



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

ROSEANE LIMOEIRO DA SILVA PIRES

**O GÊNERO DOCUMENTÁRIO E A MULTIMODALIDADE: REPRESENTAÇÃO
DE SENTIDOS E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL**

Campo Grande/MS
2020

S-P	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ROSEANE LIMOEIRO DA SILVA PIRES</p>	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <p style="margin: 0;">ROSEANE LIMOEIRO DA SILVA PIRES</p> </div>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">O GÊNERO DOCUMENTÁRIO E A MULTIMODALIDADE: REPRESENTAÇÃO DE SENTIDOS E PATRIMÔNIO HISTÓRICO- CULTURAL</p>	<p style="text-align: center;">O GÊNERO DOCUMENTÁRIO E A MULTIMODALIDADE: REPRESENTAÇÃO DE SENTIDOS E PATRIMÔNIO HISTÓRICO- CULTURAL</p>
2020	<p style="text-align: center;">Campo Grande - MS 2020</p>

ROSEANE LIMOEIRO DA SILVA PIRES

**O GÊNERO DOCUMENTÁRIO E A MULTIMODALIDADE: REPRESENTAÇÃO
DE SENTIDOS E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Ensino de Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

S582g Silva-Pires, Roseane Limoeiro da
O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural / Roseane Limoeiro da Silva Pires. – Campo Grande: UEMS, 2020.
176 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.
Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1. Documentário 2. Multiletramentos 3. Multimodalidade 4. Patrimônio histórico-cultural I. Maciel, Ruberval Franco II. Título
CDD 23. ed. – 417.7

ROSEANE LIMOEIRO DA SILVA PIRES

**O GÊNERO DOCUMENTÁRIO E A MULTIMODALIDADE: REPRESENTAÇÃO
DE SENTIDOS E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

Área de concentração: Linguagem e Letramentos

Linha de pesquisa: Ensino de Linguagens

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria Azevedo Bilange (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof.^a Dra. Natalina Assêncio Sierra Costa. (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande /MS, 03 de agosto de 2020.

*Dedico a meus pais José e Josefa (in memoriam).
Dedico também aos meus filhos Bruno, Roselayne e
Viviane; aos meus netinhos Rafinha e Rebequinha; e a meu
marido Ozias.
A vocês, a canção de Tom Jobim e Aloysio de Oliveira (1974):
“É, só eu sei quanto amor eu guardei, sem saber que era só pra você...”*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor, Autor da minha fé, por ser a minha força extrema, a minha luz e o meu norte a me guiar em todos os momentos desta minha jornada.

A meu marido Ozias, meus filhos Bruno (meu primogênito incentivador), Roselayne (que me hospedou com carinho e com conforto em sua casa, em Campo Grande) e Viviane (minha caçulinha assistente), meus netinhos Rafinha e Rebequinha e minha nora Fernanda, meus incondicionais companheiros que se mantiveram incansáveis em suas manifestações de amor, de apoio e de carinho. Sou eternamente agradecida a vocês por terem sido tão solidários na alegria e na dor! Sem vocês, tudo teria sido muito, muito difícil!

A meus irmãos Ana Maria, Victor, Rosely e Rosemary, meus sobrinhos, toda a minha família e amigos, por partilharem comigo a felicidade desta conquista.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade. A beleza e o conforto do *campus* de Campo Grande me encantaram e “deram gosto” de cursar aqui o meu mestrado.

A todos os meus professores do PROFLETRAS, pelo ensino de excelente qualidade, pelo convívio, pela amizade e por me fazerem reviver o quanto estudar é muito bom!

Ao professor Doutor Ruberval Franco Maciel - que eu quis, desde o primeiro dia de suas aulas, que fosse o orientador da minha pesquisa - por vir até a mim com o seu lado humano e toda a sua capacidade e me conduzir à construção de novas práticas em minha docência no Ensino Fundamental. Grata, sempre, pelo incentivo, pela compreensão, pela paciência e pela especial atenção (conectando comigo, nas orientações, via internet, até mesmo estando eu em Corumbá, Brasil, e ele, em Nova Iorque, EUA!).

Aos alunos do 7º A, vespertino e ao professor Rodrigo Cabral, pela participação e parceria valorosas e por acreditarem na proposta desta minha pesquisa.

À Regina Brito, secretária do PROFLETRAS, pela atenção e pela gentileza.

À Banca do Exame de Qualificação composta pelas professoras Doutoradas Maria Leda Pinto e Natalina Sierra Assêncio Costa, pelas preciosas sugestões.

Às professoras Doutoradas Natalina Sierra Assêncio Costa e Elizabeth Maria Azevedo Bilange, por participarem da minha Banca.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo à pesquisa e pela concessão de minha bolsa de estudos.

Aos colegas da Turma 5, pela solidariedade, pela troca de experiências, pelo incentivo, pelos lanchinhos, pelas lindas fotos – nossa marca – que registraram a nossa história na UEMS.

Aos amigos que o mestrado me trouxe e que levarei no coração por toda a vida: Juliana, Enilva, Damares, Elesandra, Rosemeire, Vanessa, Nãashara, Jonathan.

À Adriana, minha sobrinha, e aos meus amigos Ana Paula Simões e Gilson Pacola, pela gentileza no auxílio técnico quando precisei - Somos um time! – como a Ana carinhosamente me disse.

Às arquitetas especialistas em patrimônio público Maria Clara Mascarenhas Scardini, Superintendente do IPHAN/BR/MS, e Lauzie Michelle Mohamed Xavier, pela contribuição essencial à integração dos saberes por meio do diálogo entre as nossas áreas de atuação.

À Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, onde sou lotada e desenvolvi esta pesquisa e, por extensão, à diretora Tânia Maria da Costa Guimarães, à coordenadora pedagógica Ana Claudia Gonzaga, à secretária Leonice Maria, ao núcleo pedagógico e administrativo, aos pais e responsáveis, pela confiança e pelo suporte.

SILVA-PIRES, Roseane Limoeiro da. **O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural.** 2020. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - UEMS, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa considera a função relevante que o documentário tem de difundir valores culturais e sociais. Nesse aspecto, a sua principal motivação é investigar como a produção de modo multimodal desta ferramenta pode despertar a consciência sobre o patrimônio histórico-cultural da cidade de Corumbá – MS, onde vivem os alunos da turma do 7.º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, com os quais foi realizada. Esta é uma pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (2011); de natureza qualitativa crítica interpretativa, segundo Denzin e Lincoln (2006); de especificação etnográfica crítica, como em Mainardes e Marcondes (2011). Também apresenta propriedades da epistemologia da emergência pós-moderna, de acordo com Somerville (2007) e Marques (2016), a partir da perspectiva rizomática, de Deleuze e Guattari (2011) e Maciel (2016). Esta proposta está ancorada na perspectiva da multimodalidade alinhada às categorias da Pedagogia dos Multiletramentos, centrada na busca de novas formas de aprendizagem e das novas possibilidades de ensino pós-modernas, em consonância com os pressupostos do Grupo de Nova Londres (1996). Este trabalho encontrou ressonância em autores da Linguística Aplicada que a subsidiam teoricamente na área da multimodalidade, sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos, tais como: Barbosa-Silva e Maciel (2018), Cope e Kalantzis (2006 [2000]), Kress e Van Leeuwen (2006), Maciel (2017), Menezes de Souza (2019), Monte Mór (2019), Rocha e Maciel (2019), Rojo (2013), Rojo e Moura (2019); do gênero textual, Bakhtin (2003 [1952 – 1953/1979]), Marcuschi (2008), Rojo e Barbosa (2015) e do documentário, Nichols (2016), Puccini (2009), entre outros. A coleta de dados deu-se por meio do protótipo didático, inspirado na proposta de Rojo (2012), com registros na sala de aula e na aula de campo externa, como relatório, filmagens, áudios gravados, entrevistas. O resultado demonstra que, por meio do percurso didático trilhado, os alunos tornaram-se *designers* de seu conhecimento, inferindo-se que preservar o patrimônio do município é garantir que a história e a cultura de sua população sejam valorizadas e divulgadas para as futuras gerações.

Palavras-chave: Documentário. Multiletramentos. Multimodalidade. Patrimônio histórico-cultural.

SILVA-PIRES, Roseane Limoeiro da. **The documentary genre and multimodality: representation of meanings and historical-cultural heritage.** 2020. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - UEMS, Campo Grande/MS, 2020.

ABSTRACT

This research considers the relevant function that the documentary has to spread cultural and social values. In this regard, his main motivation is to investigate how the multimodal production of this tool can raise awareness about the historical and cultural heritage of the city of Corumbá-MS, where students from the 7th grade-class from the municipal elementary school live, with which it was held. This is an action research based on Thiollent (2011); of a qualitative critical interpretative nature, according to Denzin and Lincoln (2006); of critical ethnographic specification, as in Mainardes and Marcondes (2011). It is also presents properties of postmodern emergency epistemology, according to Somerville (2007) and Marques (2016); from the rhizomatic perspective, supported by Deleuze and Guattari (2011) and Maciel (2016). This proposal is anchored in the perspective of multimodality in line with Pedagogy of Multiliteracies categories, centered on the search for new forms of learning and new possibilities for postmodern teaching, in line with the assumptions of the New London Group (1996). This work found resonance in authors of Applied Linguistics that theoretically support it in the area of multimodality, from the perspective of Pedagogy of Multiliteracies, like: Barbosa-Silva and Maciel (2018), Cope and Kalantzis (2006 [2000]), Kress and Van Leeuwen (2006), Maciel (2017), Menezes de Souza (2019), Monte Mór (2019), Rocha and Maciel (2019), Rojo (2013), Rojo and Moura (2019); of the textual genre, Bakhtin (2003 [1952 - 1953/1979], Marcuschi (2008), Rojo and Barbosa (2015),); from the documentary, Nichols (2016), Puccini (2009), among others. Data collection took place due to the development of the didactic prototype, inspired by Rojo's proposal (2012), having as evidence records in the classroom and in the field class, such as report, filming, photographs, recorded audios, interviews. The result demonstrated that, through the didactic path followed, the students became designers of their knowledge, implying that preserving the heritage of the municipality is ensuring that the history and culture of its population are valued and disseminated to future generations.

Keywords: Documentary. Historical-cultural heritage. Multiliteracies. Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrega de uniforme e kit escolar	18
Figura 2 - Projeto Bons Ventos - Climatização da REME.....	18
Figura 3 – PROINFÂNCIA – CEMEI inaugurado.....	18
Figura 4 - Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros	29
Figura 5 - 7º A – Vespertino – EMPPM	29
Figura 6 - Carnaval - Flor de Abacate.....	34
Figura 7 – Banho de São João no rio Paraguai.....	34
Figura 8 - Casario do Porto Geral.....	38
Figura 9 - Museu Casa de Memória Dr. Gabi	40
Figura 10 - Mapa dos Multiletramentos.....	46
Figura 11 - Texto publicitário da Benetton	49
Figura 12 - Rainha Elizabeth II em pronunciamento na BBC sobre a pandemia da covid-19.	52
Figura 13 - Meme no <i>Twitter</i> sobre a maneira do presidente usar máscara.....	66
Figura 14 - Infográfico de Democracia em Vertigem.....	70
Figura 15 - Apresentação da proposta aos alunos do 7º A, no laboratório de informática	87
Figura 16 - Trabalho em grupo marcado pela colaboração.....	92
Figura 17 - Porto Geral de Corumbá, vendo-se também a parte alta da cidade	97
Figura 18 - O pôr do sol de Corumbá	98
Figura 19 - Pesquisa de gêneros interconectados ao documentário.....	107
Figura 20 - Exemplos de elementos gestuais - Os ciclos da vida de Maria	108
Figura 21 - Exemplos de elementos visual e espacial – as vestes e a casa de Maria.....	108
Figura 22 - Narrativa Digital	111
Figura 23 - Vista aérea do polígono tombado e de seu entorno definidos pelo IPHAN.....	115
Figura 24 - Prédio do IPHAN/BR/MS, no Porto Geral de Corumbá - MS.....	118
Figura 25 - Casario - Ladeira Cunha e Cruz e rua Manoel Cavassa.....	118
Figura 26 - Visita à sede da TV Morena em Corumbá – MS – I.....	123
Figura 27 - Visita ao estúdio da TV Morena em Corumbá – MS – II.....	124
Figura 28 - Visita à sede da TV Morena em Corumbá - MS - III	124
Figura 29 - Equipe de jornalismo da TV Morena de Corumbá – MS e o editor-chefe	
Figura 30 - Museu Casa de Memória Dr. Gabi I	126
Figura 31 - Visita à Casa de Memória Dr. Gabi – II	126
Figura 32 - Visita à Casa de Memória Dr. Gabi – III	127
Figura 33 - Quadros e esculturas de Dom Quixote de La Mancha e Sancho Pança - I.....	127
Figura 34 - Quadros e esculturas de Dom Quixote de La Mancha e Sancho Pança – II.....	127

