é o **documentário expositivo** por expor questões sociais. (Adicionar título e descrição)

1) De acordo com o contexto de produção do documentário expositivo ILHA DAS FLORES, responda: (Adicionar título e descrição)

- Quem produziu o documentário expositivo ILHA DAS FLORES? (Resposta curta)
- Para quem? (Resposta curta)
- Com qual objetivo? (Resposta curta)

2) Quanto ao suporte (meio de divulgação do vídeo) do documentário expositivo ILHA DAS FLORES, responda: (Adicionar título e descrição)

- Onde foi veiculado (lançado) esse Documentário? Observem os créditos. (Resposta curta)
- Quais os locais de circulação do documentário expositivo? Vocês podem marcar mais de uma opção. (Caixas de seleção)
 - () Jornais televisivos ou on-line
 - () Cinema
 - () Canais de televisão
 - () Revistas
 - () Sites de filmes de curta-metragem
 - () Livros



OFICINA 7

FOCO NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

3) No documentário expositivo Ilha das Flores podemos identificar diversos recursos imagéticos (imagens) e sonoros (sons).

Leiam novamente o documentário expositivo "Ilha das Flores" e respondam as questões a seguir sobre os recursos multissemióticos que compõem este gênero textual. *(Adicionar título e descrição)*

4) No documentário expositivo são usados recursos visuais, tais como legendas, imagens estáticas e imagens em movimento. Marquem as alternativas corretas: *(Adicionar título e descrição)*

a) As LEGENDAS podem representar: *(Caixas de seleção)*

- O título
- Traduções para a língua portuguesa
- Frases de afirmação
- Indicação dos emissores
- Indicação do local das gravações
- Nomes de pessoas entrevistadas

b) As IMAGENS ESTÁTICAS representam: *(Caixas de seleção)*

- fotografias (retrato de pessoas e lugares)
- autorretrato (*selfie*)
- imagens de livros, revistas e jornais
- imagens de arquivos da internet

c) As IMAGENS EM MOVIMENTO mostram: *(Caixas de seleção)*

- gravações in loco (no local), em eventos, na rua, na escola, etc.
- gravações em estúdio
- gravações ao vivo (*lives*)

5) No documentário expositivo são usados recursos sonoros, tais como: música, ruídos ambientes e ruídos artificiais. Explique, nas questões abaixo, como eles são empregados no documentário expositivo "Ilha das Flores". *(Adicionar título e descrição)*

a) Em "Ilha das Flores" foi empregado MÚSICAS? Elas são tranquilas, agitadas, emocionantes ou tristes? *(Resposta curta)*

b) Em "Ilha das Flores" tem RUÍDOS AMBIENTES? Se sim, são ruídos de que? (De carros, bichos, pessoas, trânsito, insetos, máquinas?) *(Resposta curta)*

c) Em "Ilha das Flores" tem RUÍDOS ARTIFICIAIS (não naturais do ambiente de gravação)? Se sim, ruídos do que? *(Resposta curta)*

Veja a Atividade 1 da Oficina 7 no Google Forms!



i. Em seguida, clique em **criar atividade**.



OFICINA 8

LINGUAGEM AUDIOVISUAL: ELEMENTOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Objetivos:



- Analisar os elementos da linguagem audiovisual/cinematográfica.

Instruções gerais

Professor(a), a linguagem audiovisual(multissemiótica) no Documentário Expositivo configura a utilização de imagens, sons, legendas e elementos da linguagem cinematográfica. Como nosso objetivo não é formar documentaristas e sim transpor didaticamente um objeto social para um objeto aprendido no contexto de um 8º ano, apresentamos de forma sintética os principais elementos e buscamos analisa-los diante de seu uso nos exemplares disponibilizados.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 8:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 8 - Linguagem audiovisual: elementos da linguagem cinematográfica.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 8 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 8".
- 2 - Depois leia o Documentário Expositivo :
 - Recife-comércio de vários sotaques
- 3 - Responda à atividade 1 sobre os elementos da linguagem cinematográfica.

OFICINA 8

LINGUAGEM AUDIOVISUAL: ELEMENTOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Anexos das oficinas no Classroom.

g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

1) **Vídeoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua vídeoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).

2) **Recife-comércio de vários sotaques**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-r-YittHWpQ&feature=emb_logo>.

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Oficina 8 - Atividade 1 - LINGUAGEM AUDIOVISUAL: ELEMENTOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

Vamos conhecer alguns elementos da linguagem cinematográfica e analisar o emprego deles no Documentário Expositivo "Recife-comércio de vários sotaques". (Selecionar no *Google Forms* -Adicionar título e descrição)

Deslocamento de Câmera

- Movimentação panorâmica, onde a câmera gira ao redor de um eixo imaginário sem deslocar-se, e é muito usada para descrever cenas de grandes paisagens ou cenários, podendo ser movimentada horizontalmente ou verticalmente.
- Movimentação física, temos o zoom, que gera variações do ângulo da objetiva, através do deslocamento de um conjunto de lentes no interior da câmera, produzindo a aproximação ou afastamento do cenário a ser filmado.
- Movimentos de travelling, quando deslocada do chão, usados para captar os objetos tridimensionais estáticos em toda sua circunferência ou para acompanhar pessoas ou objetos em movimento.
- Posição de câmera objetiva, onde a mesma se coloca no lugar do observador convencional que visualiza e presencia a ação da cena.

Enquadramento

- Plano geral, que tem como objetivo descrever o cenário, tendo um ângulo de visão amplo e aberto.
- Plano médio, é aquele que põe em quadro o personagem dos pés a cabeça, tendo uma função narrativa.
- Plano americano, enquadra o personagem da cintura para cima ou acima dos joelhos, dando maior foco ao personagem do que ao cenário, destacando a ação exercida por ele.



Continuação

Atividades
para serem
inseridas
no
Classroom.

Ângulo

- Plongée, que é o ângulo cuja objetiva é posicionada de cima para baixo, exaltando a personagem perante espectador, dando um aspecto de superioridade.
- Contra-plongée, que é a filmagem realizada de baixo para cima, dando ao ator ou ao objeto uma referência de opressão perante o cenário, atingindo-o em sua moral, e revelando sua inferioridade quanto aos elementos cênicos.
- Enquadramento inclinado, que corresponde o ponto de vista de uma pessoa deitada ao chão observando um cenário, objeto ou ator em um ligeiro declive. Este enquadramento também pode ser utilizado de forma a dar impressão de forte esforço físico a uma personagem ao puxar com uma corda uma caixa aparentemente pesada em uma rua íngreme.
- Enquadramento desordenado, que fisicamente é adquirido pelo balançar da câmera de um lado para o outro desordenadamente.

Montagem

A montagem narrativa empregada no documentário expositivo, quanto às dimensões temporais é:

- Linear, que utiliza uma sucessão de cenas de forma lógica e cronológica.

Som

- Realista

o Palavras usadas em caso normal (os diálogos habituais) ou em casos patológicos (o monólogo exteriorizado).

o Música com valor simbólico em relação a situação e as palavras.

o Ruídos com valor simbólico em relação a situação e as palavras.

o Silêncio símbolo de angustia, solidão e morte.

- Fora de campo (OFF) (fora da visão de quem está assistindo o vídeo)

o Palavras

- Pronunciadas por um personagem visível no ecrã (monólogo interior).

- Pronunciadas por um personagem invisível no ecrã (expressão de recordação, de remorso).

- Pronunciadas por um comentador invisível, pertencente ou não a ação(narrativa subjetiva ou objetiva).

o Musica

- Música geralmente de comentário (expressão de alegria, tristeza, etc.).

- Tema leitmotiv (expressão de um determinado conteúdo mental).

o Ruídos

- Reais

- Não reais

Fonte: Martin (2005); Duran e Gamba Júnior (2010)



Continuação

Atividades
para serem
inseridas
no
Classroom.

1) Leia o Documentário Expositivo "Recife-comércio de vários sotaques" e analise como é empregado cada elemento da linguagem cinematográfica: Mais de uma opção pode estar correta. *(Adicionar título e descrição)*

a) Deslocamento da câmera: *(Caixas de seleção)*

- Movimentação panorâmica
- Movimentação física
- Movimentos de *travelling*
- Posição de câmera objetiva

b) Enquadramento da câmera: *(Caixas de seleção)*

- Plano geral
- Plano médio
- Plano americano

c) Ângulo: *(Caixas de seleção)*

- Plongée
- Contra-plongée
- Enquadramento inclinado
- Enquadramento desordenado

d) Som: *(Caixas de seleção)*

- Realista com palavras, diálogos do cotidiano.
- Realista com música produzida no local da filmagem.
- Realista com ruídos do local de filmagem.
- Realista com silêncio.
- Fora de campo (*OFF*) com palavras em *voz over*
- Fora de campo (*OFF*) com música inserida no momento de edição.
- Fora de campo (*OFF*) com ruídos inseridos na edição.

Veja a
Atividade 1 da
Oficina 8 no
Google Forms!



i. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:



- Explorar a entonação e a pausa na construção oral da voz over.
- Observar o emprego da linguagem formal e informal, como também da metáfora.

Instruções gerais



Professor(a), o locutor em voz over no Documentário Expositivo precisa estar atento a pausa e entonação em sua expressão oral. Dessa forma conscientize seus alunos para que realizem as atividades dessa oficina e treinem com colegas ou sozinho (na frente do espelho). Uma boa sugestão é gravar os exercícios de treino da oralidade no celular e depois ouvir.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 9:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 9 - Voz over do documentário expositivo.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.



Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 9 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 9 – atividade 1".
- 2 – Depois realize a atividade 1 sobre entonação e pausa na voz over do Documentário Expositivo.
- 3 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 9 – atividade 2".
- 4 – Então realize a atividade 2 sobre linguagem formal, informal e metaforizada.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Anexos das oficinas no Classroom.



- 1) **Videoaula explicativa da Atividade 1** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).
- 2) **Organicando.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoFbNCcMbil>
- 3) **Videoaula explicativa da Atividade 2** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).



Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 9 – Atividade 1 – ENTONAÇÃO E PAUSA NA VOZ OVER DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

Leiam com atenção as informações sobre a PAUSA e ENTONAÇÃO empregados na voz over do Documentário Expositivo.

Nossa fala é, em geral, espontânea e imediata, principalmente quando conversamos com nossos amigos e familiares. Mas também há textos que são escritos com a finalidade de serem lidos, ambos podem se valer de recursos extralinguísticos para produzir uma comunicação eficaz. Esses recursos extralinguísticos são:

- gestos,
- expressão facial e corporal,
- entonação de voz,
- timbre,
- altura,
- ênfase,
- velocidade da enunciação,
- pausas

Na voz over os textos são escritos e depois lidos, assim é importante para o locutor saber usar a ENTONAÇÃO e PAUSA no momento da leitura e gravação de seu texto.

A **VOZ OVER** é um recurso típico dos documentários em que o locutor conta a sequência dos fatos sem estar ligado à cena, ou seja, não o vemos e não sabemos quem está falando. Trata-se da chamada “voz de Deus”, narrador onipresente e onisciente que conta a história sem manter vínculo com ela. O efeito que obtém com isso é o de objetividade.

A **ENTONAÇÃO** da voz pode ser animada, irada, alegre, calma, irônica, grave, aguda, etc. A forma como é empregada determina como os sentidos serão construídos no texto.



OFICINA 9

VOZ OVER DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

A PAUSA tem a função de possibilitar ao falante respirar durante a fala e indicar o deslocamento de elementos sintáticos, apontando algum tipo de mudança brusca ou radical que vai começar ou terminar. Ela contribui para a compreensão do sentido do enunciado por parte do ouvinte.

Como exercício de oralidade, podemos marcar as pausas curtas e longas:

pausa curta com uma barra: /

pausa longa com duas barras: //

1) Observe as possibilidades de sentido causadas pelos empregos da entonação no quadro abaixo. Leia em voz alta na frente do espelho, dando maior entonação a palavra grifada. Depois grave sua apresentação oral da primeira coluna em áudio (com o celular): (Upload de arquivo - áudio)

Entonação	Possibilidades de sentido
Por que eu não levo voce para a festa?	Pensei em levar outra pessoa.
Por que eu não levo você para a festa?	Em vez de outra pessoa levar você.
Por que eu não levo você para a festa ?	Você aprontou, vai ficar em casa.
Por que eu não levo você para a festa?	Sempre levei, mas hoje não posso.
Por que eu não levo você para a festa?	Você está mal nos estudos. Vai ficar em casa, pois precisa estudar.

2) Você considera que a entonação da VOZ OVER do Documentário "Organicando" é: animada, irada, alegre, enfática, calma, irônica, grave ou aguda? Por quê? (Resposta curta)

3) Leia em voz alta a poesia e a notícia a seguir, observando a diferença de entonação empregada nesses dois tipos de textos.

Texto 1: Poesia

O Menino Azul

O menino quer um burrinho para passear.
Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, — de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos

e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Ruas das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)

Cecília Meireles

Fonte: Leituriinha. Disponível em: <<https://leituriinha.com.br/blog/10-poemas-famosos-para-ler-com-as-criancas/>>

Texto 2: Notícia

Número de casos confirmados de Covid-19 passa de 2 milhões no mundo, diz universidade

Levantamento da Universidade Johns Hopkins havia sido divulgado na segunda-feira, mas foi corrigido e, após revisão de dados, a marca foi novamente atingida nesta quarta (15). Ao todo, mais de 120 mil pessoas morreram com a doença.

Por G1 - 13/04/2020 20h53

O número de casos confirmados de Covid-19 em todo o mundo passou de 2 milhões na manhã desta quarta-feira (15), de acordo com um levantamento da Universidade Johns Hopkins, dos Estados Unidos, após revisão de dados.

Antes, na segunda-feira (13), a universidade já havia divulgado este número, mas ele foi corrigido e a marca novamente atingida às 10h44.

Ao todo, mais de 128 mil pessoas morreram com a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2).

Fonte: G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/13/numero-de-casos-confirmados-de-covid-19-passa-de-2-milhoes-diz-universidade.gltm>>



Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

4) Leia em voz alta os trechos de notícias empregando a pausa adequadamente, depois grave sua apresentação oral em áudio (com o celular): *(Upload de arquivo - áudio)*

Texto A: Economia
O fechamento de vagas de trabalho com carteira assinada teve continuidade em julho deste ano// De acordo com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) no mês passado/ as demissões superaram as contratações em 94.724 empregos// Os dados divulgados pelo Ministério do Trabalho nesta quinta-feira, revelam que este foi o décimo sexto mês seguido de fechamento de vagas formais// O último mês com contratações acima das demissões foi março do ano passado/ quando foram criados 19,2 mil postos de trabalho//

Texto B: Julgamento do Impeachment
Em clima tenso/ o Senado completou no início da noite desta quinta-feira mais de 12 horas do primeiro dia do julgamento final do impeachment da presidente afastada Dilma Rousseff/ dando o tom de como vai ser o embate final/ na próxima semana/quando ocorrerá a votação para definir se a petista perderá seu mandato//



i. Clique novamente em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 2**.

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Oficina 9 – Atividade 2 – EMPREGO DA LINGUAGEM FORMAL, INFORMAL E METAFORIZADA NA VOZ OVER DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Nomes dos integrantes do grupo: _____ *(Resposta curta)*

Leia com atenção as informações sobre a Linguagem formal e informal na voz over.

LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL
A diferença da linguagem formal e informal está no contexto em que elas são utilizadas e na escolha das palavras e expressões empregadas para se comunicar.



OFICINA 9

VOZ OVER DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Pessoas que dominam a linguagem formal (professores, estudiosos, autoridades religiosas, etc.) também utilizam a linguagem informal em determinados momentos, como nas conversas descontraídas com amigos e familiares, a fim de dar mais naturalidade e espontaneidade ao discurso. Entretanto, há pessoas que se utilizam do registro informal devido à falta de acesso ao aprendizado da linguagem formal.

Características da **LINGUAGEM FORMAL**:

- É a variante ensinada nas escolas, presente nos manuais de Gramática e nos documentos oficiais.
- Tenta seguir rigorosamente as regras prescritas pelos manuais de Gramática, portanto não admite contrações de palavras e nem erros de concordância verbal e de concordância nominal, entre outros.

Momentos onde a **LINGUAGEM FORMAL** é aplicada:

- Em discursos públicos;
- Em salas de aula, conferências, palestras, seminários;
- Em provas e concursos públicos;
- Em reuniões de trabalho e entrevista de emprego;
- Em documentos oficiais, cartas, requerimentos.

Características da **LINGUAGEM INFORMAL**:

- É utilizada em contextos informais e descontraídos de comunicação.
- Utiliza expressões populares e espontâneas; nela é permitido: as contrações de palavras, os equívocos com relação à concordância verbal e nominal, a redução dos plurais, a presença de gírias e também os coloquialismos.
- Está sujeita à mudanças regionais, culturais e sociais.

Momentos onde a **LINGUAGEM INFORMAL** é aplicada :

- Conversas do dia a dia;
- Mensagens de celular em redes sociais;
- Bilhetes e cartas pessoais.

1) Leia um fragmento retirado do Documentário Expositivo Organizâdo e responda: *(Adicionar imagem)*

Fragmento 1

Entrevistador 1 (voz over) - A pergunta é: o que é orgânico para você, defina isso em uma palavra.

RONALDO - Orgânico... orgânico é uma questão de limpeza, né?

ADRIANA - Pra mim é ritmo de vida.

Entrevistadora 2 (voz over) - Então, resumindo orgânicos, o que ...que, uma palavra que resuma orgânicos para você.

IVAN - Saúde

- a) Você consegue identificar expressões da linguagem informal no fragmento 1? Se sim, quais? *(Resposta curta)*
- b) Os termos informais estão na voz over do locutor ou nas respostas dos entrevistados? *(Resposta curta)*
- c) Você está acostumado a ler em textos escritos expressões informais, tais como: "cê", "sai fora", "nós estuda", "a gente fomos"? Justifique sua resposta. *(Resposta curta)*
- d) E em textos orais, essas expressões informais são comuns? Justifique sua resposta. *(Resposta curta)*



OFICINA 9

VOZ OVER DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Leia com atenção as informações sobre o emprego da Metáfora.

A **METÁFORA** é uma figura de linguagem que estabelece uma relação de semelhança entre dois termos ocasiona uma transferência de significados. Emprega a linguagem conotativa.

- Denotação: a linguagem é utilizada em seu sentido literal, real, dicionarizado das palavras.
- Conotação: a linguagem é utilizada em seu sentido figurado, passam a ter um novo significado em situações e contextos particulares de uso.

Exemplos de metáforas:

Gabriel é um gato. (ele tem uma beleza felina)

Lucas é um touro. (ele tem a força do touro)

Fernando é um anjo. (ele tem a bondade dos anjos)

Dona Filomena é uma flor. (ela tem a beleza das flores)

Ludmila é fera em matemática. (ela tem esperteza em matemática)

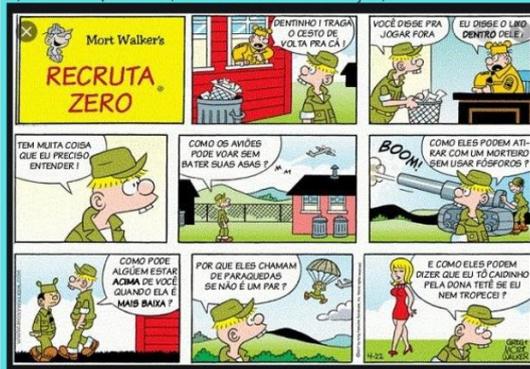
Seus olhos são duas jabuticabas. (Características da jabuticaba: pretas e redondas)

2) Agora analise o emprego da metáfora: *(Adicionar título e descrição)*

a) Retire do FRAGMENTO 1, do exercício anterior, uma frase com metáfora. *(Resposta curta)*

b) Explique qual a relação de sentido produzida pelo emprego da metáfora na frase retirada do FRAGMENTO 1. *(Resposta curta)*

3) Leia a HQ abaixo. *(Adicionar título e descrição)*



Dentinho, um personagem do Recruta Zero, tem dificuldade em compreender algumas expressões conotativas da língua.

Você é capaz de compreendê-las?

Escolha uma das expressões conotativas (com sentido figurado) presentes na HQ do Recruta Zero e explique seu significado. *(Parágrafo)*

Veja a Atividade 2 da Oficina 9 no Google Forms!



j. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:



- Observar o emprego do presente do indicativo e sua função na produção da voz over.
- Compreender o uso das retomadas textuais na produção da voz over.

Instruções gerais

Professor(a), na construção da voz over do Documentário Expositivo é empregado o presente do indicativo por exprimir fato atual ou simultâneo ao momento da enunciação, como também refere-se a fato recorrente, processos habituais, regulares e verdades científicas. Já as retomadas textuais, na construção da voz over, ocorrem por repetição do mesmo item lexical ou substituição por sinônimo. Assim é importante refletir e compreender tais escolhas linguísticas para a produção de sentido no “documentário Expositivo”.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 10:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 10 - Tempo verbal e retomadas textuais na voz over.**
- Na barra lateral você irá selecionar em “pontos” a opção “sem nota” ou empregar a pontuação que desejar, e em “tópico” selecione SDG do “documentário expositivo”.
- Ainda na barra lateral no campo “data da entrega”, selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 24h a 48h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 10 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada “Oficina 10 – atividade 1”.
- 2 – Depois realize atividade 1 sobre o presente do indicativo e suas situações de uso.
- 3 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada “Oficina 10 – atividade 2”.
- 4 – Então realize a Atividade 2 sobre retomadas textuais.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Anexos das oficinas no Classroom.

g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os **links**. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

1) **Videoaula explicativa da Atividade 1** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o **upload** do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o **link**).

2) **Videoaula explicativa da Atividade 2** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o **upload** do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o **link**).

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Oficina 10 – Atividade 1 – PRESENTE DO INDICATIVO E SUAS SITUAÇÕES DE USO

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

1) Leia o fragmento 1 retirado do Roteiro do documentário expositivo Ilha das Flores: (Adicionar imagem)

Voz over (com imagens em movimento in loco) - Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste. Caminhamos neste momento numa plantação de tomates e podemos ver a frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês.

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.

Voz over (com imagens em movimento in loco) - O japonês em questão chama-se Toshiro.

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os seres humanos são animais mamíferos, bipedes...que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bipedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencefalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.

[...]

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.

Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.

Voz over (com imagens em movimento in loco) - O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.

[...]

Voz over (com imagens em movimento in loco) - O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.

Voz over (com imagens variadas) - O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencefalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.



Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

a) Retire dez verbos do fragmento 1 e observe o tempo verbal em que estão empregados. *(Resposta curta)*

PRESENTE DO INDICATIVO

O tempo presente do modo indicativo é empregado em algumas situações:

- Exprime fato atual ou simultâneo ao momento da enunciação, presente momentâneo.