Figura 35 - Móveis de madeira nobre e, no chão, o piso hidráulico.....	128
Figura 36 - Obras de arte do interior do museu	128
Figura 37 - Turma 7º A no museu Casa de Memória Dr. Gabi.....	128
Figura 38 - A turma do 7º A chegando ao Porto Geral.....	129
Figura 39 - Entrevistas no Porto Geral – I	130
Figura 40 - Entrevista no Porto Geral – II.....	131
Figura 41 - Casario do Porto Geral I.....	132
Figura 42 - Casario do Porto Geral II	133
Figura 43 - Sobrados do Porto Geral	133
Figura 44 - Piquenique no Porto Geral I	137
Figura 45 - Piquenique no Porto Geral II.....	137
Figura 46 - QR-Code para ter acesso ao documentário	140
Figura 47 - Ressignificando o “Haja!”	141
Figura 48 - Casa Vasquez & Filhos	142
Figura 49 - Entrevistas no Porto Geral III.....	143
Figura 50 - Entrevista no Porto Geral IV	143
Figura 51 - Diretora Tânia.....	144
Figura 52 - Corumbá noturna	144
Figura 53 - Créditos	145
Figura 54 - Turma do 7º A e professores. Finalizando a aula de campo, no Porto Geral.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Denominação dos gêneros segundo Marcuschi	63
Quadro 2 - Sinopse de Democracia em Vertigem	70
Quadro 3 - Release para a aula de campo	88
Quadro 4 - Grupos de trabalho	91
Quadro 5 - Poema Narrador apresenta sua terra natal, de Manoel de Barros	93
Quadro 6 - Biografia de Manoel de Barros	94
Quadro 7 - Lenda Boróro	101
Quadro 8 - Hino a Corumbá	101
Quadro 9 - Características apontadas pelos discentes ao assistirem aos documentários	103
Quadro 10 - Ficha técnica do filme 1	104
Quadro 11 - Ficha técnica do filme 2	104
Quadro 12 - Ficha técnica do filme 3	105
Quadro 13 - Gabarito	105
Quadro 14 - Proposição de composição multimodal para a produção do documentário	121
Quadro 15 - Ficha técnica e sinopse do documentário “Corumbá destes meus sonhos”	138

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados	54
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPPM	Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR II	Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
GNL	Grupo de Nova Londres
G-SEA	Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMN	Inspetoria de Monumentos Nacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NOB	Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
NTDICs	Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
OCEM – LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira
ONLP	Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa
PD	Protótipo Didático
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

CONVENÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS E TRANSCRIÇÕES

P: Professora Roseane Limoeiro da Silva Pires

A1: Aluno 1

A2: Aluno 2

A3: Aluno 3

A4: Aluno 4

A5: Aluno 5

A6: Aluno 6

A7: Aluno 7

A8: Aluno 8

A9: Aluno 9

A10: Aluno 10

A11: Aluno 11,

A12: Aluno 12

A13: Aluno 13

A14: Aluno 14

A15: Aluno 15

A16: Aluno 16

A17: Aluno 17

A18: Aluno 18

A19: Aluno 19

A20: Aluno 20

A21: Aluno 21

A22: Aluno 22

A23: Aluno 23

MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Quando fui para a escola pela primeira vez aos sete anos de idade, já sabia ler, escrever e fazer contas. Aprendi com meu pai, pernambucano de Caruaru, e minha mãe, mato-grossense de Cáceres, que nunca frequentaram os bancos escolares, mas que foram exímios comerciantes e aprenderam na prática os meandros do ofício. Eles ensinaram-me a ler, desde muito pequena, por meio dos símbolos, das cores, das letras, dos desenhos nos rótulos das embalagens. Então eu lia: sabão em pó “OMO”, macarrão “LIANE”, sabão em barra “MINERVA”. Também aprendi a efetuar as medidas dos produtos - litro, quilo, tamanho; a fazer pagamento e a passar o troco aos clientes e fornecedores de nosso estabelecimento comercial. Meu pai chegou a Corumbá com uma leva de amigos nordestinos que não sabiam ler e nem escrever e eu, aos nove anos de idade, como a Dora, de Central do Brasil, fui a escriba deles. Eles me ditavam e eu contava, nas cartas escritas com as minhas letras miúdas da infância e enviadas aos parentes deles no sertão, as aventuras que viviam nestas distantes terras pantaneiras. Assim, para mim, tal qual Freire (1989) declarou, a leitura do mundo precedeu a leitura da palavra, demonstrando que o universo que veio primeiro ao meu encontro era diferente do da escolarização formal. Desse contato com a palavra e a contação de histórias de vida de outrem, começou o meu gostar de escrita, de leitura, de literatura e o meu caminhar para ser professora da área de Letras.

Iniciei o meu percurso profissional lecionando no Ensino Fundamental II em 1988, logo após a minha conclusão em Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Português/Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN), em Corumbá, MS, no ano de 1987. Nos meus dois primeiros anos de magistério, ministrei aulas de Língua Portuguesa como convocada temporária, na Escola Estadual Dom Bosco. Nela, estudei do 4º ao 8º ano do ensino fundamental. É uma unidade da rede salesiana, conveniada com o governo de Mato Grosso do Sul e a maior e mais numerosa do ensino público da cidade. Naquele tempo, o diretor era o Padre Ernesto Sassida, fundador da missão cristã da Itália que abrange o colégio e as relevantes obras sociais em favor de famílias locais numerosas e extremamente pobres, compostas principalmente por muitas crianças e adolescentes. Esse cenário era muito próximo a mim, pois os meus pais possuíam uma mercearia nesse mesmo bairro e era comum vê-los fazerem doações de alimentos a essas famílias. Então, por conhecer bem a realidade difícil daquela comunidade, coloquei-me disponível para concentrar o meu magistério nos processos que promovessem a resiliência e a alteridade. Até hoje, este continua sendo o meu intento.

Em meados de 1989, fui aprovada no concurso para provimento de cargos no magistério público do estado de Mato Grosso do Sul, sendo lotada em um colégio no centro da cidade.

Nesse mesmo ano, a proprietária de uma escola particular de ensino médio tradicional da cidade convidou-me para lecionar Literatura Brasileira na vaga de uma professora que falecera repentinamente. Como éramos conhecidas e estávamos em meados do ano, para ajudá-la, decidi assumir as aulas com o compromisso de ficar somente até a conclusão do período letivo. No entanto, ao término, ela me comunicou que estava muito satisfeita com a minha atuação e, por isso, propôs-me estender o meu contrato para o ano subsequente. Por ter gostado muito da escola e dos alunos, aceitei.

Em 1992, fui empossada na Rede Municipal de Ensino (REME), o que me fez muito feliz por me tornar efetiva em duas cargas. Apesar disso, estava agora trabalhando em três turnos e ainda cuidava de minha família e meus três filhos pequenos. Confesso que, a despeito de toda a minha organização e planejamento, a sobrecarga acarretada foi penosa.

Faço aqui uma reflexão a respeito dessa situação que é a realidade de milhares de professores no Brasil. Na maioria das vezes, para melhorar as condições financeiras, eles se submetem a essa rotina estressante. Tal fato acaba prejudicando a saúde e causando prejuízo no tempo que poderia ser dedicado ao lazer e à família. Inevitavelmente, os profissionais tornam-se vulneráveis a danos provocados pelo esgotamento físico e psicológico. Esse desgaste é causador direto, na vida particular e na profissional, dos fatores que interferem na qualidade de entrega do serviço docente.

Tendo em vista que os professores são um dos principais fatores para o bom desempenho dos estudantes, é preciso, efetivamente, a sua valorização pelas políticas públicas para a educação. Isso se dará, seguramente, com um plano de carreira decente, o cuidado e a prevenção de sua saúde física, emocional e a de seus aspectos sociais, melhoria salarial e formação qualificada.

Trabalhei em turno triplo por nove anos. Mesmo com êxito, mas para prevenir essa tendência de exaustão laborial em minha vida e também para priorizar a outros projetos mais relevantes para a minha carreira, tomei a decisão de encerrar o meu magistério no setor privado.

No transcorrer dos anos entre 1998 e 2003, a convite da Secretaria Municipal de Educação, compus a equipe de assessoria pedagógica da SEMED, retornando para essa mesma função em 2006 e indo até 2016. De 2013 a 2016, a convite do prefeito eleito, fui ser secretária da Educação Municipal. Em conjunto com o administrador do município, foram efetivadas na REME políticas essenciais para o desenvolvimento de sua dignidade e cidadania. Dentre elas, a adesão em 2013, ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em parceria com o MEC; ampliação da oferta da educação integral; implantação da matrícula digital; entrega de uniforme composto por 2 camisetas, 1 par de tênis e meias e o kit escolar completo

com 1 mochila; construção de 2 centros municipais de educação infantil e de 90% de um terceiro com aquisição de mobiliário, em parceria com o governo federal; instalação de aparelhos de ar condicionado em 100% das creches e escolas municipais; elaboração do Plano Municipal de Educação de Corumbá (PME), aprovado pela Lei Municipal nº 2.484, de 26 de junho de 2015, constando as metas e as estratégias de ações na educação municipal em todas as suas instâncias para esta década.

Figura 1 - Entrega de uniforme e kit escolar



Fonte: PMC – 2013

Figura 2 – Projeto Bons Ventos



Fonte: Diário Corumbaense – 18 nov./2015

Figura 3 - PROINFÂNCIA – CEMEI inaugurado



Fonte: PMC - 15 dez./2014

No ano de 2016, concluí a minha atuação como a responsável até então pela pasta da educação municipal. Estava ciente de que dei a minha contribuição compromissada à minha cidade natal, por meio de um trabalho que deixou alicerçadas ações imprescindíveis para que os demais que me sucedessem nessa tarefa continuassem a construção de um progressista projeto educacional local. Não obstante, nesse afã, durante a minha gestão como dirigente municipal de educação, percebi, com nitidez maior, o quanto ainda é preciso realizar para a diminuição das exclusões e desigualdades sociais e para a redução da dívida social imensa que assola o nosso país. Assim, é impositivo, nas palavras de Rocha e Maciel (2019, p. 120), “um olhar sensível às diferenças, e também combativo no que se refere às mais variadas formas de reprodução de desigualdades opressoras.”. Por essa razão, vi também o quanto, nesse processo, a ação docente efetiva na promoção de aprendizagens significativas é fundamental. Elas transcendem os muros da escola e agregam cidadania à vida dos alunos.

Em suma, dentro desse quadro, para responder a esses desafios educacionais, tomei a decisão de investir no prosseguimento e no revigoramento de minha formação na área de Língua Portuguesa. Quis aprimorar a minha docência “iluminando-a” para tentar buscar teorias e práticas inovadoras, a fim de explorar o potencial que elas possam ofertar para a compreensão da dinamicidade da vida e de como funciona a linguagem e os processos do trabalho pedagógico.