Ex.: Eu gosto de ler jornais. (verbo gostar; fato atual)

- Exprime fato recorrente, processos habituais, regulares, verdades científicas:

Ex.: João almoça no restaurante Kojó. (verbo almoçar; fato recorrente)

- Pode ser empregado nas narrações de fatos passados, para conferir-lhes atualidade, denominado presente histórico:

Ex.: Em 58 a.C César invade a Gália e inicia uma das mais famosas campanhas da história militar.

- Pode ser empregado para indicar fato no futuro próximo, tido como uma realização certa:

Ex.: Amanhã vou (=irei) a Salvador.

b) Os verbos destacados abaixo correspondem a quais situações de uso do presente do indicativo? *(Resposta curta)*

- I. “Caminhamos neste momento numa plantação de tomates.”
- II. “Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.”
- III. “O senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los.”
- IV. “O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano.”

c) Marque os verbos com as situações de uso do presente do indicativo. *(Grade de caixa de seleção)*

(A) Exprime fato atual ou simultâneo ao momento da enunciação, presente momentâneo.

(B) Exprime fato recorrente, processos habituais, regulares, verdades científicas

() “Caminhamos”

() “Distinguem”

() “Planta”

() “Produz”

() “Comê-los”

d) Os textos da narração em voz over dos documentários expositivos empregam predominantemente o presente do indicativo. Por que você acha que isso acontece? *(Resposta curta)*

Veja a Atividade 1 da Oficina 10 no Google Forms!



i. Clique novamente em **criar** e escolha **formulário** (Google Forms), então preencha com as informações da **Atividade 2**.



Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

Oficina 10 – Atividade 2 – EMPREGO DA LINGUAGEM FORMAL, INFORMAL E METAFORIZADA NA VOZ OVER

Nome dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

RETOMADAS TEXTUAIS

As retomadas textuais ocorrem por meio de termos utilizados para RETORNAR e RECUPERAR IDEIAS do texto. Elas podem ocorrer por:

- Repetição do mesmo item lexical;

Ex.: O fogo acabou com tudo. A casa estava destruída. Da casa não sobrara nada.

- Substituição por pronomes;

Ex.: A criança caiu e chorou muito. Ela acabou sendo levada para o hospital.

- Substituição por sinônimo;

Ex.: Uma menina ganhou o programa Soletando. A criança é muito inteligente.

- Substituição por expressão nominal.

Ex.: Deus é o pai de todos os seres humanos. O criador do universo nos ama.

1) Leia um fragmento retirado do documentário expositivo Ilha das Flores: (Adicionar imagem)

Voç over (com imagens em movimento in loco) - Estamos em Belém Novo, município de Port Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta e três, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e uma grau, treze minutos e treze segundos Oeste. Caminhamos neste momento numa plantação de tomates e podemos ver a frente, em pé um ser humano, no caso, um japonês.

Voç over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.

Voç over (com imagens em movimento in loco) - O japonês em questão chama-se Toshiro.

Voç over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes... que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a palhinha, principalmente por duas características: o telencefalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.

[...]

Voç over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.

Voç over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.

Voç over (com imagens em movimento in loco) - O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.

[...]

Voç over (com imagens em movimento in loco) - O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado pelo dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.

Voç over (com imagens variadas) - O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencefalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o ser humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.



Continuação

Atividades para serem inseridas no Classroom.

2) Observe o TRECHO 1 retirada do fragmento ACIMA do documentário expositivo Ilha das Flores:(Adicionar imagem)

*“Os seres humanos são animais mamíferos, bipedes... **que** se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bipedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.”*

a) A palavra em destaque é empregada para retomar qual termo? (Múltipla escolha)

- O telencéfalo
- Os seres humanos

b) Que tipo de retomada textual foi usada no trecho 1? (Múltipla escolha)

- Repetição do mesmo item lexical
- Substituição por pronomes
- Substituição por sinônimo
- Substituição por expressão nominal

3) Leia o TRECHO 2 retirada do fragmento do documentário expositivo Ilha das Flores:(Adicionar imagem)

“O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.”

a) Quais são os termos empregados como retomadas textuais do trecho 2. (Resposta curta)

b) Qual é o tipo de retomada empregada na trecho 2? (Múltipla escolha)

- Repetição do mesmo item lexical;
- Substituição por pronomes;
- Substituição por sinônimo;
- Substituição por expressão nominal.

c) Você acha que seria possível substituir as retomadas textuais do trecho 2 por pronomes? Tente reescrever o trecho 2 usando retomadas por pronomes. (Resposta curta)

4) Analise o novamente o fragmento retirado do documentário expositivo Ilha das Flores. De que forma ocorre PREDOMINANTEMENTE a retomada textual na narração em voz over? (Múltipla escolha)

- Repetição do mesmo item lexical;
- Substituição por pronomes;
- Substituição por sinônimo;
- Substituição por expressão nominal.

Veja a Atividade 2 da Oficina 10 no Google Forms!



j. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:

- Revisar as produções observando os elementos estruturais do roteiro;
- Adequar a produção do roteiro à produção do documentário expositivo em vídeo;
- Sensibilizar a correção da produção em aspectos linguísticos e ortográficos.

Instruções gerais

Professor(a), nesta oficina os alunos irão reescrever o Roteiro de Documentário, para a produção final. A reescrita será abordada em dois momentos, no primeiro os alunos poderão revisar a estrutura interna do gênero que condiz com as cenas e seus elementos (cabeçalho, descrição e diálogo) e no segundo momento retomarão a estrutura geral do roteiro (título, introdução, desenvolvimento e conclusão). Também, será no segundo momento de reescrita que os alunos farão a do texto quanto ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (com o auxílio dos colegas do grupo).

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 11:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 11 - Reescrita e produção final do Roteiro de Documentário**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado um tempo maior para as produções, com um prazo de 24h a 62h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 11 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 11".
- 2 - Depois leia o vídeo instrucional "Como fazer um roteiro de documentário?".
- 3 - Compare com atenção o Roteiro (texto escrito) e o Documentário Expositivo (texto audiovisual) de "Organicando" e "Recife-comércio da vários sotaques".
- 4 - Reescreva o Roteiro de Documentário que seu grupo produziu na Oficina 5.
- 5 - Faça a produção final do Roteiro de Documentário de seu grupo.



OFICINA 11

REESCRITA E PRODUÇÃO FINAL DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **documentos** (*Google Docs*), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“os alunos podem visualizar o arquivo”**.

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).

2) **Organicando**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoFbNcMbil&feature=emb_logo>

3) **Recife-comércio de vários sotaques**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r-YittHWpQ&feature=emb_logo>



i. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos** (*Google Docs*), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“os alunos podem visualizar o arquivo”**.

"ORGANICANDO"

CENA 1 - ENTREVISTA - FUNDO PRETO
Sobre fundo preto surge o áudio de uma entrevista e em letras brancas, maiúsculas, os nomes dos entrevistados.
RONALDO ADRIANA IVAN

LOCUTOR 1 (V.O.)
A pergunta é: o que é orgânico para você, defina isso em uma palavra.
RONALDO (V.O.)
Orgânico.
Orgânico é uma questão de limpeza, não é?
ADRIANA (V.O.)
Para mim é ritmo de vida.
LOCUTOR 2 (V.O.)
Então, resumindo orgânicos.
Cite uma palavra que resuma orgânicos para você.
IVAN (V.O.)
Saúde!

CENA 2 - TÍTULO - FUNDO PRETO
Surge no fundo preto o título do documentário. Música de fundo.
ORGANICANDO

FADE IN

CENA 3 - EXT. FEIRA LIVRE - DIA
Plano médio. Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas; pessoas comprando. Música de fundo que desaparece com o áudio do locutor.

Roteiro do Documentário Organicando no Google Docs.

"RECIFE-COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES"

TÍTULO - FUNDO AZUL
Surge na tela o título do documentário. Música de fundo.
RECIFE COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES

CENA 1 - EXT. PRÉDIOS - DIA
Imagens em vídeo dos prédios da Recife. Música de fundo.

CENA 2 - EXT. RUA CONDE DA BOA VISTA - DIA
Plano geral. Imagens em vídeo da Rua Conde da Boa Vista. Música de fundo.

LOCUTOR (V.O.)
A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife, tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco, seu prolongamento passa a se chamar Avenida Carlos de Lima Cavalcanti, corta os bairros da Boa Vista e Soledade.

CENA 3 - EXT. AMBULANTES - DIA
Plano médio. Câmera na mão avança pela Rua Conde da Boa Vista e mostra os vendedores ambulantes.
LOCUTOR (V.O.)
É lá que imigrantes vindos das mais diversas cidades do mundo tentam ganhar a vida.

Roteiro do Documentário Recife-comércio de vários sotaques no Google Docs.



j. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos** (Google Docs), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“fazer uma cópia para cada aluno”**.

Atividade para ser inserida no Classroom.

Oficina 11 – Atividade 1 – REESCRITA DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO

Nomes dos integrantes do grupo: _____

1) Reescrevam o ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO da oficina 5, observando os elementos estruturais de cada CENA. Observe a CENA 1 do Roteiro de Documentário ORGANICÂND0:

- **CABEÇALHO** (número da cena, título, local, período do dia).
Cada cena do meu roteiro tem o número da cena?
No cabeçalho tem indicação do local de filmagem?
No cabeçalho tem indicação do período do dia em que será a filmagem?
- **DESCRIÇÃO DA AÇÃO**
Abaixo do cabeçalho tem uma descrição do que será mostrado na CENA?
Essa descrição é clara?
- **DIÁLOGO**.
Nas cenas tem diálogos?
Os diálogos são de pessoas sendo entrevistadas?
Os diálogos mostram a fala de pessoas dando a opinião delas.
Os diálogos mostram a fala do locutor em voz over?

```

CABEÇALHO - CENA 1 - ENTREVISTA - FUNDO PRETO
DESCRIÇÃO - Sobre fundo preto surge o áudio de uma entrevista a em letras
brancas, minúsculas, os nomes dos entrevistados.
RONALDO ADRIANA IVAN
LOCUTOR 1 (V.O.)
A pergunta é: o que é orgânico para
você, defina isso em uma palavra.
RONALDO(V.O.)
Orgânico.
Orgânico é uma questão de limpeza,
não é?
ADRIANA(V.O.)
Para mim é ritmo de vida.
LOCUTOR 2 (V.O.)
Então, resumindo orgânicos.
Cite uma palavra que resuma
orgânicos para você.
IVAN(V.O.)
Saúdo!
  
```

- a CENA acima temos claramente o 3 itens estruturais de cada cena: CABEÇALHO, DESCRIÇÃO e DIÁLOGO.
- Analisem o roteiro que vocês já escreveram, verificando cada CENA.
- Se ainda tiverem dúvida, observem o ROTEIRO de Organicândo e Recife-comércio de vários sotaques, em anexo a Oficina 11 e o quadro de organização estrutural do Roteiro de Documentário.

Roteiro de documentário	
TEMA: (assunto a ser desenvolvido em seu texto)	INTRODUÇÃO (início do texto, no qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens que tencionam captar a atenção do espectador)
	DESENVOLVIMENTO (o ponto de vista (tese) do documentarista discorre através de informações sobre o tema, por meio das imagens estáticas ou em movimento, entrevistas, músicas e voz over do locutor);
	CONCLUSÃO (une todas as informações expostas pelo documentarista e encerra a tese por meio de uma frase motivacional ou reflexiva)
Elementos estruturais da cena do Roteiro de Documentário	
Cabeçalho	Nº da cena - Título da cena (ambiente/ local) - (período do dia)
Descrição da ação	(Descrição do que é mostrado na cena)
Diálogo	(Nome do personagem ou indicação de locutor em voz over) (Discurso direto com as falas dos personagens ou locutor)

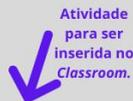
2) Discutam e analisem como o Roteiro de Documentário que o grupo de vocês produziu irá configurar o Documentário Expositivo em vídeo. Façam ampliações no texto e adaptações necessárias, tendo em vista a produção do Documentário Expositivo final. Abaixo poste seu ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO com as cenas claramente escritas.



k. Em seguida, clique em **criar atividade**.



l. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos** (Google Docs), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **"fazer uma cópia para cada aluno"**.



Oficina 11 – Atividade 2 – PRODUÇÃO FINAL DO ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO

Nomes dos integrantes do grupo: _____

1) Reescreva novamente o ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO da Atividade 1 dessa oficina 11, observando o TÍTULO, a INTRODUÇÃO, o DESENVOLVIMENTO e a CONCLUSÃO.

2) Discutam e analisem como o **Roteiro de Documentário** irá configurar o Documentário Expositivo em vídeo.

- **TÍTULO,**
Seu roteiro tem título?
O título desperta interesse quando é lido?
O título pode ser melhorado?
- **INTRODUÇÃO,**
A narração de seu vídeo documentário tem um início?
Esse início desperta interesse?
A introdução mostra claramente qual é o **tema** do documentário?
Essa introdução vai até qual cena?
A introdução pode ser melhorada?
- **DESENVOLVIMENTO**
O tema de seu vídeo documentário foi bem desenvolvido?
O que você escolheu mostrar nas imagens é interessante?
A voz over do locutor desenvolveu bem seu tema?
A voz over do locutor é clara?
Você acha que mostrou tudo que era possível sobre seu tema?
Tem algo mais para mostrar sobre seu tema?
- **CONCLUSÃO.**
Como você fechou seu vídeo?
Foi um final que comoveu ou trouxe reflexão para quem assistir?
Foi um final sem sentido?
A conclusão de seu roteiro mostra uma solução?

3) Façam as correções quanto ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (peçam ajuda para seus colegas para essas correções antes de postarem seu ROTEIRO final).

4) Poste a versão final do ROTEIRO DE DOCUMENTÁRIO com todas as correções feitas pelo grupo.



m. Em seguida, clique em **criar atividade**.



OFICINA 12

PLANEJANDO AS GRAVAÇÕES

Objetivo:

- Planejar a produção do documentário expositivo.

Instruções gerais

Professor(a), após a produção final do Roteiro do Documentário, que ocorreu na Oficina 11, os alunos devem focar na produção do Documentário Expositivo. Dessa forma, nesta oficina, os grupos de alunos iniciam o planejamento das gravações, distribuindo a função de cada integrante e observando com atenção as orientações do docente. Devido aos direitos que guardam o uso de imagem e depoimento de pessoas em textos audiovisuais, aborde o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, oriente os alunos sobre a obrigatoriedade dessa autorização para a participação de pessoas nos Documentários.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 12:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 12 - Planejando as gravações.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione o "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado um tempo maior para as produções, com um prazo de 24h a 62h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 12 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 12".
- 2 - Faça a atividade 1.
- 3 - Depois inicie as gravações/ filmagens.
- 5 - Não esqueça de solicitar a autorização de uso de imagem e depoimento das pessoas que aparecerão no Documentário Expositivo, por meio do preenchimento do Termo.



OFICINA 12

PLANEJANDO AS GRAVAÇÕES

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **documentos** (*Google Docs*), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **"fazer uma cópia para cada aluno"**.

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do Youtube, copie e cole o *link*).

Textos para serem inseridos no Classroom.



Oficina 12 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Nomes dos integrantes do grupo: _____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a ceder o uso de imagem e depoimento para as produções dos alunos referentes a atividade escolar Produção de um Documentário Expositivo, que tem como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos discentes no âmbito da leitura e da produção textual.

Para participar desta atividade escolar o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre a atividade escolar em qualquer aspecto que desejar e estará livre para ceder ou recusar o uso de sua imagem e depoimento, retirando seu consentimento a qualquer momento.

Este termo de assentimento terá sua validação a partir do preenchimento de seus dados pessoais e autorização.

- Nome completo:
- Número do RG e CPF:
- Local de nascimento:
- Endereço:
- Telefone:

Fui informado (a) dos objetivos da atividade escolar Produção de um Documentário Expositivo, que será trabalhada em forma de PROJETO, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento preenchido com meus dados pessoais, declaro que concordo em participar dessa atividade escolar.

() SIM (autorizo o uso de minha imagem e depoimento na produção do Documentário Expositivo)

() NÃO (não autorizo o uso de minha imagem e depoimento na produção do Documentário Expositivo)

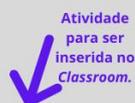
Data e local:

Veja o Termo de Consentimento no Google Docs!





i. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos** (*Google Docs*), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Seleccione a restrição indicativa de **“os alunos podem visualizar o arquivo”**.



Oficina 12 – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO INICIAL DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Depois que as funções foram distribuídas, as filmagens já podem ser iniciadas. Porém fiquem atentos às orientações abaixo:

- A ILUMINAÇÃO do local de filmagem deve ser boa (clara).
- O SOM ambiente do local não deve ter barulhos e ruídos muito altos que possam atrapalhar a voz *over* do locutor (como: barulho de carro, moto, cachorro latindo, etc...).
- Façam várias gravações para depois escolherem a melhor.
- O locutor em voz *over* deve treinar a oralidade para não ficar balbuciando ou gaguejando na hora de gravar. Também tenham cuidado com a fala “engessada”, “presa”, como se estivessem lendo. Lembrem-se da entonação e da pausa na fala do locutor.
- Escolha um EDITOR de VÍDEO para fazer os cortes necessários, inserir legendas com o TÍTULO do Documentário Expositivo e os créditos no final (com indicação do diretor, produtor, roteirista, etc...).
- As músicas de fundo devem ser adequadas para o seu Documentário Expositivo. Fiquem atentos quanto às palavras empregadas na letra, pois é inadequado a utilização de música com palavras de baixo calão ou com conteúdos de apelo sexual.
- No Documentário Expositivo não pode ser usado imagens e músicas com Direitos Autorais, pois elas são amparadas por lei e necessitam de pagamento para seu uso. Busquem imagens e músicas livres ou criem as suas.
- O tamanho do vídeo do Documentário Expositivo deve ser de no mínimo 3 minutos e no máximo de 6 minutos.
- Nas imagens que você filmou não podem aparecer menores de 18 anos. É proibida a imagem de menor de 18 anos em nossos vídeos de Documentário Expositivo.
- As imagens e/ou depoimentos de adultos só podem ser usadas no vídeo se eles preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.





OFICINA 12

PLANEJANDO AS GRAVAÇÕES

j. Clique novamente em **criar** e escolha **documentos** (*Google Docs*), então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **“fazer uma cópia para cada aluno”**.

Atividade para ser inserida no Classroom.

Título: **Oficina 12 - DIVISÃO DE FUNÇÕES PARA OS INTEGRANTES DO GRUPO**

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

Indiquem a função que cada integrante de seu grupo irá desempenhar na produção do DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO que seguirá o roteiro produzido na Oficina 11.

Lembrem-se que nas legendas do final do Documentário Expositivo (créditos) deverá aparecer os nomes e funções de todos.

PRODUTOR - Atribuições: Planejamento, execução e acompanhamento do projeto do documentário, desempenhando as seguintes tarefas: elaboração do cronograma, levantamento de custos (por exemplo, gastos com transporte, alimentação e eventuais pequenos serviços), contato com entrevistados e marcação das entrevistas, obtenção de autorização de uso de imagens e de filmagem em locais públicos e privados.

Nome do Produtor do Documentário Expositivo: _____ (Resposta curta)

LOCUTOR - Atribuições: Treinar a apresentação oral dos textos escritos para a voz over, com atenção na entonação e pausa.

Nome do locutor: _____ (Resposta curta)

DIRETOR DE FOTOGRAFIA E FILMAGEM - Atribuições: Iluminação, movimentação das câmeras, enquadramento, composição da cena.

Nome do Diretor de fotografia / Operador de câmera: _____ (Resposta curta)

DIRETOR DE ÁUDIO E EDITOR DE SOM - Atribuições: Captação do som direto, nas filmagens, dos diálogos e dos ruídos ambientes. Mixagem das vozes, ruídos e músicas.

Nome do Diretor de áudio / editor de som: _____ (Resposta curta)

EDITOR DE IMAGEM - Atribuições: Recorte e tratamento das imagens. A edição visa dar ritmo e sentido à narrativa. Mais do que operar um programa ou software de edição com fluência, o editor precisa pensar criticamente as imagens e fazer bom uso das diferentes possibilidades de montagem.

Nome o Editor de imagem: _____ (Resposta curta)

DIRETOR - Atribuições: Cabe à direção não apenas o controle das filmagens, mas a articulação entre as áreas e as pessoas que trabalham no filme. O diretor é responsável pela orientação argumentativa e artística da produção e está presente em todas as etapas de elaboração da obra.

Nome do Diretor: _____ (Resposta curta)

Sugestão de editores de vídeo online:

YOUTUBE STUDIO - <https://studio.youtube.com/>

MOVIE MAKER ONLINE - <https://moviemakeronline.com/>

WE VIDEO - <https://www.wevideo.com/>

ONLINE VIDEO CUTTER - <https://online-video-cutter.com/pt/>

KIZOA - <https://www.kizoa.com/>



k. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:

- Mobilizar os alunos para a produção da primeira versão do documentário expositivo com foco no cotidiano familiar durante a pandemia do COVID-19.



Instruções gerais



Professor(a), para a produção inicial do Documentário Expositivo é importante proporcionar um tempo maior de devolutiva por parte dos alunos (procurar abarcar um final de semana), pois os alunos estarão em ação, gravando cenas *in loco*, selecionando imagens e músicas, fazendo entrevistas e produzindo a *voz over* do locutor. Fique atento às ações dos alunos, busque incentivá-los e auxiliá-los.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 13:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 13 - Produção inicial do Documentário Expositivo**.
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data de entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 48h a 62h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.



Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 13 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 13".
- 2 - Depois que finalizar e editar as gravações, faça o *upload* do Documentário Expositivo de seu grupo em seu canal do *Youtube*, com a visibilidade "não listado".
- 3 - Poste o *link* da produção inicial do Documentário Expositivo no formulário de atividade.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (*Google Forms*), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do Youtube, copie e cole o *link*).

Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 13 - POSTAGEM DO LINK DA PRODUÇÃO INICIAL DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

Alunos(as), observem as orientações sobre a utilização do *Youtube* para compartilhamento do *link* do Documentário Expositivo produzido por seu grupo. Apenas um aluno do grupo deve seguir as orientações e criar o *link*.

ORIENTAÇÕES PARA CRIAÇÃO DE LINK DO YOUTUBE

- Entre no YOUTUBE com seu e-mail @escola.
- Crie um canal.
- Faça o UPLOAD de seu Documentário Expositivo.
- Escolha visibilidade NÃO LISTADOS (só terão acesso ao seu vídeo pessoas para quem você enviar o link).

Depois que sua produção do documentário expositivo (em vídeo) estiver inserido no canal de um dos integrantes do grupo, copie o *link*.

1) Qual é o *link* (URL) de seu Documentário Expositivo? _____ (Resposta curta)

Veja a Oficina 13 no Google Forms!



i. Em seguida, clique em **criar atividade**.