Em razão disso, no final do ano de 2017, fiz a prova e passei para cursar o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande. E, ainda que tenha me aposentado da Rede Estadual de Ensino no ano de 2018 e que falem apenas três anos para a minha aposentadoria na Rede Municipal de Ensino, não me sinto na reta final de minha carreira. Ao contrário, é este o motivo para impulsioná-la e de minha motivação para seguir avante! É a concretude de minha mudança profissional; mais ainda, pessoal! Então, com esta finalidade, em 2018, iniciei o sonho da minha vida docente: o meu mestrado em Letras.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	O PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO DE CORUMBÁ – MS: MATERIALIZAÇÃO DA HISTÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE DE SEU POVO.....	31
2.1	O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN	32
2.2	Capital do Pantanal - Cidade Branca - Tríplice Fronteira do Centro-Oeste	33
2.3	O Casario do Porto Geral	36
2.4	O museu Casa de Memória Dr. Gabi	39
3	MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	41
3.1	Histórico dos estudos sobre multimodalidade	41
3.2	O texto multimodal e processos de construção de sentidos	49
3.3	A Teoria dos <i>Designs</i>	53
3.4	A Pedagogia dos Multiletramentos	57
3.5	A multimodalidade e os gêneros textuais – conceituação e apropriação	61
3.5.1	O gênero documentário	67
4	AS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO	77
4.1	O desenvolvimento da investigação	77
4.2	Aspectos metodológicos e a configuração da pesquisa	78
4.3	Os preceitos metodológicos da intervenção pedagógica	83
5	DESENVOLVIMENTO, ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA.....	85
5.1	Organização metodológica da intervenção pedagógica	85
5.2	Fase 1 - Exposição da proposição: realização de procedimentos técnicos e mobilização dos alunos (5 aulas)	86
5.2.1	Objetivos da aprendizagem da Fase 1	86
5.2.2	Estratégia metodológica da Fase 1	86
5.3	Fase 2 – Prática situada: levantamento sobre o que os alunos sabem a respeito do patrimônio histórico-cultural de Corumbá-MS e do gênero documentário, na perspectiva multimodal (5 aulas)	92
5.3.1	Objetivos da aprendizagem da Fase 2	93
5.3.2	Estratégia metodológica da Fase 2	93
5.4	Fase 3 – Instrução aberta: identificação das características e dos elementos multimodais de um documentário. (5 aulas)	102
5.4.1	Objetivos de aprendizagem da Fase 3	103
5.4.2	Estratégia metodológica da Fase 3	103
5.5	Fase 4 – Enquadramento crítico: realização e análise de práticas multimodais referentes à composição do documentário. (6 aulas)	116
5.5.1	Objetivos de aprendizagem da Fase 4	116
5.5.2	Estratégia metodológica da Fase 4	116
5.6	Fase 5 – Prática transformada: produção e análise multimodal do documentário, produto final da dissertação (4 aulas)	138
5.6.1	Objetivos de aprendizagem da Fase 5	138
5.6.2	Estratégia metodológica da Fase 5	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS.....	154

APÊNDICE A – DIÁRIO DA PROFESSORA ROSEANE LIMOEIRO DA SILVA PIRES	161
APÊNDICE B – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO	164
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 1	167
APÊNDICE D – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 1	168
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA AULA DE CAMPO	169
APÊNDICE F – RELATÓRIO E AVALIAÇÃO DE AULA DE CAMPO	171
APÊNDICE G – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE AULA DE CAMPO	172
APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	173
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS	174
APÊNDICE J – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE NOME	176

1 INTRODUÇÃO

As demandas exigidas à educação escolar até meados do século XX pautavam-se apenas na utilização de atividades na perspectiva do letramento grafocêntrico para o ensino da língua materna. No entanto, essa realidade muda quando, no século XXI, novos desafios são apresentados à escola, principalmente ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa a partir do surgimento das tecnologias digitais.

Tais mudanças são de caráter sociopolítico e econômico e ligadas às transformações tecnológicas da informação e da comunicação e ao processo da globalização, “relacionadas a uma nova mentalidade”, como enfatiza Rojo (2013, p. 7). Esses desafios chegam trazendo em seu cerne a necessidade de que a educação escolar forme o aluno para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática [...]” (ROJO, 2009, p. 90). Nesse contexto, Silva (2017, p. 140), inspirada em Kress (2000), afirma que as transformações do mundo contemporâneo “provocam a emergência de sujeitos com quadro epistemológico diferente de como era no século passado”. Ainda nesse sentido, a mesma autora ressalta que:

Se o perfil do público a que serve a escola mudou, vai ser apropriado transformar também a escola e o papel da educação formal; não somente trocar de ferramentas para realizar as mesmas práticas, mas reformular a pedagogia e as relações que se estabelecem nesse ato social chamado aula. (SILVA, 2017, p. 139).

Nessa correlação, o avanço das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTDICs) permite que os estudantes, como sujeitos do mundo contemporâneo, participem das novas práticas sociais advindas desse fator. Não obstante, é preciso que entendam a sua funcionalidade e as possibilidades que criam para que consigam transformar o que receberam de informações em aprendizagens práticas para a sua vivência. Nessa mesma tenção, Rojo (2013, p. 7) assevera que:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discurso polifônico num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 7).

Destarte, nessa lógica da autora, depreende-se ser relevante a abordagem e a compreensão de textos da hipermídia e das múltiplas linguagens desenvolvidas em ambientes digitais. Dessa forma, incrementa-se a participação não somente nas práticas de letramento contemporâneos, mas também nas de promoção do diálogo e do respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, ampliando essa argumentação, Rojo (2012) enfatiza que a multiplicidade de linguagens exige multiletramentos, ou seja, que o sujeito tenha suficientes práticas e capacidade para compreender e trabalhar na produção de cada uma delas. Para tanto, é o ideal que sejam consideradas pedagogias específicas que envolvam todas as formas de linguagem. Com esse fim, Rojo (2012) evidencia que é necessário que se busque incorporar, nesse processo, os princípios da multimodalidade, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta para o trabalho com a imensa diversidade de linguagens, mídias e culturas vigentes. Nesse embasamento, Barbosa-Silva e Maciel (2018, p. 21) enfocam que essa compreensão:

Não se trata de modismos ou de uma novidade no campo das linguagens. Trata-se de alinhar a escola com as crescentes mudanças que têm ocorrido no campo da linguagem, sobretudo de compreender e validar outras lógicas advindas principalmente da era digital. (BARBOSA-SILVA; MACIEL, 2018, p. 21).

Face ao exposto acima, concordo com os autores em suas afirmações, pois considero mister que a escola desenvolva em sua práxis a multiplicidade de linguagens, culturas e mídias. Para além da formação linguística, esta prática certamente proporcionará aos alunos a capacidade e a autonomia para transitarem nas diversificadas esferas desta nova sociedade altamente ligada às tecnologias digitais em rede.

Outro fator essencial desta nova era é que o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento, que leva para a sala de aula o saber já pronto e acabado. O foco do ensino deve ser o aluno, que passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes (ROJO, 2013). Com base nessas considerações dos citados autores e salientado por Santaella (2007, p. 78) que nomeia esse processo de “criações conjugadas”, Rojo (2013, p. 8) explana que se deva “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Portanto, tendo em vista essas asserções, é primordial inserir os alunos nesse contexto apresentado, visando fomentar o engajamento deles no processo de construção de conhecimentos de maneira significativa e proeminente.

Mediante esse panorama, optei por começar este trabalho tecendo as considerações acima a respeito dos diferentes e novos modos de expressão e de agir que permeiam a educação

destes tempos pós-modernos, tendo em vista que me sinto inserida nesse processo como professora de língua portuguesa que sou. Outro fator preponderante é que, apesar de estar atuando na área há 30 anos, ainda busco maneiras consonantes à contemporaneidade para ensinar o aprendizado da língua e das linguagens para a cidadania, na perspectiva da inclusão social.

Outrossim, nessa conjuntura, resalto o fato interessante que, durante 15 anos dos 30 de minha vida profissional exerci a função de assessora pedagógica da Secretaria de Educação de Corumbá (SEMED). Ao sair da sala de aula para ser cedida ao órgão central em 1998, ainda preenchia os meus diários de forma manuscrita, à caneta. Já, em 2018, um ano após voltar à escola da rede estadual de ensino, fazia chamadas dos alunos pelo meu celular por meio de um aplicativo institucional nele instalado. Uma diferença significativa de procedimentos, fruto dos recentes tempos tecnológicos.

O meu interesse nesta pesquisa surgiu pelo fato de constatar que o patrimônio histórico-cultural, constituído por edificações da comunidade corumbaense, encontra-se ao longo da cidade compondo um quadro de referências ao observador atento. Este cenário também é considerado uma forma de escrita, pois relata, por intermédio de sua arquitetura, a história da cidade e as transformações pelas quais passou a sociedade da qual faz parte. Consoante Kress e Van Leeuwen (2001), é também uma composição textual extralinguística que extrapola a visão de textos sedimentados na soberania da modalidade escrita da linguagem, atribuindo vez a outras, neste caso, destacando-se entre as demais, a imagética.

Mediante os argumentos acima, vislumbrei a necessidade de promover um estudo com a inserção de novos formatos de configurações de textos com multiplicidades de linguagens. Destarte, surgiu o meu interesse em trabalhar com textos multimodais como ferramenta para a formação de leitores e produtores críticos de textos diferenciados. Acredito que os textos multimodais por combinarem várias semioses e se adequarem às atuais necessidades sociais favorecem o desenvolvimento dos multiletramentos.

Deixando de abordar o texto apenas no aspecto monomodal, adotei o gênero documentário com o viés tecnológico virtual. Esta decisão dá-se porque entendo que a Língua Portuguesa deve preparar os alunos para a moderna dinâmica do mundo on-line e em todos os espaços que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Com a elaboração do documentário a respeito das edificações consideradas patrimônio público, levando em conta as multimodalidades e na perspectiva dos multiletramentos, investigo se este gênero resultará em atribuição de significado e construção de sentidos na história e na vida dos alunos de Corumbá.

Tendo em vista o advento da disseminação das novas tecnologias, ressalto que a ideia de aplicação do mencionado gênero foi proposta porque em pesquisa realizada por mim na sala de aula, ficou constatado que 100% dos alunos possuem aparelhos celulares com câmera fotográfica e de filmagem e fazem uso desse recurso para materializar o que analisam ser importante. Então, aliada ao conceito de que um documentário tem a função de difundir valores culturais e sociais que possibilitam o aprendizado de conteúdos e a reflexão dos alunos sobre a maneira como enxergam o mundo, e que isso pode ser feito a partir das imagens captadas pelas lentes de uma câmera de filmagem ou de um dispositivo móvel digital, escolhi esses recursos utilizados pelos alunos para a produção do produto final desta intervenção. Também, por essa estratégia, os alunos serão engajados neste estudo, aperfeiçoando a dinâmica do projeto.

Ao iniciar o meu curso de mestrado PROFLETRAS, propus-me a realizar esta pesquisa com característica interventiva de uma forma que conduzisse os estudantes a conhecerem melhor o patrimônio histórico-cultural do lugar onde vivem, cuidarem dele e valorizá-lo juntamente com o seu grupo de convivência.

Pensei nessa construção com a perspectiva de representação de sentidos, envolvendo a observação, a análise e a compreensão dos educandos, entendendo que, sem esta última, essencialmente, não há aprendizado. Assim, quis partir da aprendizagem histórica do meio em que vivem, de sua realidade social. É uma tentativa de abrir-lhes outras possibilidades que lhes propiciem ir além do conhecimento conquistado, em uma concepção de ensino mais humanizado, autônomo e crítico, como Paulo Freire evidencia em seus livros de cunho dialógico libertador. Nessa essência, o professor Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, ao conceder a entrevista “Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza”, em abril de 2019 à *Pensares em Revista*, discorreu:

Freire para mim era alguém que partiu do princípio de que você começa num local para chegar fora, no global, no universal, digamos. Não estou usando o universal como uma homogeneidade em que se perdem as diferenças, mas universal no sentido de ir para além do local. Freire ensina a possibilidade de mobilidade, através das perguntas, do questionamento, do diálogo, dos temas, porque no método de alfabetização ele pega palavras do dia a dia dos seus alunos, que são palavras geradoras, palavras do já sabido dos alunos, para eles descobrirem palavras que não conhecem, para eles adquirirem a capacidade de ler o que eles não tinham. Então, nessa dinâmica, o que ele está dizendo? Você começa no local onde você está inserido e a aprendizagem te leva para além daquele local, porque tem um mundo de saberes ao seu alcance. De maneira que ele não está falando de mobilidade social literalmente. O que acontece na mobilidade social? O Freire está falando de mobilidade e ascensão, mas sem sair do seu lugar. Qual é a importância de aprender coisas novas? É para você transformar o seu mundo, o mundo daqui. Não é para levar a sua agência para longe e deixar aquele mundo pobre e problemático onde você nasceu para trás. Não. É para você se tornar outro, para você adquirir uma agentividade que não te deram, para você poder agir sobre esse mundo que te formou. Então, você se transforma e se torna um transformador desse mesmo mundo. Aquele mundo que era o local, o bairro, a

paróquia, vira O mundo, através da sua ação, sem você ter que sair e ir para outro lugar, então o mundo é aqui. (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 167-168).

Perante essa assertiva, considero que esta pesquisa contribuirá para que os educandos expandam a sua capacidade de ampliar seu poder de intervir na relação sujeito/mundo para o desenvolvimento de sua cidadania além do seu universo cercado pelos muros escolares.

Este estudo foi orientado pelas seguintes perguntas: De que maneira o gênero documentário sob a perspectiva multimodal pode desenvolver a consciência crítica acerca do patrimônio local? Como os alunos percebem os prédios considerados patrimônio histórico e interpretam a necessidade de conservá-los, por intermédio do gênero documentário?

Para viabilizar a pesquisa foi traçado o objetivo geral que é: analisar de que maneira a produção de documentário de natureza multimodal pode despertar a consciência sobre o patrimônio local. Por conseguinte, foram definidos os seguintes objetivos específicos: relatar e analisar os processos de construção de sentidos do aluno a partir da pedagogia dos multiletramentos; registrar e discutir como os alunos constroem pertencimento e consciência do patrimônio local por intermédio da multimodalidade; discutir de que maneira as produções nas aulas de língua portuguesa podem fomentar a consciência acerca do patrimônio local e do uso de diferentes modalidades por intermédio do gênero documentário.