Objetivos:

- Refazer as produções iniciais observando os elementos constitutivos do Documentário Expositivo.



Instruções gerais

Professor(a), o Documentário Expositivo, por ser um texto audiovisual e multissemiótico, precisa passar pelo processo de *redesign* em seu momento de reformulação e melhoramento. Motive e conscientize seus alunos sobre a importância de refazer a produção inicial, pois será trabalhoso para eles regravam e reproduzirem. Oriente os alunos na leitura de cada item da Ficha de Revisão do gênero Documentário Expositivo, a fim de propiciar autoavaliação e autorreflexão sobre suas produções.

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 14:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 14 - Redesign e produção final do Documentário Expositivo.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 48h a 62h.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 14 da SDG.

- 1 - Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada "Oficina 14".
- 2 - Reformule e melhore o Documentário Expositivo de seu grupo. Se for necessário, grave algumas cenas e refaça a edição.
- 3 - Depois que finalizar o *redesign* do Documentário Expositivo, faça o *upload* no canal do *Youtube*, com a visibilidade "não listado".
- 4 - Poste o link da produção final do Documentário Expositivo no formulário de atividade.

Obs.: Não apague a primeira versão postada na oficina 13, ela é importante para verificarmos sua evolução, aprendizagem e crescimento intelectual.



Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **formulário** (Google Forms), então preencha com as informações da **Atividade 1** no quadro abaixo (azul).

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do Youtube, copie e cole o *link*).

Atividades para serem inseridas no Classroom.



Oficina 14 - Postagem do link da produção final do Documentário Expositivo

Nomes dos integrantes do grupo: _____ (Resposta curta)

- Agora é o momento de *redesign* do Documentário Expositivo.
- Quando *refazemos e melhoramos algo, aprendemos muito mais do que imaginamos. Devemos estar sempre reformulando nossas produções.*

1) Refaçam o Documentário Expositivo de seu grupo observando cada uma das 10 orientações da Ficha de Revisão.

Ficha de revisão do gênero Documentário Expositivo
1. Qual é o objetivo de seu Documentário Expositivo? Ficou claro na montagem de seu vídeo?
2. Você inseriu legendas com o título do Documentário Expositivo? Elas são coloridas ou com fontes diferentes? No final, as legendas indicam os créditos?
3. Você acha que o título e início de seu Documentário Expositivo chamam atenção de quem vai assisti-lo e deixam claro o tema?
4. Você inseriu diversas imagens sobre o tema no desenvolvimento de seu Documentário Expositivo? Isso deixa seu vídeo mais rico e interessante? Você ficou atento aos direitos autorais? E a autorização de uso de imagem?
5. O locutor em voz over apresentou uma narração "engessada", "presa" ou demonstrou naturalidade?
6. Você apresentou as pessoas entrevistadas? O locutor falou quem são as pessoas entrevistadas?
7. Você entrevistou só uma pessoa? Acha que a opinião de apenas uma pessoa é suficiente para abordar o tema com riqueza de conteúdo?
8. Você fez as filmagens com a câmera na vertical ou na horizontal? Você já observou como as filmagens na horizontal ficam melhores?
9. Seu Documentário expositivo apresenta uma conclusão?
10. Nas legendas de créditos apareceram os nomes e funções de todos os alunos do grupo? Colocou o nome da professora, da disciplina, da turma e do colégio? São informações importantes.



Veja a Oficina 14 no Google Forms!



2) Qual é o link (URL) de seu Documentário Expositivo final? (Resposta curta)

i. Em seguida, clique em **criar atividade**.



OFICINA 15

ROTEIRO DE PÓS-PRODUÇÃO

Objetivos:

- Produzir o Roteiro de pós-produção com a inserção das entrevistas e alterações ocorridas no momento de gravação e edição do "documentário".

Instruções gerais

Professor(a), o Roteiro de pós-produção é realizado após a finalização da produção do "Documentário expositivo". Nele devem ser inseridas as expressões orais das entrevistas, observando apenas a marcação da hesitação com reticências, as outras marcas da oralidade devem ser transcritas da mesma forma como ocorrem na oralidade. Caso houver outras alterações ocorridas no momento da gravação e edição do "documentário", essas devem ser acrescentadas do roteiro de pós-produção, assim como termos da linguagem cinematográfica, tais como: fade in, fade out, table top, slow, etc...

1- **Classroom** - Inserção da Oficina 14:

- No espaço atividades clique em CRIAR.
- Em seguida, clique em ATIVIDADE.
- Como título da atividade coloque: **Oficina 15 - Roteiro de pós-produção.**
- Na barra lateral você irá selecionar em "pontos" a opção "sem nota" ou empregar a pontuação que desejar, e em "tópico" selecione SDG do "documentário expositivo".
- Ainda na barra lateral no campo "data da entrega", selecione a data de entrega das atividades respondidas, geralmente é indicado o prazo de 48hh.
- No espaço instruções insira o texto que está no quadro ao lado (cinza):

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.

Instruções para o aluno na abertura das atividades do Classroom.

Aluno(a), siga as **instruções** abaixo para realizar as atividades da Oficina 15 da SDG.

Retome sua produção final do Roteiro de Documentário da oficina 11.

Acrescente nele a transcrição das entrevistas realizadas em sua produção final do Documentário Expositivo.

Caso tenha ocorrido mais alguma alteração durante as gravações e edição, faça as adequações necessárias.



OFICINA 15

ROTEIRO DE PÓS-PRODUÇÃO

Instruções para o professor inserir as OFICINAS no Classroom.



g. Clique em **adicionar**, escolha a opção **YouTube** e insira os *links*. (Você deverá postar todos os materiais presentes no quadro ao lado) (marrom).

h. Clique em **criar** e escolha **documentos (Google Docs)**, então preencha com as informações do quadro abaixo (rosa). Selecione a restrição indicativa de **"fazer uma cópia para cada aluno"**.

Anexos das oficinas no Classroom.



1) **Videoaula explicativa** produzida pelo docente. Disponível em: <link> (Professor (a), depois de gravar sua videoaula, faça o *upload* do vídeo em seu canal do *Youtube*, copie e cole o *link*).

Oficina 15 – Atividade 1 – PRODUÇÃO DO ROTEIRO DE PÓS-PRODUÇÃO

Nomes dos integrantes do grupo: _____

- Retome sua produção final do Roteiro de Documentário da oficina 11.
- Acrescente nele, a transcrição das entrevistas realizadas em sua produção final do DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO.

Observe o quadro abaixo para a transcrição das Entrevistas Orais:

• As hesitações dos entrevistados	Devem ser mostradas por meio de reticências (...)
• Os elementos não <u>lexicados</u> , como "né", "pra", etc...	Devem ser escritos da mesma forma como são empregados na expressão oral, uma vez que configuram marcas da oralidade.
• Segmentos de palavras ou frases iniciadas e não concluídas como "o que...que".	
• Repetições como em "orgânico...orgânico"	

- Caso tenha ocorrido mais alguma alteração durante as gravações e edição, faça as adequações necessárias.



Observe também a necessidade de inserir termos da linguagem cinematográfica, veja o quadro abaixo.

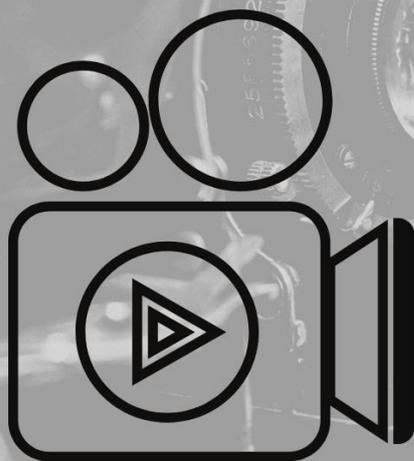
Fade-in	É a gradativa aparição de uma imagem, a partir da tela escura ou branca, em oposição ao <i>fade-out</i> .
Fade-out	É o gradativo escurecimento da imagem, até o preto total, em oposição ao <i>fade-in</i> .
Table-top	Plano gravado de cima de uma superfície neutra.
Packshot	Gravação em close do objeto.
Traveling	Deslocamento da câmara no espaço de filmagem.
Slow	Imagem lenta.

1) Faça a produção de seu ROTEIRO de PÓS-PRODUÇÃO, com a inserção das entrevistas e alterações que ocorreram no momento da produção do "Documentário Expositivo".
de texto



i. Em seguida, clique em **criar atividade**.

REFERÊNCIAS



BARROS, Eliana Merlin Deganutti. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, Ana Paula F. N. OLIVEIRA; Vanderleia da Silva. **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes, 2020.

BONINI, Adair. Mídia/Suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista RBLA**, v.11, n.3, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. ed. São Paulo: EDU, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory: some introductory notes**. 1989. Disponível em:< http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6>. Acesso em: 23 abr. 2020.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DA-RIN, Sílvio. **Espelho partido: tradição e transformação do documentário**. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. cap.4, p.81-108.

FIELD, Syd. **Manual do Roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>>: Acesso em: 08 out. 2020.

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

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Índia Mara. **Documentário animado: experimentação, tecnologia e design**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2008. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13765@1>>. Acesso em 04 mar. 2020.

MELO, Cristina T. V. O documentário como gênero audiovisual. Revista Eletrônica Comunicação & Informação. Goiânia, v. 5, n. 1/2, p.25-40, 2002. Disponível em <<https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/67912>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor Corrêa; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/RiberoJunior>>. Acesso em: 07 out. 2020.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Cosmos, 1999.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-Line**. n. 06, p.173-190. Ago. 2009. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PUCCINI, Sérgio. **Documentário e Roteiro de Cinema: da pré-produção à pós-produção**. Campinas, 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Multimeios) - Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285156/1/Soares_SergioJosePuccini_D.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac, 2008.

Rosenthal, Alan. **Writing, directing, and producing documentary films and videos**. 3. ed. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. 2002.

VERZOLA, Igor. **Apostila de roteiro**. Cinemanet. 2002. Disponível em: <http://marcoareliosc.com.br/cineantropo/roteiro_formata.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE B - RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS DA EXPRESSÃO ORAL NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO ORGANICÂND0

ORGANICÂND0

Entrevista oral

ENTREVISTADOR 1 (voz over) - A pergunta é: o que é orgânico para você, defina isso em uma palavra.

RONALDO - Orgânico...orgânico é uma questão de limpeza, né

ADRIANA – Pra mim é ritmo de vida.

ENTREVISTADORA 2 (voz over) - Então, resumindo orgânicos, o que...que, uma palavra que resuma orgânicos para você?

IVAN - Saúde

Relato pessoal

LOCUTOR (voz over)

Nós estamos em São Paulo.

Em uma cidade como essa aqui, você tem na região de Parelheiros, extremo sul da cidade...virou um cinturão verde de orgânicos, como era forte há muitos anos atrás na região de Cotia.

É legal, porque “tá” próximo de um grande centro consumidor, que é a cidade de São Paulo.

Eu conheço vários casos aí de famílias e filhos das famílias que tinham terras em pequenos sítios de Parelheiros, que voltaram a trabalhar na terra, “isso aí é legal”.

A prefeitura de São Paulo comprava em torno de 30 por cento da merenda escolar, no que diz respeito a legumes e verduras, de produtor orgânico, garantia oito meses de produção.

“Cara”.

Coisa de primeiro mundo.

**APÊNDICE C - RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS DA EXPRESSÃO ORAL NO DOCUMENTÁRIO
EXPOSITIVO RECIFE – COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES**

RECIFE-COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES

Narração oralizada

LOCUTOR (voz over)

A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife, tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco, seu prolongamento passa a se chamar Avenida Carlos de Lima Cavalcanti, corta os bairros da Boa Vista e Soledade.

É lá, que imigrantes vindos das mais diversas cidades do mundo tentam ganhar a vida.

Em quase dois quilometro de extensão, com um fluxo diário de 400 mil pessoas e calçadas tomadas por ambulantes, o sotaque vem se tornando cada vez mais recorrente na Avenida Conde da Boa Vista.

No fenômeno imigratório relativamente recente, os africanos, em sua maioria, senegaleses, aportaram da capital pernambucana e em outras grandes cidades do Brasil em busca de oportunidades.

Tornaram-se camelôs e, debruçados sobre suas barracas e tabuleiros, aguçam a curiosidade de quem passa.

A cada aglomerado de ambulantes, há pelo menos um africano. A maioria vende relógios e bijuterias.

Bamba, é um senegalês de 37 anos que se destaca em meio aos brilhantes que vende.

A realidade dos ambulantes senegaleses que vive em Recife é hoje um fator que movimentava bastante as vendas na Conde da Boa Vista e seus 1,6 quilômetros de extensão. Além da profusão comercial, ainda há a identidade arquitetônica moderna, a correria dos estudantes e ao saudosismo dos moradores.

Visualmente parece haver até mais comerciantes do que jamais houve.

Consequência da crise econômica que acentuou o desemprego no país.

É interessante ver o quanto o trabalho dignifica essas pessoas, que saem de seus países, deixam suas famílias e se arriscam para buscar melhorias financeiras no Brasil.

Bamba é apenas um dos muitos personagens da história dos comerciantes senegaleses e a Avenida Conde da Boa vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece.

APÊNDICE D - RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS DA EXPRESSÃO ORAL NO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO ILHA DAS FLORES

ILHA DAS FLORES

LEGENDAS

ESTE FILME NÃO É UM FILME DE FICÇÃO
EXISTE UM LUGAR CHAMADO ILHA DAS FLORES
DEUS NÃO EXISTE

Narração oralizada

LOCUTOR (voz over)

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

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

O japonês em questão chama-se Toshiro.

Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes...que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.

O telencéfalo altamente desenvolvido permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las.

O polegar opositor permite aos seres humanos o movimento de pinça dos dedos o que, por sua vez, permite a manipulação de precisão.

O telencéfalo altamente desenvolvido somado a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar um sem número de melhoramentos em seu planeta, entre eles, plantar tomates.

O tomate, ao contrário da baleia, da galinha, dos japoneses e dos demais seres humanos, é um vegetal. Fruto do tomateiro, o tomate passou a ser cultivado pelas suas qualidades alimentícias a partir de mil e oitocentos.

O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.

A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.

O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.

O dinheiro foi criado provavelmente por iniciativa de Giges, rei da Lídia, grande reino da Ásia Menor, no século VII Antes de Cristo.

Cristo era um judeu.

Os judeus possuem o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. São, portanto, seres humanos.

Até a criação do dinheiro, o sistema econômico vigente era o de troca direta. A dificuldade de se avaliar a quantidade de tomates equivalentes a uma galinha e os problemas de uma troca direta de galinhas por baleias foram os motivadores principais da criação do dinheiro.

A partir do século III A.C. qualquer ação ou objeto produzido pelos seres humanos, frutos da conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, assim como todas as coisas vivas ou não vivas sobre e sob a terra, tomates, galinhas e baleias, podem ser trocadas por dinheiro.

Para facilitar a troca de tomates por dinheiro, os seres humanos criaram os supermercados.

Dona Anete é um bípede, mamífero, possui o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. É, portanto, um ser humano. Não sabemos se ela é judia, mas temos quase certeza que ela não é japonesa. Ela veio a este supermercado para, entre outras coisas, trocar seu dinheiro por tomates. Dona Anete obteve seu dinheiro em troca do trabalho que realiza.

Ela utiliza seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para trocar perfumes por dinheiro.

Perfumes são líquidos normalmente extraídos das flores que dão aos seres humanos um cheiro mais agradável que o natural.

Dona Anete não extrai o perfume das flores. Ela troca, com uma fábrica, uma quantidade determinada de dinheiro por perfumes.

Feito isso, dona Anete caminha de casa em casa trocando os perfumes por uma quantidade um pouco maior de dinheiro. A diferença entre estas duas quantidades chama-se lucro.

O lucro de Dona Anete é pequeno se comparado ao lucro da fábrica..., mas é o suficiente para ser trocado por um quilo de tomate e dois quilos de carne, no caso, de porco.

O porco é um mamífero, como os seres humanos e as baleias, porém quadrúpede. Serve de alimento aos japoneses e aos demais seres humanos, com exceção dos judeus.

Os alimentos que Dona Anete trocou pelo dinheiro que trocou por perfumes extraídos das flores, serão totalmente consumidos por sua família num período de sete dias.

Um dia é o intervalo de tempo que o planeta terra leva para girar completamente sobre o seu próprio eixo.

Meio dia é a hora do almoço.

A família é a comunidade formada por um homem e uma mulher, unidos por laço matrimonial, e pelos filhos nascidos deste casamento.

Alguns tomates que o senhor Toshiro trocou por dinheiro com o supermercado e que foram trocados novamente pelo dinheiro que dona Anete obteve como lucro na troca dos perfumes extraídos das flores foram transformados em molho para a carne de porco.

Um destes tomates, que segundo o julgamento altamente subjetivo de dona Anete, não tinha condições de virar molho, foi colocado no lixo.

Lixo é tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos, numa conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, e que, segundo o julgamento de um determinado ser humano, num momento determinado, não tem condições de virar molho. Uma cidade como Porto Alegre, habitada por mais de um milhão de seres humanos, produz cerca de quinhentas toneladas de lixo por dia.

O lixo atrai todos os tipos de germes e bactérias que, por sua vez, causam doenças. As doenças prejudicam seriamente o bom funcionamento dos seres humanos. Outras características do lixo são o aspecto e o aroma extremamente desagradáveis. Por tudo isso, ele é levado na sua totalidade para um único lugar, bem longe, onde possa, livremente, sujar, cheirar mal e atrair doenças.

O lixo é levado para estes lugares por caminhões. Os caminhões são veículos de carga providos de rodas.

Em Porto Alegre, um dos lugares escolhidos para que o lixo cheire mal e atraia doenças chama-se Ilha das Flores.

Ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados.

A água é uma substância inodora, insípida e incolor formada, teoricamente, por dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio.

Flores são os órgãos de reprodução das plantas, geralmente odoríferas e de cores vivas.

De flores odoríferas são extraídos perfumes, como os que do Anete trocou pelo dinheiro que trocou por tomates.

Há poucas flores na Ilha das Flores. Há, no entanto, muito lixo e, no meio dele, o tomate que dona Anete julgou inadequado para o molho da carne de porco.

Há também muitos porcos na ilha.

O tomate que dona Anete julgou inadequado para o porco que iria servir de alimento para sua família pode vir a ser um excelente alimento para o porco e sua família, no julgamento do porco.

Cabe lembrar que dona Anete tem o telencéfalo altamente desenvolvido enquanto o porco não tem nem mesmo um polegar, que dirá opositor.

O porco tem, no entanto, um dono. O dono do porco é um ser humano, com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e dinheiro. O dono do porco trocou uma pequena parte do seu dinheiro por um terreno na Ilha das Flores, tornando-se assim, dono do terreno.

Terreno é uma porção de terra que tem um dono e uma cerca. Este terreno, onde o lixo é depositado, foi cercado para que os porcos não pudessem sair e para que outros seres humanos não pudessem entrar.

Os empregados do dono do porco separam no lixo aquilo que é de origem orgânica daquilo que não é de origem orgânica. De origem orgânica é tudo aquilo que um dia esteve vivo, na forma animal ou vegetal. Tomates, galinhas, porcos, flores e papel são de origem orgânica.

O papel é um material produzido a partir da celulose. São necessários trezentos quilos de madeira para produzir sessenta quilos de celulose.

A madeira é o material do qual são compostas as árvores. As árvores são seres vivos. O papel é industrializado principalmente na forma de folhas, servem para escrever ou embrulhar.

Este papel, por exemplo, foi utilizado para elaboração de uma prova de História da Escola de Segundo Grau Nossa Senhora das Dores e aplicado à aluna Ana Luiza Nunes, um ser humano.

Uma prova de História é um teste da capacidade do telencéfalo de um ser humano de recordar dados referentes ao estudo da História.

Por exemplo: quem foi Mem de Sá? Quais eram as capitânicas hereditárias?

A História é a narração metódica dos fatos ocorridos na vida dos seres humanos. Recordar é viver.

Os materiais de origem orgânica, como os tomates e as provas de história, são dados aos porcos como alimento. Durante este processo, algumas mulheres e crianças esperam no lado de fora da cerca na Ilha das Flores. Aquilo que os porcos julgarem inadequados para a sua alimentação, será utilizado na alimentação destas mulheres e crianças.

Mulheres e crianças são seres humanos, com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e nenhum dinheiro. Elas não têm dono e, o que é pior, são muitas.

Por serem muitas, elas são organizadas pelos empregados do dono do porco em grupos de dez e têm a permissão de passar para o lado de dentro da cerca. Do lado de dentro da cerca elas podem pegar para si todos os alimentos que os empregados do dono do porco julgaram inadequados para o porco.

Os empregados do dono do porco estipularam que cada grupo de dez seres humanos tem cinco minutos para permanecer do lado de dentro da cerca recolhendo materiais de origem orgânica, como restos de galinha, tomates e provas de história.

Cinco minutos são trezentos segundos.

Desde mil novecentos e cinquenta e oito, o segundo foi definido como sendo o equivalente nove bilhões, cento e noventa e dois milhões, seiscentos e trinta e um mil, setecentos e setenta mais ou menos vinte ciclos de radiação de um átomo de césio quando não perturbado por campos exteriores.

O césio é um material não orgânico encontrado no lixo em Goiânia.

O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos de Ilha das Flores.

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO ORGANICÂND0

“ORGANICÂND0”

CENA 1 - ENTREVISTA - FUNDO PRETO

Sobre fundo preto surge o áudio de uma entrevista e em letras brancas, maiúsculas, os nomes dos entrevistados.

RONALDO ADRIANA IVAN

LOCUTOR 1 (V.O.)

A pergunta é: o que é orgânico para você, defina isso em uma palavra.

RONALDO (V.O.)

Orgânico.

Orgânico é uma questão de limpeza, não é?

ADRIANA (V.O.)

Para mim é ritmo de vida.

LOCUTOR 2 (V.O.)

Então, resumindo orgânicos.

Cite uma palavra que resuma orgânicos para você.

IVAN (V.O.)

Saúde!

CENA 2 - TÍTULO - FUNDO PRETO

Surge no fundo preto o título do documentário. Música de fundo.

ORGANICÂND0

FADE IN

CENA 3 - EXT. FEIRA LIVRE - DIA

Plano médio. Câmera na mão avança por uma feira livre, barracas de produtos orgânicos com legumes, verduras e frutas; pessoas comprando. Música de fundo que desaparece com o áudio do locutor.

LOCUTOR (V.O.)

Nós estamos em São Paulo.

Em uma cidade como essa aqui, temos a região de Parelheiros, no extremo sul da cidade...

Ela virou um cinturão verde de orgânicos, como era forte a muitos anos atrás na região de Cotia.

É legal, porque tá próximo de um grande centro consumidor, que é a cidade de São Paulo.