Esta é uma pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (2011), de natureza qualitativa crítica interpretativa, segundo Denzin e Lincoln (2006); de especificação etnográfica crítica, como em Mainardes e Marcondes (2011). Também possui propriedades da epistemologia da emergência pós-moderna, de acordo com Somerville (2007) e Marques (2016); a partir da perspectiva rizomática, de Deleuze e Guattari (2011) e Maciel (2016). Tais características serão especificadas na seção metodológica.

Esta proposta está ancorada na perspectiva da multimodalidade alinhada às categorias da Pedagogia dos Multiletramentos, centrada na busca de novas formas de aprendizagem e das novas possibilidades de ensino pós-modernas, em consonância com os pressupostos do Grupo de Nova Londres (1996). Este trabalho encontrou ressonância em autores da Linguística Aplicada que a subsidiam teoricamente na área da multimodalidade, sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos, tais como: Barbosa-Silva e Maciel (2018), Cope e Kalantzis (2006 [2000]), Kress e Van Leeuwen (2006), Maciel (2017), Menezes de Souza (2019), Monte Mór (2019), Rocha e Maciel (2019), Rojo (2013), Rojo e Moura (2019); do gênero textual, Bakhtin (2003 [1952 – 1953/1979], Marcuschi (2008), Rojo e Barbosa (2015) e do documentário, Nichols (2016), Puccini (2009), entre outros.

Esta investigação foi desenvolvida com 23 discentes do 7º ano A, do turno vespertino, da Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, unidade da Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS, onde sou lotada como professora efetiva.

A Rede Municipal de Ensino de Corumbá é gerida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). De acordo com os dados fornecidos pela pasta, por meio do Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social - G-SEA, a REME é formada por 13 creches e 17 escolas urbanas, sendo destas 14 de educação regular e 3, de educação integral; 15 escolas do campo e ribeirinhas, sendo destas 3 de educação regular, 10 de educação integral e 2 com jornada ampliada. É composta por 1.337 professores e 714 administrativos, que atendem a 14.683 alunos, de acordo com o Censo Escolar 2019.

A REME desenvolve suas ações pedagógicas a partir das suas Diretrizes Curriculares do Ensino Municipal. Na Matriz Curricular da REME, os alunos são contemplados com aulas de Educação Física e de Língua Estrangeira Moderna – Inglês desde a pré-escola. No Ensino Fundamental a Matriz Curricular distingue-se da base nacional regular pela disciplina Educação para os Direitos Humanos.

O corpo docente da rede municipal de Corumbá é formado por 100% dos professores com graduação em ensino superior e 70% com cursos de pós-graduação. Aos seus servidores públicos, a SEMED promove formações continuadas que considera prioridade para a qualificação deles.

Os professores que se destacam em sua atuação pedagógica são prestigiados publicamente a cada ano letivo com o “Prêmio Professor por Excelência”, concedido pela Prefeitura de Corumbá.

Para o transporte de alunos e professores, a SEMED conta com uma frota de 6 lanchas-escola que cruzam diariamente o gigantesco rio Paraguai e afluentes e viabilizam a educação nas comunidades ribeirinhas. Para o transporte às escolas dos assentamentos e distritos, é utilizada uma frota composta por 16 ônibus escolares.

Nesse contexto, a SEMED realiza ações para assegurar a organização eficaz do ensino e da aprendizagem da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros foi fundada em 15 de outubro de 1975, no município de Corumbá. Identificada no Censo Escolar com o código do INEP 50000292, está localizada na rua América s/n, na parte central da cidade. Tem como mantenedora a Prefeitura de Corumbá, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação. Quanto à estrutura física, compõe-se de ambientes climatizados, a saber: 10 salas de aula, laboratório de

informática, salas da direção, de coordenação, dos professores. Possui também cozinha, banheiros masculino e feminino, pátio interno e cantina. A instituição dispõe de ferramentas midiáticas, como computadores, datashow, microfone e caixa de som. Uma das ausências mais sentidas na escola é a de uma quadra esportiva, pela falta de espaço físico. No entanto, esse fato não se configura como empecilho para que a escola participe e seja consagrada como campeã em diversas modalidades do desporto escolar em campeonatos locais, estaduais e nacionais. O treinamento das equipes esportivas ocorre em clubes e ginásios poliesportivos de instituições públicas e particulares que cedem suas instalações para este fim.

De acordo com o Censo Escolar 2019 e o sistema G-SEA, a Escola atende às seguintes fases da educação básica: Educação Infantil: 96 alunos; Ensino Fundamental I: 283 alunos; Ensino Fundamental II: 184 alunos; Educação de Jovens e Adultos: 207 alunos; totalizando 770 alunos. A unidade funciona nos três turnos para atendimento à sua clientela.

Uma característica importante a se ressaltar é que, embora a escola esteja localizada no centro de Corumbá, recebe alunos dos diferentes bairros e, inclusive, 13 alunos de nacionalidade boliviana, residentes em Arroyo Concepción, Puerto Aguirre e Puerto Suarez, cidades fronteiriças da Bolívia, constituindo-se, dessarte, de um público deveras heterogêneo.

O núcleo gestor da unidade de ensino é formado pela diretora e seu adjunto. A Escola possui 3 coordenadores pedagógicos, 52 docentes e 10 servidores administrativos. Em atendimento à lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394/96 -, a Instituição é administrada com fundamento no princípio da Gestão Democrática. Sendo assim, a comunidade, formada pelos núcleos gestor e pedagógico, servidores administrativos, estudantes e pais, está sempre ativa, participando do planejamento e da execução das políticas educacionais. Possui a Associação de Pais e Mestres e o Colegiado Escolar, órgãos compostos por membros que representam os diversos segmentos da unidade para fins que asseguram a transparência de suas ações pedagógicas e administrativas.

A Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros é detentora de 11 títulos consecutivos do “Prêmio Professor por Excelência”, criado pela Prefeitura de Corumbá, e de 2 prêmios do concurso nacional “Professores do Brasil”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC).

O Colegiado Escolar da unidade de ensino decidiu criar em 2005 a Banda de Percussão Anjos Dourados, que é constituída pelos alunos e possui o título de campeã estadual, conquistado no Concurso de Bandas e Fanfarras Estudantis, do governo do estado de Mato Grosso do Sul. Essas competições musicais são muito tradicionais em Corumbá, com excelente receptividade por um grande número de estudantes das redes de ensino.

Figura 4 - Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros



Fonte: Acervo da professora Roseane Limoeiro – 2019

A turma do 7º A, vespertino, é formada em parte por filhos de funcionários públicos, trabalhadores autônomos, entre outros. A maioria tem condições de possuir acesso à internet, seja em sua residência seja em seu celular, conectando-se a mídias diversificadas, como aplicativos, redes sociais, jogos, séries, filmes.

Posso definir esses educandos como bem atuantes e interessados, pois corresponderam às expectativas relacionadas à participação nas atividades propostas. Gostam de expressar suas opiniões, são curiosos e críticos, características importantes para o alvo deste trabalho que é despertar a consciência crítica sobre o patrimônio local.

Figura 5 - 7º A – Vespertino – EMPPM



Fonte: Acervo da professora Roseane Limoeiro (2019) – Aula de campo no Museu Casa de Memória Dr. Gabi, em 02 de dezembro de 2019.

Esta dissertação foi formatada dispondo da Introdução, de uma seção apresentando Corumbá e os pressupostos de patrimônio histórico-cultural, uma seção com aportes teóricos, uma seção metodológica, uma com resultados e discussão de dados e as Considerações Finais.

Nesta Introdução, no início do texto, verso a respeito da reformulação pelas quais as ações sócio-comunicativas passam advindas das NTDICs, justificando minha inserção nesse processo. A seguir, apresento o meu interesse na pesquisa, as perguntas norteadoras do estudo, o objetivo geral e os específicos, as características da pesquisa e a identificação do contexto escolar: a Rede Municipal de Ensino (REME), a Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, a turma de alunos.

Na segunda seção, discorro a respeito do conceito de patrimônio histórico-cultural, apresento o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão responsável pela preservação do patrimônio material e imaterial brasileiro, a identificação do contexto da investigação – Corumbá, Casario do Porto Geral e o museu Casa de Memória Dr. Gabi.

Na terceira seção da dissertação, descrevo e discuto a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa na vertente da multimodalidade, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Também discuto a multimodalidade e suas relações com os gêneros textuais; procedo a conceituação de gênero textual, de documentário, foco deste estudo, e de protótipo didático.

Na quarta seção apresento os pressupostos metodológicos deste estudo.

Na quinta seção abordo o desenvolvimento do protótipo didático - a sequência de atividades interventivas de elaboração do documentário a respeito do patrimônio histórico-cultural de Corumbá-MS, a análise e os resultados dos dados, abarcando os eventos emergentes.

Para finalizar, expresso conclusões a respeito do estudo nas Considerações Finais.

2 O PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO DE CORUMBÁ – MS: MATERIALIZAÇÃO DA HISTÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE DE SEU POVO

Quando falamos sobre patrimônio, estamos discutindo aquilo que é comum a mim e a você. O que nos une como sociedade.

Luiz Fernando de Almeida (2018)

O patrimônio histórico de um município pode ser entendido como o conjunto de bens materiais e imateriais que fazem parte da cultura de seu povo. Está relacionado diretamente com a identidade e a formação da memória de uma sociedade. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) amplia esse conceito ao considerar o patrimônio histórico e cultural como universal, sem que isso seja motivo de prejuízo à soberania e à propriedade nacionais, uma vez que pertence a todos, independentemente do território em que se localize.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 216, dá a definição e classifica o que pode ser o patrimônio público, caracterizando-o em material e imaterial:

[...] constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico- -culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, Cap. 3, seção 2, art. 216).

Determina também dos incisos 1.º ao 5.º que, para a preservação da cultura e da identidade do Brasil, a gestão pública e a sociedade têm o dever de proteger, conservar e promover o patrimônio histórico e a cultura da nação:

§1.º – O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. § 2.º – Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem (Cf. Lei n. 12.527, de 2011). § 3.º – A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4.º – Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5.º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988, Cap. 3, seção 2, art. 216).

2.1 O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é a autarquia federal vinculada ao Ministério do Turismo que tem como incumbência preservar o patrimônio histórico e cultural brasileiro. Em seu sítio eletrônico, o IPHAN relata que a preocupação em preservar a identidade histórica e cultural do país surgiu no início do século XX, com a criação

[...] do primeiro órgão voltado para a preservação do patrimônio no Brasil, em 1933 – a Inspeção de Monumentos Nacionais – IMN, vinculada ao Museu Histórico Nacional – MHN, que foi instituída pelo Decreto nº 24.735 de 14 de julho de 1934. Tinha como finalidades principais impedir que objetos antigos referentes à história nacional fossem retirados do país em virtude do comércio de antiguidades, e que as edificações monumentais fossem destruídas por conta das reformas urbanas, a pretexto de modernização das cidades. (BRASIL/IPHAN, 2019, on-line).

Em 13 de janeiro de 1937, foi fundado o IPHAN, inicialmente chamado de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), e vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, por meio da lei nº 378, por solicitação do então presidente Getúlio Vargas. Sendo assim,

Sua criação foi fruto de debates e pesquisas baseadas no artigo 215 e 216 da Constituição da República Federativa do Brasil, que define o patrimônio cultural. O então ministro Gustavo Capanema e sua equipe, incluindo também o poeta Mário de Andrade, ícone da Semana de Arte Moderna de São Paulo de 1922, e o advogado Rodrigo Melo Franco de Andrade encamparam a missão. Esse grupo empreendeu um projeto que abrangeu uma série de pesquisas impactantes nos meios político e intelectual. Pela primeira vez na História do Brasil, a diversidade cultural da Nação era mostrada a todo o país. (BRASIL/IPHAN, 2019, on-line).

Em nossos dias, o IPHAN define o patrimônio histórico e artístico nacional como “um conjunto de bens móveis e imóveis do país, cuja conservação é do interesse público, quer por sua vinculação a fatos da história do Brasil ou por seu excepcional valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou artístico.” (IPHAN, 2019, on-line).

Hoje, em concordância com a Constituição Federal, conceitua o patrimônio histórico cultural da maneira seguinte:

[...] é composto por monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas. Esta composição está definida na Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, elaborada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Paris (França), em 1972, e ratificada pelo Decreto nº 80.978, de 12 de dezembro de 1977. A Convenção definiu, também, que o patrimônio natural é formado por monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas, formações geológicas e fisiográficas, além de sítios naturais. Nele, a proteção ao ambiente, do patrimônio arqueológico, o respeito à diversidade cultural e às populações tradicionais são objeto de atenção especial. (BRASIL/IPHAN, 2019, on-line).