Eu conheço vários casos aí de famílias e filhos das famílias que tinham terras em pequenos sítios de Parelheiros, que voltaram a trabalhar na terra, isso aí é legal.

A prefeitura de São Paulo comprava em torno de trinta por cento da merenda escolar, no que diz respeito a legumes e verduras, de produtor orgânico, garantia oito meses de produção.

Cara.

Coisa de primeiro mundo!

CENA 3A - Aceleração das imagens da feira livre.

FADE OUT

FIM

APÊNDICE F – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO RECIFE – COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES

“RECIFE-COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES”

TÍTULO - FUNDO AZUL

Surge na tela o título do documentário. Música de fundo.
RECIFE COMÉRCIO DE VÁRIOS SOTAQUES

CENA 1 - EXT. PRÉDIOS - DIA

Imagens em vídeo dos prédios de Recife. Música de fundo.

CENA 2 - EXT. RUA CONDE DA BOA VISTA - DIA

Plano geral. Imagens em vídeo da Rua Conde da Boa Vista.
Música de fundo.

LOCUTOR (V.O.)

A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife, tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco, seu prolongamento passa a se chamar Avenida Carlos de Lima Cavalcanti, corta os bairros da Boa Vista e Soledade.

CENA 3 - EXT. AMBULANTES - DIA

Plano médio. Câmera na mão avança pela Rua Conde da Boa Vista e mostra os vendedores ambulantes.

LOCUTOR (V.O.)

É lá que imigrantes vindos das mais diversas cidades do mundo tentam ganhar a vida.

CENA 4 - EXT. RUA CONDE DA BOA VISTA - DIA

Plano geral. Imagens em vídeo da Rua Conde da Boa Vista

LOCUTOR (V.O.)

Em quase dois quilometro de extensão.

CENA 5 - EXT. AMBULANTES - DIA

Plano médio. Câmera na mão avança pela Rua Conde da Boa Vista e mostra os vendedores ambulantes.

LOCUTOR (V.O.)

...com um fluxo diário de 400 mil pessoas e calçadas tomadas por ambulantes, o sotaque vem se

tornando cada vez mais recorrente
na Avenida Conde da Boa Vista.

CENA 6 - EXT. AFRICANO - DIA

Plano médio. Câmera na mão mostra vendedor ambulante africano.

LOCUTOR (V.O.)

Em um fenômeno imigratório
relativamente recente, os
africanos, em sua maioria
senegaleses, aportaram da capital
pernambucana e em outras grandes
cidades do Brasil em busca de
oportunidades.

Tornaram-se camelos e, debruçados
sobre suas barracas e tabuleiros,
aguçam a curiosidade de quem passa.

CENA 7 - EXT. BARRACA - DIA

Plano fechado. Imagens em vídeo das barracas dos ambulantes,
relógios e bijuterias.

LOCUTOR (V.O.)

A cada aglomerado de ambulantes, há
pelo menos um africano. A maioria
vende relógios e bijuterias.

CENA 8 - EXT. BAMBA - DIA

Plano fechado. Imagens em vídeo de Bamba.

LOCUTOR (V.O.)

Bamba, é um senegalês de 37 anos
que se destaca em meio aos
brilhantes que vende.

CENA 9 - EXT. COMÉRCIO - DIA

Plano médio e geral. Câmera na mão mostra vendedores
ambulantes e pessoas olhando e comprando.

LOCUTOR (V.O.)

A realidade dos ambulantes
senegaleses, que vivem em Recife, é
hoje um fator que movimenta
bastante as vendas na Conde da Boa
Vista e seus 1,6 quilômetros de
extensão. Além da profusão
comercial, há a identidade
arquitetônica moderna, a correria
dos estudantes e ao saudosismo dos
moradores.

Visualmente parece haver até mais comerciantes do que jamais houve. Consequência da crise econômica que acentuou o desemprego no país. É interessante ver o quanto o trabalho dignifica essas pessoas, que saem de seus países, deixam suas famílias e se arriscam para buscar melhorias financeiras no Brasil.

CENA 10 - EXT. BAMBA - DIA

Plano fechado. Imagens em vídeo de Bamba.

LOCUTOR (V.O.)

Bamba é apenas um dos muitos personagens da história dos comerciantes senegaleses.

CENA 11 - EXT. RUA CONDE DA BOA VISTA - DIA

Plano geral. Imagens em vídeo da Rua Conde da Boa Vista, vendedores ambulantes e pessoas.

LOCUTOR (V.O.)

...e a Avenida Conde da Boa vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece.

FIM

FADE OUT

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO ILHA DAS FLORES

"ILHA DAS FLORES"

Roteiro de Jorge Furtado

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

ESTE NÃO É UM FILME DE FICÇÃO

ESTA NÃO É A SUA VIDA

DEUS NÃO EXISTE

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

ILHA DAS FLORES

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

FUSÃO PARA

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

LOCUTOR

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

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

LOCUTOR

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

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

LOCUTOR

O japonês em questão chama-se Toshiro.

(14-15) OS SERES HUMANOS: Table-top "As medidas do homem", do Leonardo da Vinci. Estátua grega.

LOCUTOR

Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes...

(16) BALEIA: imagem em vídeo de uma baleia.

(17) GALINHA: Table-top Desenho do Picasso.

LOCUTOR

... que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características:

(18) AULA DE ANATOMIA: mão enluvada segurando um cérebro, coloca uma bandeirinha cravada no córtex.

LOCUTOR

... o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.

(19-30) TELENCEFALO: imagens de computador do cérebro. Edição de imagens de informações contidas no cérebro: equações, números de telefone, imagens de livros escolares, etc.

LOCUTOR

O telencéfalo altamente desenvolvido permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las.

(31-40) MANIPULAÇÃO DE PRECISÃO: a primeira imagem deve ser relacionada com a última do telencéfalo, por exemplo, dedos virando uma página do livro escolar. Imagens do movimento de pinça, instrumentos cirúrgicos, pincel, baseado, indústria eletrônica, mão depenando galinha.

LOCUTOR

O polegar opositor permite aos seres humanos o movimento de pinça dos dedos o que, por sua vez, permite a manipulação de precisão.

BENEFÍCIOS DO PLANETA:

(41) mão colhendo uma maçã na árvore,

(42) gravura da expulsão de Adão e Eva do Paraíso,

(43) gravura da torre de Babel,

(44) Pirâmides,

(45) Parthenon,

(46) Loba romana com os gêmeos,

(47) capela Sistina,

(48) 14 Bis,

- (49) bomba de Hiroshima,
(50) Coca-Cola com tampa rosca,
(51) mão colhendo um tomate.

LOCUTOR

O telencéfalo altamente desenvolvido somado a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar um sem número de melhoramentos em seu planeta, entre eles, plantar tomates.

- (52-58) TOMATES: Pack-shot tomates, gravuras de tomate em livros de botânica e enciclopédias, pizza recebendo o molho.

LOCUTOR

O tomate, ao contrário da baleia, da galinha, dos japoneses e dos demais seres humanos, é um vegetal. Fruto do tomateiro, o tomate passou a ser cultivado pelas suas qualidades alimentícias a partir de mil e oitocentos.

- (59-60) TOMATES: gráfico da produção mundial de tomates com a porcentagem produzida pelo sr. Toshiro.

LOCUTOR

O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.

- (61-65) ALIMENTAÇÃO: comidas utilizando tomate.

LOCUTOR

A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.

- (66-70) CARREGANDO: Toshiro carregando tomates na Kombi.

LOCUTOR

O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Thoshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.

- (71-75) DINHEIRO: ilustrações de cédulas antigas, cédulas atuais, o manuseio do dinheiro, exemplo da troca feita (mercadoria /dinheiro). Gráficos, bolsa de valores.

(76) Giges: ilustração de enciclopédia.

(77) Ásia Menor: mapa.

LOCUTOR

O dinheiro foi criado provavelmente por iniciativa de Gíges, rei da Lídia, grande reino da Ásia Menor, no século VII antes de Cristo.

(78-79) CRISTO: quadros da crucificação. Detalhe do INRI.

LOCUTOR

Cristo era um judeu.

(80) OS JUDEUS: cenas do holocausto, em vídeo. "Noite e nevoeiro", de Alain Resnais. Trator empurrando corpos para uma vala.

LOCUTOR

Os judeus possuem o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. São, portanto, seres humanos.

(81-82) TROCA: balança com tomates e galinha. (83) Gráfico de equivalência baleia = galinhas.

LOCUTOR

Até a criação do dinheiro, o sistema econômico vigente era o de troca direta. A dificuldade de se avaliar a quantidade de tomates equivalentes a uma galinha e os problemas de uma troca direta de galinhas por baleias foram os motivadores principais da criação do dinheiro.

(84-100) COMÉRCIO: Comerciais de tv, anúncios de revista, prateleiras de supermercado, vitrines de lojas, balaios de ofertas, preços, líderes políticos fazendo acordo (vt).

LOCUTOR

A partir do século III A.C. qualquer ação ou objeto produzido pelos seres humanos, frutos da conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, assim como todas as coisas vivas ou não vivas sobre e sob a terra, tomates, galinhas e baleias, podem ser trocadas por dinheiro.

(101) SUPERMERCADO: supermercado, mostrando o ritual de compras do carrinho ao caixa, passando pelos tomates. Dona Anete faz as compras. Planos longos, em Traveling.

LOCUTOR

Para facilitar a troca de tomates por dinheiro, os seres humanos criaram os supermercados.

(102) DONA ANETE: dona Anete, no estúdio, de frente e de perfil, como nas fotos de identificação policial. Detalhe dos olhos e do cabelo.

LOCUTOR

Dona Anete é um bípede, mamífero, possui o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. É, portanto, um ser humano. Não sabemos se ela é judia, mas temos quase certeza que ela não é japonesa. Ela veio a este supermercado para, entre outras coisas, trocar seu dinheiro por tomates. Dona Anete obteve seu dinheiro em troca do trabalho que realiza.

(103) PORTÃO: Dona Anete entrando no portão de uma casa.

LOCUTOR

Ela utiliza seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para trocar perfumes por dinheiro.

(104) PERFUMES: comercial de perfume, Avon.

LOCUTOR

Perfumes são líquidos normalmente extraídos das flores que dão aos seres humanos um cheiro mais agradável que o natural.

(105-108) FÁBRICA DE PERFUMES: fábrica de perfumes. Várias etapas do processo de fabricação dos perfumes.

LOCUTOR

Dona Anete não extrai o perfume das flores. Ela troca, com uma fábrica, uma quantidade determinada de dinheiro por perfumes.

(109-110) VENDA DOS PERFUMES.: dona Anete na casa de uma cliente. Demonstração do perfume. A mesma cena do comercial.

LOCUTOR

Feito isso, dona Anete caminha de casa em casa trocando os perfumes por uma quantidade um pouco maior de dinheiro. A diferença entre estas duas quantidades chama-se lucro.

(111) Letreiro: LUCRO.

LOCUTOR

O lucro de Dona Anete é pequeno se comparado ao lucro da fábrica...

(112) SUPERMERCADO: Dona Anete no caixa, comprando carne de porco e tomates.

LOCUTOR

... mas é o suficiente para ser trocado por um quilo de tomate e dois quilos de carne, no caso, de porco.

(113-116) PORCO: Desenhos de enciclopédia, porcos ao vivo, porquinho de desenho animado, porco cozido com maçã na boca, os três porquinhos. Detalhe pé do porco. Porco num matadouro.

LOCUTOR

O porco é um mamífero, como os seres humanos e as baleias, porém quadrúpede. Serve de alimento aos japoneses e aos demais seres humanos, com exceção dos judeus.