Nessa conjuntura, portanto, no mundo globalizado, conservar o patrimônio é assegurar que a história de determinada população seja preservada, valorizada e divulgada para as futuras gerações.

Em Corumbá, a sede do IPHAN está localizada em um dos casarões, no Porto Geral, que faz parte do conjunto arquitetônico, histórico e paisagístico da cidade.

2.2 Capital do Pantanal - Cidade Branca - Tríplice Fronteira do Centro-Oeste

Nesta subseção, apresento Corumbá, município deste estudo. Fundado por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres em 21 de setembro de 1778, está situado no sul da região Centro-Oeste do Brasil, sendo fronteiro com a Bolívia e o Paraguai e localizado na margem do rio Paraguai. Arruda (2001) discorre sobre os primórdios do município da seguinte maneira:

Antes de Corumbá, nasceu Forte de Coimbra, em 1775, sendo, inicialmente um presídio. Em 21 de setembro de 1778, inicia-se a história da fundação de Corumbá, que nasceu sob o signo militar, por ordem do Capitão General e engenheiro urbanista Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, Presidente da Província de Mato Grosso. Posto avançado da capitania de Mato Grosso, surgiu da necessidade estratégica de ocupação da margem direita do Rio Paraguai, que estava sendo ameaçada pelos espanhóis do Prata e pelos índios paiaguás e guaicurús. Em 1800, o povoado foi destruído por um violento incêndio, do qual sobrou apenas uma capela. Por volta de 1870, com o fim da Guerra do Paraguai, Corumbá tornou-se muito importante para o desenvolvimento brasileiro e para a ocupação das fronteiras, quando o governo imperial concedeu isenções tributárias para importação e exportação de mercadorias pelo seu porto. Nesse momento, Corumbá teve seus dias de glória em termos socioeconômico e cultural-arquitetônico. (ARRUDA, 2001, on-line).

As restrições impostas pelo governo brasileiro à navegação fluvial, depois da 2ª Guerra Mundial, e a inauguração da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) diminuíram o comércio da borracha, principal produto de exportação. Com o fim do comércio fluvial, a região portuária da cidade foi abandonada e ocupada por pescadores e flagelados das cheias do Pantanal.

Na década de 1970, o surgimento da atividade turística, por meio da pesca, do ecoturismo e do fortalecimento dos eventos populares, deu fôlego à cidade que se tornou um importante polo turístico da região. A partir daí, o turismo de pesca é realizado às margens do rio Paraguai (Porto da Manga, baía de Albuquerque, foz dos rios Abobral, Miranda, Morrinho e Porto Esperança).

Em virtude dos vários eventos culturais, folclóricos, esportivos e religiosos, já tradicionais no estado, Corumbá é considerada o berço da cultura mato-grossense-do-sul. Acontecimentos influenciados pelas histórias, tradições e costumes de origens carioca,

nordestina, paulista e sulista e de países como Itália, Síria, Palestina, Bolívia e Paraguai mobilizam o município. Dentre eles, o carnaval com o desfile dos cordões carnavalescos, das escolas de samba e dos blocos e os bailes populares que costumam reunir 40 mil pessoas por noite (Figura 6); a festa de São João, com o famoso banho ao santo e os concursos de andores e de quadrilha (Figura 7); o Festival América do Sul, enfatizando a arte, a cultura e a gastronomia dos países sul-americanos; o Pantanal Extremo, competição de esportes radicais para jovens e adultos, e o Pantanal Extreminho, competição de esportes alternativos para crianças, adolescentes e alunos da REME, entre outros.

Figura 6 - Carnaval - Flor de Abacate



Fonte: perolanews.com.br. Foliões do cinquentenário Bloco “Flor de Abacate”, um dos mais populares e com maior número de componentes do carnaval de Corumbá, em 22 de fevereiro de 2020.

Figura 7 - Banho de São João no rio Paraguai



Fonte: PMC – Festeiros banhando a imagem do santo. São João, no rio Paraguai, em 23 de junho de 2019.

Esta cidade fronteiriça possui, de acordo com dados da Estimativa Populacional divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e publicado no Diário Oficial da União em 28 de agosto de 2019, uma população de 111.435 habitantes, sendo o 4.º município mais populoso de Mato Grosso do Sul. Cerca de 10% dessa população reside no campo e na região ribeirinha do município.

Corumbá é o 11º maior município brasileiro e o maior do Mato Grosso do Sul e da Região Centro-Oeste, com uma área de 64.721,719 km² - superior à de países como Suíça, Eslovênia e Estônia - de acordo com a Wikipédia¹. Desse território, 60% é pantaneiro, por isso, a cidade recebeu a alcunha de “Capital do Pantanal”. Por seu solo ter uma coloração alvorocenta, em virtude de ser composto por calcário calcífero, a cidade é chamada de “Cidade Branca” e por ser a única cidade da região Centro-oeste que marca a fronteira Brasil, Bolívia e Paraguai, tem o codinome de Tríplice Fronteira do Centro-Oeste.

O município distancia-se 420 km da capital estadual (Campo Grande) e 1.445 km da capital federal (Brasília).

Corumbá tem na região rural uma de suas rendas mais significativas baseada na pecuária, possuindo os maiores rebanhos bovinos, ovinos, equinos e asininos de Mato Grosso do Sul. “A produção agrícola baseia-se nas culturas do arroz, milho, mandioca, tomate, feijão, algodão herbáceo, banana e cana-de-açúcar.”² (WIKIPÉDIA, 2019). Possui um solo fértil que assegura esses produtos para o abastecimento da região.

Apesar de os setores industrial e minerador serem incipientes, a arrecadação por eles gerada supera os setores de pecuária e agricultura, características do estado como um todo. Segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), registro administrativo do Ministério do Trabalho e Previdência Social, Corumbá tem um total de 146 indústrias de transformação e extrativas, que fabricam de maneira representativa cimento, concreto, calcário, laticínios e desenvolvem a metalurgia e a produção estaleira.

Nesse contexto, esta proposta de pesquisa referente à disciplina Língua Portuguesa consiste em tomar como objeto de apreciação e de origem de estudo dois locais de extrema importância para Corumbá, o Casario do Porto Geral e a Casa de Memória Dr. Gabi, apresentados na próxima subseção.

¹ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Corumb%C3%A1>. Acesso em: 20 nov. 2019.

² Idem.

2.3 O Casario do Porto Geral

O Casario do Porto Geral de Corumbá é um conjunto de prédios instalados ao longo da rua Manoel Cavassa, ladeiras Cunha e Cruz e José Bonifácio. Edificado por construtores italianos e portugueses, com características estéticas da arquitetura eclética europeia, o Casario composto por 119 imóveis está localizado na parte baixa da cidade, no Porto Geral, exatamente em frente à orla do rio Paraguai. Recebeu essa designação a partir de 19 de dezembro de 1985, data do Decreto nº 129/85, assinado pelo então prefeito Fadah Scaff Gattass. Foi tombado como Patrimônio Histórico Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 28 de setembro de 1992, por intermédio da Lei n.º 1279/92, enviada à Câmara de Vereadores tendo como anexo a Mensagem nº 10/92 que disserta a respeito das matrizes de cunho preservacionista e defende a necessidade de salvaguardar o Casario do Porto:

Por compreender que um povo sem memória é politicamente vulnerável e culturalmente empobrecido. O abandono dos valores do passado, a destruição de nossos referenciais arquitetônicos e de obras de arte, o desconhecimento das criações culturais dos que nos precederam ameaçam a própria identidade de um povo e, mais que outros fatores, caracterizam um quadro de subdesenvolvimento.³ (CORUMBÁ/PMC, 1992, n.p.)

De acordo com o historicizado pela Wikipédia (2019)⁴, o conjunto arquitetônico de origem inglesa e francesa é um dos pontos turísticos mais procurados da cidade. Localizado no centro histórico, abriga construções que traduzem em sua arquitetura muito do passado efervescente do comércio local, no período em que a cidade tinha o 3.º maior porto fluvial da América Latina, em 1914, de onde vapores transatlânticos partiam para portos brasileiros, sul americanos e europeus, levando peles de animais silvestres, erva mate, charque e borracha. Em contrapartida, traziam o cimento inglês, o vinho português, os tecidos franceses e os imigrantes árabes, do Uruguai, da Argentina e de alguns países da Europa. Também navios com camarotes de 1ª classe transportavam até Corumbá as principais companhias teatrais do Rio de Janeiro e das cidades do Prata para apresentarem-se no “Bijou-Theatro”, a maior casa de espetáculo que a cidade já possuiu. Conciliando com essa mesma fundamentação histórica, o site da Biblioteca Digital do IBGE (2019) relata que essas edificações traduzem o período a partir de 1853 quando o porto de Corumbá foi habilitado para o comércio e

[...] a riqueza, o progresso, os imigrantes e a cultura chegaram a Corumbá, principalmente vindos da Europa e do Rio de Janeiro. O contato com a capital do Brasil, via rio Paraguai e a Bacia do Prata, por meio das embarcações modernas de então, trouxe o desenvolvimento mediante a importação de bens e serviços. A

³ Mensagem nº 10/92, anexa à Lei n.º 1279/92/PMC, 1992. CORUMBÁ/PMC.

⁴ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Corumb%C3%A1>. Acesso em: 20 nov. 2019.

navegação, além de romper o isolamento da região, também proporcionou uma rica imersão cultural e social para a cidade (BRASIL/IBGE, 2019, on-line).

Corroborando também com essa afirmação, Paixão (2006) complementa esse assertório histórico:

Após a Guerra do Paraguai, a região inicia a atividade comercial, de tal maneira que a cidade de Corumbá ganhou destaque nacional e internacional, na condição de polo de distribuição de mercadorias oriundas da Europa, além da intensa comunicação com outras importantes cidades da Bacia Platina e do abastecimento dos rincões do Brasil Central.

Por conta disso, foram construídos vários casarões [...] cujos estilos arquitetônicos foram “trazidos” juntamente com os variados produtos dos grandes centros da época. Esses prédios [...] guardam mais que uma história econômica, sendo impregnados de um conteúdo urbanístico secular [...]. (PAIXÃO, 2006, p. 106).

A praça e as ruas adjacentes ao casario são palco de muitos eventos sociais e turísticos da cidade, como o Banho de São João, tradicional festa que acontece todos os anos na noite do dia 23 de junho, véspera do dia do santo.

No ano de 2000, segundo informações do IPHAN (2019), o Ministério da Cultura selecionou Corumbá para participar do Monumenta. Este programa concede, sob a forma de um Contrato de Empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tutelado pelo governo federal, recursos a municípios que possuem sítios históricos e conjuntos urbanos tombados. Por consequência, na Cidade Branca foram realizadas obras para conservar, restaurar e fomentar o desenvolvimento econômico, institucional e educacional na área tombada. Conforme evidencia Rolon (2010),

O Monumenta propôs também a criação e implementação de um sistema local de gestão do patrimônio por meio de Fundos Municipais de Preservação, geridos por Conselhos Curadores paritários formados por representantes dos três níveis de governo e da sociedade civil. As principais fontes de recursos para esses fundos são as amortizações dos financiamentos para a recuperação dos imóveis privados e as dotações orçamentárias anuais do Município, além disso, praticamente todas as ações implementadas pelo Monumenta nas cidades previram algum tipo de retorno financeiro para os fundos. O Programa Monumenta atua hoje em 26 cidades de forma integrada, com todo o conjunto de ações acima descritas, e em outras 54 com o apoio direto a projetos de capacitação e promoção. Todo o investimento realizado até o momento, no entanto, ainda é insuficiente para atender as demandas e necessidades de todas as cidades que possuem bens protegidos. No caso federal, são 91 cidades com 112 sítios históricos ou conjuntos urbanos. (ROLON, 2010, p. 30).

Em razão dessa premissa, creio que o legado considerável desse programa encontra-se justamente no fomento às intervenções relacionadas à implementação da educação patrimonial. Esse processo capacita a população para conhecer melhor a importância dos bens à sua disposição e para deles usufruir de forma reacionável, valorizando-os enquanto herança social.

Esta é, portanto, a ferramenta basilar para o coletivo fortalecer a sua identidade histórica e cultural.

Figura 8 - Casario do Porto Geral



Fonte: PMC – 2019. Vista aérea do Casario do Porto Geral

Cabe ressaltar que, os casarões e seu entorno são propriedades de particulares. Contudo, a partir de seu tombamento, o processo adquire o caráter de público/privado para a co-responsabilidade pela sua preservação, cuidados com os seus traços originais e estabelecimento de critérios para adequações às necessidades contemporâneas, à concessão de recursos à sua conservação, à educação patrimonial da população que dele usufrui. Para legitimar essa afirmação, valho-me de Pereira (2007) que esclarece:

O estabelecimento do tombamento enquanto medida de proteção implica necessariamente em uma mudança no aspecto da autonomia do interesse privado sobre o bem. Mesmo que sejam preservados a propriedade jurídica e o uso a seu proprietário, a posse do objeto enquanto representação, e, por conseguinte, a especulação sobre sua preservação, passa a dispor de um interesse coletivo. (PEREIRA, 2007, p. 44).

Então, em face dessa resolução, conclui-se que se deva sobressair a primazia do interesse público sobre o privado, com o intuito de resguardar e assegurar os direitos do conjunto da sociedade e o cumprimento de sua função social.

Por pertinente, em concordância com essa mesma visão, cito o comentário da historiadora Lucia Salsa Corrêa, em entrevista às pesquisadoras da *Multitemas*, com relação à importância do Casario do Porto, acervo de imóveis corumbaense tombado como Patrimônio Histórico Cultural:

Os grandes armazéns da rua Manoel Cavassa expressam um processo e correspondem a uma marca característica da cidade, única e singular que não pertence apenas aos seus proprietários, mas pertence à comunidade corumbaense e sul-mato-grossense, daí a razão de chamarmos um casario dessa importância e grandeza arquitetônica e histórica de Patrimônio Cultural. Hoje, esse conjunto representa, mesmo para quem não conhece a história regional, a identidade de Corumbá, ou a sua expressão mais forte. E, também pelas mesmas razões, é Patrimônio do Estado e da fronteira oeste brasileira. (CORRÊA, [2002] *apud* VIANNA *et al.*, 2002, p. 127).

Nessa premissa, a esse relevante conjunto arquitetônico urge a necessidade de conservação, a fim de que sejam propiciados à sua comunidade a prosperidade, o senso de identidade e de pertencimento.

Ainda na esteira da valorização do patrimônio, discorrerei, à frente, a respeito do museu Casa de Memória Dr. Gabi, o bem material público ainda não tombado, porém de expressivo valor histórico, arquitetônico, cultural e afetivo à comunidade corumbaense.

2.4 O museu Casa de Memória Dr. Gabi

Datada de 1940, o museu Casa de Memória Dr. Gabi é uma residência de estilo eclético, localizada nas esquinas das ruas XV de Novembro e Cuiabá, na área central de Corumbá. Desde a morte de seu proprietário em 1988 ficou fechada, deteriorando-se juntamente com os bens que ajudam a contar a história de Gabriel Vandoni de Barros, personalidade corumbaense, rico pecuarista que usou sua fortuna para beneficiar muitas famílias carentes, a cultura pantaneira e a educação das crianças da região. Em 2016, a Prefeitura revitalizou o prédio e o transformou em museu aberto à visitação pública. A Casa de Memória Dr. Gabi conta com guias especializados que narram o histórico do local e sanam as dúvidas e questionamentos dos visitantes.

Embora sejam significativos para a cidade, pouquíssimos alunos conhecem a história ou mesmo os próprios locais em questão, sendo evidente a demonstração de surpresa e curiosidade a respeito das novas descobertas relacionadas à história e à cultura da cidade durante a aula de campo e no transcorrer do projeto.

Figura 9 - Museu Casa de Memória Dr. Gabi



Fonte: Acervo dos alunos do 7º A - EMPPM – 2019

Nesta seção, apresentei o conceito e os pressupostos de patrimônio histórico-cultural. Também efetuei a referência a respeito da cidade de Corumbá – MS com relação à sua história, à sua cultura e ao seu patrimônio material, especificamente, o Casario do Porto Geral e o museu Casa de Memória Dr. Gabi.

Ao concluir, reitero a ideia de que a valorização e a preservação do patrimônio de uma localidade influem à reinterpretação e a novos olhares históricos sobre ele.

3 MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?

Roxane Rojo (2012, p. 11).

Nesta seção, discorrerei a respeito dos princípios teóricos da presente pesquisa, que se referem aos conceitos de multimodalidade, da Teoria dos Multiletramentos e dos gêneros textuais, especificando-se o gênero documentário.

3.1 Histórico dos estudos sobre multimodalidade

A perspectiva dos multiletramentos é relativamente nova. De acordo com Rojo (2012), surgiu em 1996, na cidade de Nova Londres (daí a origem do nome), em Connecticut (EUA), após um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL). Esse grupo de docentes e pesquisadores dos letramentos, dentre eles, Allan e Carmen Luke, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Norman Fairclough, Courtney Cazden, Sara Michaels, Gunther Kress e Martin Nakata, era, em sua maioria, oriundo de países como os Estados Unidos e a Austrália, cujas sociedades, marcadas pela diversidade populacional, com a existência acentuada de imigrantes, viviam em conflitos sociais, como a violência, a intolerância e a falta de perspectivas para os adolescentes e para os jovens. Sendo assim, os estudiosos argumentavam que, se tais questões não fossem abordadas na escola, a situação de hostilidade social aumentaria demasiadamente. Diante dessas circunstâncias, uma das questões de maior relevância para o GNL era:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (THE NEW LONDON GROUP, 2006[2000/1996], p.10).

Assim, o propósito inicial do GNL era debater esses questionamentos na perspectiva de se trabalhar a multiplicidade cultural e semiótica. As discussões tinham como foco saber como “as transformações sociais decorrentes da globalização e do advento das tecnologias impactavam as relações humanas e os modos de se produzir conhecimento e, por decorrência, como afetavam a educação” (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 129). Desse encontro, resultou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures – Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*. A intenção era legitimar as novas propostas de ensino envolvendo o caráter multi mediante o surgimento dos novos letramentos resultados da imensa diversidade de linguagens, mídias e culturas vigentes. A proposição de formas novas de

letramento abrangeria temas inerentes aos do mundo globalizado, por isso os multiletramentos, as multilinguagens, as multiculturas, de acordo com Rojo (2012). Dessa proposta, emerge a concepção de multiletramentos, conforme explicam Rocha e Maciel (2019, p. 130):

A perspectiva adotada nesse manifesto envolvia a semiótica social e a multimodalidade, articulada a um enfoque discursivo e crítico perante a ideia de texto, bem como diante de suas formas de produção, consumo e veiculação. Nessa linha de pensamento, buscava-se romper com a visão grafocêntrica e estática do letramento, em favor de posturas menos uniformes e homogeneizadoras de lidar com a comunicação e a aprendizagem escolar em uma sociedade densamente multissemiótica, desigualmente globalizada e em constante e díspare transformação.

No Brasil, em consonância com o historiado por Barbosa Silva e Maciel (2018), os estudos relacionados aos multiletramentos ganharam força a partir do ano de 2009, quando, no âmbito da Universidade de São Paulo (USP), os Professores Doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór lançaram (e coordenam ainda) o “Projeto Nacional Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras”. Dentre outros objetivos, tem o propósito de intensificar as relações entre as universidades brasileiras e as escolas públicas da educação básica, focando na investigação dos processos de formação dos professores desse domínio e de como são construídos os conhecimentos nas atividades desempenhadas por alunos e docentes na contemporaneidade digital e global. Outro trabalho de autoria dos mencionados pesquisadores refere-se às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Línguas Estrangeiras (2006), produzido pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como fundamentação a teoria dos novos letramentos, os quais salientam a proposta de que o inglês seja ensinado para desenvolver as competências linguísticas mas também para formar os sujeitos com consciência social.

Partindo desse contexto, para Rojo (2012), a concepção de multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO 2012, p. 13).

De acordo com a citação de Rojo (2012) acima, pode-se inferir que os dois sentidos com que os multiletramentos apresentam afirmam o seu caráter multi: a multiculturalidade, que abarca o sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos; e a multimodalidade de textos, que abrange o sentido da diversidade de linguagens que os constituem.

Nessa vertente, Rojo (2012) ainda expõe que a multiplicidade de linguagens exige multiletramentos; ou seja, que o sujeito tenha suficientes capacidade e práticas para compreender e trabalhar na produção de cada uma delas. Nessa mesma lógica, Kalantzis e Cope (2012, p. 7) afirmam que “Formar cidadãos para o novo cenário atual requer não somente novos conteúdos no ensino de letramentos, mas novas pedagogias”. Com esse mesmo pensamento, devido às novas formas de aprendizagem e das novas possibilidades de ensino pós-modernas, Rojo (2012) ressalta que é necessário que se busque incorporar a pedagogia dos multiletramentos.

Nessa perspectiva, a mesma autora considera ser fundamental ter em vista pedagogias específicas que englobem todas as maneiras de expressão por meio das inúmeras linguagens. Ainda ressalta que o educando torna-se o enfoque primordial desse processo de produzir conhecimento impulsionado pelas atuais mudanças. Nessa dinâmica, como já afirmou Paulo Freire, esse aluno não é objeto nos estudos, muito menos um depósito dos conhecimentos de seus professores, mas, sim, o sujeito de sua aprendizagem. No entanto, a autora cita o alerta de Lemke (2010) para o fato de que não é apenas o simples uso dos textos com características multis que imporá desafios aos aprendizes, porém, sim, as práticas escolares significativas de leitura e de escrita. Segundo Lemke, as

[...] habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais além do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). (LEMKE 2010, p. 461).

Mediante essa colocação de Lemke (2010), Rojo (2012, p. 22) posiciona-se concordante e acrescenta que isso se dá visto que “as nossas práticas escolares de leitura/escrita já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”. Algumas características importantes dos multiletramentos são definidas por Rojo (2012, p. 25), tanto no sentido da diversidade cultural de produção e de circulação dos textos quanto no sentido da diversidade de linguagens que os compõem, a saber: são “híbridos” nas formas como se apresentam, ou seja, em linguagens, modos, mídias e culturas; também são “interativos” ou, mais que isso, são colaborativos, como a autora denomina-os, especialmente com relação à sua utilização na tecnologia digital e em suas ferramentas como, por exemplo, o canal de comunicação dos youtubers (criadores de conteúdos do YouTube) na internet ou o blog. Também são

“subversivos”, mormente se levarmos em consideração o design do hipertexto, que proporciona diversas interligações e percursos. Os multiletramentos também transgridem as relações “de poder”, das formas como a comunicação, a informação; logo, a cultura é produzida, assim como da propriedade dos “bens imateriais” – discursos, textos, imagens, ideias etc.

Para que o trabalho com os multiletramentos seja realizado de forma eficaz, Rojo (2012) explica que

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa), estes herdados da escrita impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 21).

Nesse aspecto, quando o docente propõe-se à produção de ferramentas para o incremento dos multiletramentos, está viabilizando sua participação neste novo século, que exige novas práticas para se comunicar e se expressar. Esse procedimento o impulsiona a ser fluente no mundo virtual por meio da utilização de recursos tecnológicos, elevando, assim, o seu local de atuação educacional a um ambiente de criação, de integração, de inovação e de descoberta. Com essa lógica, Rojo (2012, p. 23) concorda que está ocorrendo uma imensa mudança na estrutura e no formato das redes (hipertexto, hipermídias) nos quais os multiletramentos se desenvolvem e transitam. Então, em tal caso, a pesquisadora pontua que

[...] uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferente das mídias anteriores [...], a mídia digital, [...] permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). (ROJO, 2012, p. 23).

Dessa forma, o usuário desses artefatos, adquirindo uma característica mais agentiva, ao deparar-se com uma série de textos com novas configurações – lineares, não lineares, com diversificadas semioses – e com marcas de hipertextos, que mesclam escrita, imagem, som, etc., por exemplo, pode construir sentidos com autonomia, sendo maleável com a escolha do trajeto de suas leituras e de suas produções. À vista disso, as novas mídias digitais configuram-se como outras possibilidades de ampliação de novas perspectivas de conhecimento, criação e compreensão para o processo de ensino e de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. Por conseguinte, ressalta-se a noção de que, por meio dos multiletramentos constrói-se um ensino pautado não exclusivamente no conteúdo, mas também no processo de aprendizagem. Assim sendo, o professor torna-se um agente social que leva o aluno ao

desenvolvimento de sua cidadania, incluindo-o na sociedade, com conhecimentos de natureza múltipla.