(117-119) COMPRAS: dona Anete descarrega as compras. Cozinha, geladeira, armário.

LOCUTOR

Os alimentos que Dona Anete trocou pelo dinheiro que trocou por perfumes extraídos das flores, serão totalmente consumidos por sua família num período de sete dias.

(120) DIA: representação astronômica do dia. Estúdio, maquete.

LOCUTOR

Um dia é o intervalo de tempo que o planeta terra leva para girar completamente sobre o seu próprio eixo.

(121) CUCO: Relógio-cuco marcando 12 horas.

LOCUTOR

Meio dia é a hora do almoço.

(122-126) FAMÍLIA: Família reunida na mesa. Dona Anete serve o almoço. Dona Anete e Marido mostram as alianças. (127-135) Certidão de casamento da dona Anete. Fotos de casamento.

LOCUTOR

A família é a comunidade formada por um homem e uma mulher, unidos por laço matrimonial, e pelos filhos nascidos deste casamento.

RECAPITULAÇÃO: mesmas imagens anteriores, bem rápido:

(136) Molho,

(137) Toshio,

(138) Compras,

(139) Avon,

(140) Molho.

LOCUTOR

Alguns tomates que o senhor Toshio trocou por dinheiro com o supermercado e que foram trocados novamente pelo dinheiro que dona Anete obteve como lucro na troca dos perfumes extraídos das flores foram transformados em molho para a carne de porco.

(141-143) ÁREA DE SERVIÇO: Dona Anete joga tomate no lixo.

LOCUTOR

Um destes tomates, que segundo o julgamento altamente subjetivo de dona Anete, não tinha condições de virar molho, foi colocado no lixo.

(144-150) LIXO: cenas da coleta de lixo, da cozinha até o caminhão.

LOCUTOR

Lixo é tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos, numa conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, e que, segundo o julgamento de um determinado ser humano, num momento determinado, não tem condições de virar molho. Uma cidade como Porto Alegre, habitada por mais de um milhão de seres humanos, produz cerca de quinhentas toneladas de lixo por dia.

(151) GERMES: imagem de microscópio. Bactérias. (152-160) Imagens de doenças em livros médicos, hospital, Santa Casa.

LOCUTOR

O lixo atrai todos os tipos de germes e bactérias que, por sua vez, causam doenças. As doenças prejudicam seriamente o bom funcionamento dos seres humanos. Outras características do lixo são o aspecto e o aroma extremamente desagradáveis. Por tudo isso, ele é levado na sua totalidade para um único lugar, bem longe, onde possa, livremente, sujar, cheirar mal e atrair doenças.

(161) CAMINHÃO DE LIXO: coleta.

LOCUTOR

O lixo é levado para estes lugares por caminhões. Os caminhões são veículos de carga providos de rodas.

(162) ILHA DAS FLORES: placa de estrada passando, ponto de vista de quem está no caminhão de lixo.

LOCUTOR

Em Porto Alegre, um dos lugares escolhidos para que o lixo cheire mal e atraia doenças chama-se Ilha das Flores.

(163) ÁGUA: Traveling margem da ilha, com lixo e malocas, câmara em um barco. Água do Guaíba.

LOCUTOR

Ilha é uma porção de terra cercada de água por todos os lados.

(164) H₂O: garrafa de vidro transparente, de laboratório, mostrando a cor da água. Estrutura molecular da água.

LOCUTOR

A água é uma substância inodora, insípida e incolor formada, teoricamente, por dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio.

(165-170) FLORES: imagens de debutantes, calendários japoneses, gravuras de enciclopédia, girassóis do Van Gogh.

LOCUTOR

Flores são os órgãos de reprodução das plantas, geralmente odoríferas e de cores vivas.

RECAPITULAÇÃO: mesmas imagens anteriores:

(171) Fábrica,

(172) Avon.

LOCUTOR

De flores odoríferas são extraídos perfumes, como os que do Anete trocou pelo dinheiro que trocou por tomates.

ILHA DAS FLORES: lixo na ilha:

(173) Traveling margem do rio,

(174) Lixo com saco.

LOCUTOR

Há poucas flores na Ilha das Flores. Há, no entanto, muito lixo e, no meio dele, o tomate que dona Anete julgou inadequado para o molho da carne de porco.

(175) ILHA DAS FLORES: porcos na ilha. Porcos num chiqueiro.

LOCUTOR

Há também muitos porcos na ilha.

RECAPITULAÇÃO:

(176) Dona Anete jogando tomate no lixo,

(177) Porco comendo.

LOCUTOR

O tomate que dona Anete julgou inadequado para o porco que iria servir de alimento para sua família pode vir a ser um excelente alimento para o porco e sua família, no julgamento do porco.

COMPARAÇÃO DONA ANETE / PORCO:

(178) Aula de anatomia,

(179) Porco parado,

(179A) Pé do porco.

LOCUTOR

Cabe lembrar que dona Anete tem o telencéfalo altamente desenvolvido enquanto o porco não tem nem mesmo um polegar, que dirá opositor.

DONO DO PORCO:

(180) Dono do porco, em tele, ao lado da cerca;

(181) Detalhe do polegar escolhendo dinheiro, fazendo um pagamento;

(182) Assinando;

(183) Dando ordens com o dedo;

(184-185) Dono do porco se vira.

LOCUTOR

O porco tem, no entanto, um dono. O dono do porco é um ser humano, com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e dinheiro. O dono do porco trocou uma pequena parte do seu dinheiro por um terreno na Ilha das Flores, tornando-se assim, dono do terreno.

TERRENO:

(186) certificado de propriedade;

(187) cerca, pessoas do lado de fora, em fila.

LOCUTOR

Terreno é uma porção de terra que tem um dono e uma cerca. Este terreno, onde o lixo é depositado, foi cercado para que os porcos não pudessem sair e para que outros seres humanos não pudessem entrar.

SEPARAÇÃO DO LIXO:

(188) caminhão descarrega lixo na ilha,

(189) empregados fazem triagem lixo/papel,

(190) detalhe material orgânico,

(191) detalhe material inorgânico,

(192) empregados carregando caixa, (193) triagem.

LOCUTOR

Os empregados do dono do porco separam no lixo aquilo que é de origem orgânica daquilo que não é de origem orgânica. De origem orgânica é tudo aquilo que um dia esteve vivo, na forma animal ou vegetal. Tomates, galinhas, porcos, flores e papel são de origem orgânica.

(194-200) PAPEL: fábrica de Papel. Processo de fabricação do papel. Celulose.

LOCUTOR

O papel é um material produzido a partir da celulose. São necessários trezentos quilos de madeira para produzir sessenta quilos de celulose.

(201-204) Árvores sendo derrubadas. Folhas de papel. Lista de compras de dona Anete. Embrulho dos tomates.

LOCUTOR

A madeira é o material do qual são compostas as árvores. As árvores são seres vivos. O papel é industrializado principalmente na forma de folhas, que servem para escrever ou embrulhar.

(205-206) PROVA DE HISTÓRIA: mão cata papel com prova de História no meio do lixo.

LOCUTOR

Este papel, por exemplo, foi utilizado para elaboração de uma prova de História da Escola de Segundo Grau Nossa Senhora das Dores e aplicado à aluna Ana Luiza Nunes, um ser humano.

(207-210) Sala de aula. Alunos fazendo prova. Letreiro: TESTE DA CAPACIDADE DO TELENCEFALO DE UM SER HUMANO DE RECORDAR DADOS REFERENTES AO ESTUDO DA HISTÓRIA.

LOCUTOR

Uma prova de História é um teste da capacidade do telencéfalo de um ser humano de recordar dados referentes ao estudo da História.

(211) MEM DE SÁ: gravura. Capa do "Grandes personagens da nossa história".

(212) Capitânicas hereditárias: mapa. Letreiro anterior (definição de prova de História) permanece.

LOCUTOR

Por exemplo: quem foi Mem de Sá? Quais eram as capitânicas hereditárias?

(213) HISTÓRIA: "Era uma vez" em um livrinho ilustrado, tipo Branca de Neve. Letreiro anterior vai sumindo, até ficar só a palavra RECORDAR.

LOCUTOR

A História é a narração metódica dos fatos ocorridos na vida dos seres humanos. Recordar é viver.

(214-217) PORCOS: homem dá comida aos porcos. Porcos comendo.

LOCUTOR

Os materiais de origem orgânica, como os tomates e as provas de história, são dados aos porcos como alimento. Durante este processo, algumas mulheres e crianças esperam no lado de fora da cerca na Ilha das Flores. Aquilo que os porcos julgarem inadequados para a sua alimentação, será utilizado na alimentação destas mulheres e crianças.

(218) MULHERES E CRIANÇAS: bando de mulheres e crianças no estúdio, olhando pra câmera;

(219) mulheres e crianças de perfil;

(220) mulheres e crianças mostrando os polegares.

LOCUTOR

Mulheres e crianças são seres humanos, com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e nenhum dinheiro. Elas não têm dono e, o que é pior, são muitas.

(221) PORTEIRA: mulheres e crianças aguardando na fila.

(221A) Traveling na fila.

LOCUTOR

Por serem muitas, elas são organizadas pelos empregados do dono do porco em grupos de dez e têm a permissão de passar para o lado de dentro da cerca. Do lado de dentro da cerca elas podem pegar para si todos os alimentos que os empregados do dono do porco julgaram inadequados para o porco.

ENTRADA NO TERRENO:

(222) Empregados controlando a entrada;

(223) Mulheres e crianças ao lado da cerca;

(224) Astros;

(225) Pessoas correndo;

(225A) Catando comida;

- (225B) Enchendo sacolas;
- (225C) Detalhe do que pegam;
- (225D) Capataz olhando relógio;
- (225E) Detalhe do relógio.

LOCUTOR

Os empregados do dono do porco estipularam que cada grupo de dez seres humanos tem cinco minutos para permanecer do lado de dentro da cerca recolhendo materiais de origem orgânica, como restos de galinha, tomates e provas de história.

- (226-236) 5 MINUTOS: detalhes vários relógios.

LOCUTOR

Cinco minutos são trezentos segundos.

- (237) SEGUNDO: envelope com cartão, vai abrindo e aparecendo o número: 9.192.635.770.

LOCUTOR

Desde mil novecentos e cinquenta e oito, o segundo foi definido como sendo o equivalente nove bilhões, cento e noventa e dois milhões, seiscentos e trinta e um mil, setecentos e setenta mais ou menos vinte ciclos de radiação de um átomo de césio quando não perturbado por campos exteriores.

- (238-244) GOIÂNIA: fotos das vítimas de Goiânia. (245) menino passa substância brilhante em seu próprio rosto.

LOCUTOR

O césio é um material não orgânico encontrado no lixo em Goiânia.

RECAPITULAÇÃO: mesmas imagens já mostradas anteriormente, cada vez mais rápido:

- (246) Tomate na plantação,
- (247) Toshio,
- (248) Prateleiras do supermercado,
- (249) Caixa,
- (250) Avon,
- (251) Fábrica,
- (252) Molho,
- (253) Área de serviço,
- (254) Porco recusando,
- (255) Pessoa catando lixo.

LOCUTOR

O tomate plantado pelo senhor Toshio, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro

que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.

(256-259) CATADORES DE LIXO: Slow. Imagens ao longe, em tele, de catadores de lixo no meio do lixão.

LOCUTOR

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

(260) Menino pega o tomate e come. Cam fecha em seu rosto.

FADE OUT

FIM

Fonte: Casa de Cinema de Porto Alegre. Disponível em < <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado>>. Acesso em 24 mar 2020.