Nos multiletramentos, o outro fator importante a ser destacado é a noção de leitor e a de produtor de textos. Para ilustrar o papel do leitor, por exemplo, antes do advento da internet, era evidente que ele se relacionava com a leitura de maneira solitária e em seu formato impresso e, após, é fortemente influenciado pela cultura mundial globalizada, cujos efeitos sobre a circulação, sobre a produção e sobre a recepção de informações são múltiplos e muito próximos dos novos meios de comunicação e das novas tecnologias. (MARTINS-DIAS *et al.*, 2012, p. 83). Estes mesmos linguístas trazem para fundamentar esta discussão a perspectiva bakhtiniana, relatando que o leitor assume um comportamento de compreensão responsiva ativa “Concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar” (BAKHTIN, 2003 [1952 – 1953/1979], p. 291) e exerce o seu papel de protagonista que interage e se comunica. Nessa direção, conduzindo essa discussão para o universo escolar e transmutando esse leitor e produtor de textos em professores e em alunos, estes mesmos autores informam que o GNL (2006 [2000/1996]) aponta que eles se constituem como

[...] participantes ativos na mudança social e podem ser considerados parte do mundo globalizado. Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrita, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os sujeitos contemporâneos compreenderão a importância desses contextos em tudo o que os cerca: naquilo que eles são, veem, ouvem e interpretam, fazendo menção aos textos híbridos encontrados tanto nas mídias digitais quanto nos meios impressos. (MARTINS-DIAS *et al.*, 2012, p. 83).

Sendo assim, a escola precisa ser vista como uma das agências de maior significância na efetivação dos multiletramentos, e a leitura e a escrita devem ser consideradas como eixos principais do ensino e da aprendizagem.

Sob esse enfoque, refiro-me à Pedagogia dos Multiletramentos, cujos pressupostos são direcionados pelo GNL, representados no diagrama da Figura 10.

Figura 10 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. (2016, on-line). Elaborado por Rojo e Moura (2012, p. 29)

O mapa dos multiletramentos revela que não é suficiente que o aluno seja apenas um usuário funcional com competência técnica apenas para agir sobre os alfabetismos em favor das práticas de multiletramentos. Durante a práxis, na escola, é possível que os alunos se transformem em analistas críticos e criadores de sentidos com capacidade para mudar os discursos e as suas significações.

Consoante essa perspectiva, uma pergunta de Lemke (2010, p. 468) ressaltada por Rojo (2012, p. 26) é “como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender?” A resposta é que, em vez de “impedir/disciplinar” as ações dos alunos, deve-se “investigar o “porquê” e o “como isso ocorre”. Nesse sentido, Lemke (1994, n. p.) argumenta que existem dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade hoje, o primeiro é descrito por ele como o “paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo”. O segundo, é o “paradigma da aprendizagem interativa”, o que Rojo (2012, p. 27) chama de “aprendizagem colaborativa”. Neste,

Assume-se que as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. (ROJO, 2012, p. 27).

O caminho para essa aprendizagem aponta para o dos letramentos críticos, no qual os alunos vejam utilidade no que “se quer, no que é possível, necessário e desejável que eles aprendam” (ROJO, 2012, p. 27), que seja aplicado de forma maleável e que contribua para com a civilidade. Nessa visão, Lemke (2010) reivindica:

Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. Mas, além disso, não há consenso social geral sobre o conteúdo da educação para além do que poderia ser aprendido nos oito ou nove primeiros anos de escola e não há base de pesquisa empírica para decidir o que cada cidadão poderia de fato achar útil saber depois de deixar a escola. (LEMKE, 2010, p. 470).

Contrariando esse pensamento de Lemke (2010), Rojo (2012) alega que para sanear essa demanda é primordial que a escola assuma essa responsabilidade de transformar o “consumidor acrítico” em “analista crítico”, realizando essa função por meio de um trabalho com a ética plural e democrática, assim como por diversas estéticas formadas por critérios críticos dos artefatos culturais locais e globais, guiados por atitudes e valores, envolvendo inclusive a linguagem e as práticas letradas. Outrossim, é essencial considerar que tais posições requerem que o indivíduo aproprie-se de uma “cultura de linguagem” concomitantemente com a aquisição de sua língua materna, influenciado por suas experiências de vida familiar e comunitária, processo a que Bagno e Rangel (2005, p. 63) denominam de “educação linguística”. Esses fatores envolvem o que Rocha e Maciel (2019, p. 120-121), iterando Bagno e Rangel (2005, p. 63), citam, a saber: “crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos”, frente à língua/linguagem, bem como entendimentos e aprendizagens de normas de comportamentos linguísticos orientadores das relações sociais nas variadas comunidades às quais o sujeito pertence e que constituem, desse modo, o que podemos entender como imaginário ou ideologia linguística.

Nesse enfoque, por viver essa realidade em meu magistério, concordo e amparo-me no pensamento de Rocha e Maciel (2019, p. 121), que enfatizam a necessidade de uma educação linguística com caráter transformador e democrático. Isso se dá por ter esta um comprometimento com a equidade social e, por isso, transgressora e fraturadora “de normas e ideologias centralizadoras e opressoras em uma diversidade de aspectos”. Então, permaneço em concordância com os autores e creio ser essencial e de muita praticidade a abordagem que efetuam na vertente de que

[...] sem desconsiderar o papel fundamental de políticas públicas no sentido de ampliar o acesso à educação e a capitais linguísticos e culturais por grupos menos favorecidos,

entendemos que enfoques teóricos e pedagógicos mais amplos e favoráveis à validação da diversidade e da pluralidade de formas de produção de sentidos e conhecimentos possam também ser relevantes para a realização de uma educação linguística mais sensível aos dramas humanos, mais perceptivelmente crítica e mais profundamente transformadora na sociedade contemporânea. (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 121).

Para que essas metas postas à escola possam ser atingidas, é preciso que ela tome à sua alçada (daí a proposta de “uma pedagogia”), o que Rojo (2012, p. 12) defende: uma pedagogia que inclua “em seus 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.”. Com viés semelhante de abordagem, o GNL apresentou a Pedagogia dos Multiletramentos, uma proposta didática condizente com o conceito emergente dos multiletramentos, na vertente da multimodalidade.

A multimodalidade passou a ser discutida após a produção de obras referentes à área, tais quais *Reading Image: The Grammar of Visual Design*, de autoria de Kress e Van Leeuwen (2006) e *Social Semiotics*, de Hodge e Kress (1988). É de autoria de Michael A. K. Halliday a teoria linguística com cunho social chamada de Linguística Sistêmico-Funcional que ancora os princípios da multimodalidade. De acordo com Eggins (2004), a linguagem para Halliday era vista como um sistema sociosemiótico, com várias possibilidades de escolha de significados. Nessa conjuntura, a concepção de Halliday também explicita que, sob a forma com a qual os sujeitos constroem suas experiências e definem sua existência, resulta a concretização da linguagem, que também é potencializada pelo contexto em que ela ocorre.

A semiótica social, como campo de pesquisa, investiga como as pessoas produzem os artefatos comunicativos e como os interpreta em circunstâncias sociais e em práticas específicas. Maciel e Pereira (2019), revozeando Kress (2010), apontam que esse processo ocorre haja vista que

a semiótica social atenta-se ao construtor de signos no mundo material e os mecanismos sociais utilizados para a construção dos significados. Para tal, esse sujeito recorre a regularidades vistas nas interações sociais praticadas por todos os tipos de sociedade humana em todos os períodos da história. (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 2676).

Nesse pressuposto, ressalta-se que, sendo os signos artefatos constituídos de sentidos, constantemente são restabelecidos e revestidos de novas construções de sentido.

3.2 O texto multimodal e processos de construção de sentidos

As condições e modos pelos quais a contemporaneidade é realizada e vivenciada neste século XXI apresentam-se muito complexos e marcados por mudanças, rupturas e produção de processos sociais, culturais, econômicos, tecnológicos etc., que já não acompanham mais às do passado. Rocha e Maciel (2019, p. 118) caracterizam este século como “dinâmico, difuso e mutável” e ponderam a esse respeito que

[...] os tempos contemporâneos podem, então, ser percebidos como um cenário complexo que, de forma dinâmica e constitutiva envolve relações sociais e processos de produção de sentidos em uma sociedade mediatizada e midiaticizada (SANTAELLA, 2013), ou seja, em um mundo que sofre as pressões do capitalismo (CHUN, 2017) e de forças neoliberais, ao mesmo tempo em que é impactado pelas tecnologias emergentes, compreendidas como processos, práticas e discursos (SELWYN, 2014). (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 119).

Neste universo contemporâneo, múltiplas e inovadoras formas de linguagem têm promovido novas composições textuais que se apresentam cada vez mais na condição de multimodais. De acordo com Vieira e Silvestre (2015, p. 98), a definição de linguagem abarca “amplas e variadas formas de comunicação naturais e convencionais que abrangem a linguagem verbal e a linguagem de outros sistemas semióticos como a moda, a culinária, as formas, os sons, o espaço ou até a linguagem do silêncio, para referir a apenas alguns.” As autoras ainda ilustram o conceito apresentando em sua obra um texto publicitário da Benetton “em que a ausência da linguagem verbal escrita é total, para além do logotipo da marca” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 97). Veja:

Figura 11 - Texto publicitário da Benetton



Fonte: <http://www.ocorvo.com.br/?cat=9> (2015)

A linguagem materializa a comunicação humana com sua diversidade de manifestações e de formas (verbal, corporal, visual, verbo-visual, sonora e digital, por exemplo). Como efeito, esta revoluciona os meios de comunicação, a circulação da informação e a maneira de as pessoas se relacionarem, por intermédio de práticas sociais impulsionadas pela multimodalidade. É, portanto, uma consequência desta nova era da informação em tempo real. Conforme Maciel e Pereira (2019, p. 2675), apoiados nos argumentos de Rocha e Maciel (2019), a comunicação da contemporaneidade encontra-se

[...] sócio-historicamente marcada, de forma dinâmica e complexa, nas quais as relações sociais ‘constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas – verbais, visuais, sonoras, sensoriais’. Nessa ótica, a multimodalidade, principalmente das duas últimas décadas, tem ganhado destaque no contexto acadêmico. A partir da multimodalidade, sobretudo, sob influência de uma orientação etnográfica, os linguístas têm buscado entender os processos de construção de sentidos abordando as diferentes formas de representação e comunicação. (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 2675).

Contudo, é cabível ressaltar que a multimodalidade não é uma característica desconhecida no campo das linguagens, pois, como explicam Rocha e Maciel (2019, p. 125), “Desde as culturas ágrafas, os textos multimodais já se faziam presentes por intermédio de pinturas rupestres, das danças, entre outras manifestações de sentidos mediados pela linguagem.” Também Monte Mór (2019, p. 10) dialoga com essa declaração ao dizer que a multimodalidade não “suplanta ou diminui o conhecimento da escrita”. Ainda nessa mesma noção, tanto Rocha e Maciel (2019) quanto Monte Mór (2019) autenticam a afirmação de Gee e Hayes, (2011) ao explicarem que o ocorrido foi que, com a adoção do alfabeto, a escola levou à concretização a metáfora do congelamento, que consistiu em a citada instituição ter congelado as maneiras de representação dos sentidos ao enaltecer, em primeiro plano, o letramento impresso e seus aspectos verbais, deixando em segundo as outras modalidades. Segundo Kress (2000), esta é uma revolução que vem sofrendo alterações nas últimas três décadas, sendo que a investigação a respeito da extensão e implicações dessas mudanças ainda se encontra em curso:

Nas últimas duas ou três décadas, uma revolução tem ocorrido na área da comunicação que nos força a repensar o panorama social e semiótico das sociedades ocidentais ‘desenvolvidas’. O efeito dessa revolução tem sido o desalojamento da linguagem escrita de sua centralidade, centralidade essa exercida e reconhecida publicamente. Talvez o mais óbvio exemplo dessa evolução é a proeminência crescente – dominante, inclusive, da imagem em muitas áreas da comunicação. Apesar de sua obviedade, as implicações dessa mudança ainda não foram devidamente estudadas em toda sua extensão. (KRESS, 2000, p. 179).

Destarte, essa análise da relevância da linguagem é necessária para se realizarem considerações a respeito de multimodalidade; portanto, com este fim, abro espaço para evidenciar os seus pressupostos e a reflexão sobre o papel que ela efetua. A concepção de multimodalidade, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), fundamenta-se na percepção de que a produção de um texto multimodal, ou de um evento de comunicação, acontece pela junção entre elementos verbais e não verbais e semióticos extralinguísticos, que decorre na criação do sentido. Maciel e Pereira (2019, p. 2675) declaram que, a partir da multimodalidade, “os linguístas têm buscado entender os processos de construção de sentidos abordando as diferentes formas de representação e comunicação.”. Esta visão, impulsionada pela perspectiva pós-estruturalista, configura-se como uma outra possibilidade de se ampliar o olhar para esse fim.

Essa nova aceção indica que essa constituição extrapola a visão de textos sedimentados na soberania da modalidade escrita da linguagem. Por conseguinte, atribui-se vez a outras que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua constituição. Dessa natureza, pode-se citar alguns exemplos, tais como: palavras, cores, gestos, movimento, imagens estáticas ou em movimento, perspectivas da imagem, enfoques, tamanho da letra, *layouts*, *zoom*, escolha do léxico, destaque de termos, uso verbal, ordem dos termos da oração, entre outros que podem emergir no processo.

Consoante essa percepção vigente de texto, demonstra-se que diferentes modos semióticos entram em combinação na construção das produções orais, escritas e extralinguísticas na sociedade atual. Estes são os responsáveis pelo surgimento da noção de texto que se ampliou para atender à nova demanda social. Conciliando com tais aspectos dessa nova abrangência com a qual o texto multimodal é estruturado, Dionísio (2007, p. 178), discorre afirmando, de forma quase poética, que essa construção é formada por “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações”. Esse encadeamento reflete a multimodalidade discursiva com formato de leitura em múltiplas semioses.

Um exemplo dessa organização do texto multimodal está na icônica fotografia abaixo de Elizabeth II, a Rainha do Reino Unido (Figura 12). A imagem representa o vídeo do histórico pronunciamento dela em 05 de abril de 2020, um domingo, a respeito da pandemia da covid-19. Momentos antes, o governo britânico havia apresentado o balanço de 4.934 mortos nos hospitais da nação, do total de 47.806 casos registrados oficialmente.

Figura 12 - Rainha Elizabeth II em pronunciamento na BBC sobre a pandemia da covid-19



Fonte: AFP, via Reuters (2020)

Em sua fala, a rainha emocionou os seus súditos ao afirmar “que as medidas de isolamento são difíceis, mas que é possível aproveitar este tempo para estar mais consigo mesmo, refletir e orar.” A monarca também agradeceu às equipes da saúde e a todos os outros envolvidos na assistência aos infectados. Ela terminou com uma mensagem animadora, de que tudo “ficará bem no futuro. Estaremos com nossos amigos novamente; estaremos com nossas famílias novamente; nós nos encontraremos novamente”. As palavras "We will meet again" foi lembrada pela imprensa britânica como a letra da música composta por Vera Lynn, que foi considerada como um hino leniente durante a Segunda Guerra Mundial.

Além do raro discurso de Elizabeth II, o quinto deste tipo em seus 68 anos de reinado, outros elementos multimodais chamaram a atenção do público. A começar pelo vestido verde, a cor da esperança, que reforça a fala “dias melhores virão”. Também o vaso de *Canterbury Bells*, a flor que para os britânicos significa empatia. Outro elemento realçado é o broche também verde, peça do tesouro real que permaneceu escondido no porão do Castelo de Windsor, durante a Segunda Guerra Mundial, diante da ameaça de uma invasão do Reino Unido por Hitler. Essa estratégia transmitiu a ideia de que outros inimigos tão nefastos quanto a covid-19 já haviam sido enfrentados e vencidos pela nação. Também o olhar e a maneira de falar da soberana, serenos, mas firmes, emanaram alento e coragem. O site globo.com anunciou que cerca de 75% da população britânica (algo em torno de 23,3 milhões de pessoas) assistiram à live de Elizabeth II. Segundo o noticiado pela mídia mundial, pelo conjunto de sua composição, a mensagem foi captada e muito bem aceita pela imprensa e pela população. Sendo assim, mediante diferentes modos semióticos integrados entre si, ocorreu a multimodalidade. Esta revelou as particularidades dos propósitos comunicativos, os quais construíram os sentidos do

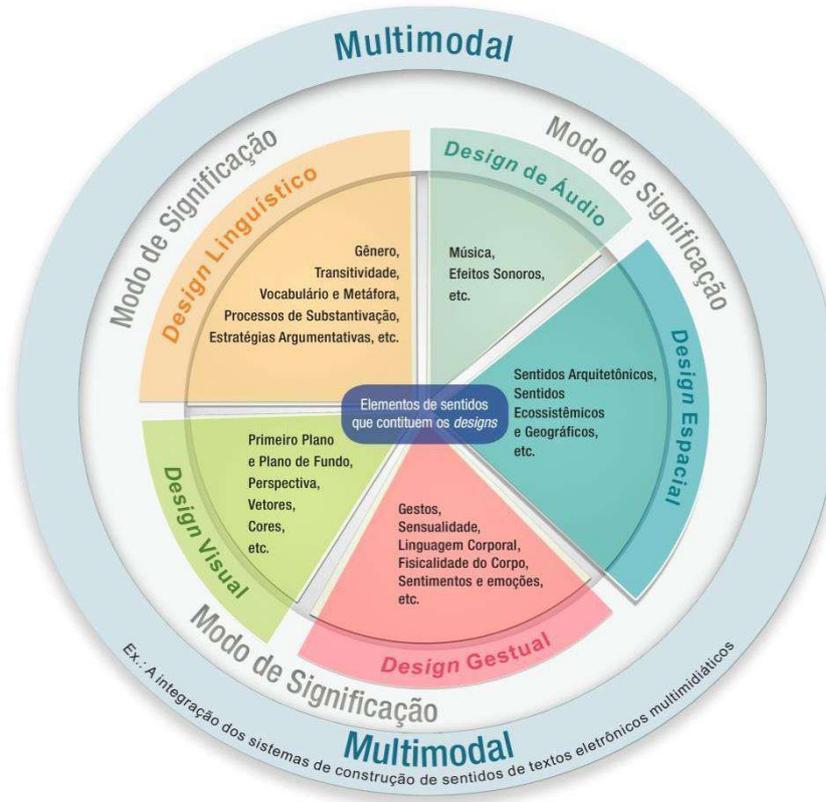
discurso da rainha. Nessa percepção, enfatizo a afirmação de Maciel e Pereira (2019) que afirmam ser a “multimodalidade um aspecto inerente ao ato de comunicação” e que criar espaços para estratégias de comunicação multimodal pode ampliar os aspectos de “construção de sentidos.” (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 2679). Portanto, pode-se afirmar que a multimodalidade possibilita expandir o olhar para a percepção de outras e diferentes formas de representar e construir os sentidos, as quais também têm condições de produzirem significados, como as consideradas pela Teoria dos *Designs*, dissertadas abaixo.

3.3 A Teoria dos *Designs*

Na contemporaneidade, as novas transformações dos modos de funcionamento e de configuração dos discursos demandam também novas formas de circulação de comunicação e de informação, envoltas pela diversidade de mídias – que podem ser impressas, analógicas, digitais – e de múltiplas modalidades ou semioses – linguística, visual, espacial, gestual, sonora, etc. Tal situação afeta de forma direta as práticas de leitura, de compreender e de produzir textos escolares, levando-se em conta que a multiplicidade de modos de se construir textos requer alunos capazes de lidar com tais perspectivas. Essa visão é defendida por Cope e Kalantzis (2006, p. 7), pois consideram que somos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos e ativos designers de sentidos.”

Nesse raciocínio, os citados autores propuseram a Teoria dos *Designs*, que se evidencia tanto pela estrutura organizacional – formas, sistemas e convenções – quanto pelo ato de se construir sentidos. Assim, no ano de 2000, Cope e Kalantzis, considerando diversas modalidades com diferentes lógicas, anunciaram os elementos de *design* no processo para se construir sentidos: o linguístico, o espacial, o áudio, o visual, o gestual e os padrões que integram os cinco primeiros entre si e que são designados multimodais, como apresentados no Gráfico 1 do *design* multimodal abaixo:

Gráfico 1 - Sistemas multimodais e seus elementos a serem considerados



Fonte: Cope e Kalantzis (2000, p. 26), traduzido por Barbosa-Silva (2015, p. 37).

Passo a descrevê-lo agora.

o **linguístico**:

O *design* linguístico abrange a escrita e a oralidade, sendo que a primeira continua sendo a mais prestigiada, especialmente pela escola em práticas de avaliações da aprendizagem e no ensino da língua enfatizado pelos aspectos gramaticais. Estes são importantes, porém não podem ser únicos, haja vista que ensinar os alunos a instrumentalizarem a sua língua, de maneira criativa e crítica, em diversificados contextos comunicativos, é primordial;

o **visual**:

Uma das principais características desta nova era é a vivência mais com o visual que a com o linguístico. Portanto, para que a realidade social seja elucidada, é mister o desenvolvimento da capacidade de ler e de interpretar as imagens veiculadas e o contexto em que estão inseridas. Nessa prática, deve-se levar em consideração o fato de ser o leitor parcial e marcado pelos aspectos de sua posição social, formação cultural e conhecimentos que possui

dessa realidade e que, certamente, o influenciarão ao serem construídos os seus sentidos. Na escola, até há pouco tempo, eram comuns os livros didáticos utilizarem as imagens apenas como ilustração do tema tratado pelo texto escrito. Hoje, o visual é usado com fins comunicativos visando ao alcance de resultados determinados, como é o caso das cores, planos, *layouts*, etc.;

o áudio:

O áudio, também chamado de auditivo ou sonoro, é uma forma significativa do processo de construção de sentido. É utilizado como modo de representação de sentidos para outras pessoas ou para si mesmo, por meio de fontes, como músicas, ruídos, vozes, efeitos sonoros de filmes, propagandas e avisos, que são usados visando à produção de emoções, sentimentos;

o gestual:

O *design* gestual está relacionado com expressões que dão sentido à comunicação e indicam gestos, movimentos e posturas corporais, expressões faciais e de olhares. Estes também expressam emoções e sentimentos no envio de mensagens comunicativas;

o espacial:

Este *design* vale-se de locais, edificações, espaços arquitetônicos e, hoje em dia, de uma página de um ambiente virtual para expressar a maneira como as pessoas se comunicam, como são as interações de poder entre si. Para fundamentar essa noção, Barbosa-Silva (2015, p. 41), exemplifica o uso do espacial, embasada em Cope e Kalantzis (2000), para ressaltar o valor dos significados advindos das estruturas espaciais e arquitetônicas:

O modo pelo qual os elementos de sentido constituem o design espacial é exemplificado da seguinte forma: a visita a um Shopping Center embora implique a leitura de muitos textos escritos, permite em uma postura engajada crítica, a leitura de muitos outros elementos, como a leitura espacial da arquitetura do shopping e da localização de logos, placas escritas e iluminação. Redes de fastfood, por exemplo, não têm, propositalmente, assentos confortáveis, com o objetivo de que as pessoas não fiquem tempo além do necessário ocupando as cadeiras, o que impediria a chegada de outros clientes. Outro exemplo de sentidos comunicados por meio de design espacial é a localização de cassinos, eles estão sempre em espaços sem janelas ou relógios a fim de que os clientes não tenham a percepção do tempo passando. No contexto escolar, a organização tradicional das salas de aula apresenta as carteiras dispostas de forma a garantir contato visual frontal entre todos os alunos e o professor. Essa disposição espacial, que posiciona o professor na frente da classe, representa a natureza das interações e o sistema de ensino. Nessa mesma perspectiva, o posicionamento lateral estabelecido entre os estudantes visa a desencorajar o contato entre eles. (BARBOSA-SILVA, 2015, p. 41).

Os modos de significação dos textos multimodais no gráfico auxiliam na produção, leitura e interpretação de textos que circulam no meio social, atribuindo a eles sentidos.

Contudo, ao analisar um texto multimodal, tais elementos não devem ser considerados isolados, uma vez que a característica do texto multimodal está na associação dos elementos composicionais que, por isso, expandem as possibilidades de sentidos. Ainda sob esta ótica, Windle *et al.* (2017, p. 103) submetem a noção de *design* à seguinte avaliação:

Essa metáfora faz um trabalho muito amplo, representando tanto a organização e os processos sociais, como as estruturas e as funções linguísticas, as estratégias didáticas, e a produção de textos na sala de aula (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Nesse sentido, podemos questionar se a metáfora de design tem validade universal para representar todos esses fenômenos em todas as sociedades e escolas, e se ela tem clareza suficiente para amparar a prática docente. (WINDLE *et al.*, 2017, p. 103).

Quero enfatizar que trabalhar com a perspectiva da modalidade configura-se como uma opção ao trabalho com o modo canônico do sistema; portanto, não significa uma verdade indiscutível, porém é o apoio substancial, compatível e coerente com a realidade dos meus alunos da escola pública onde atuo como professora de Língua Portuguesa. Não obstante, ressalto que outro fator a ser considerado é que, como docente e pesquisadora da mencionada área, ao explorar esses *designs*, concluo que eles são muito importantes e contribuíram sobremaneira para a didatização e sistematização deste estudo. Contudo, não posso me deixar ficar engessada por eles. Isso iria restringir o meu olhar para o trabalho de construção de sentidos, visto que também estes podem se materializar de maneiras diferentes que as presentes no Gráfico 1 acima. Ademais, como referencia Legramante-Barbosa (2018), mesmo que o *design* tátil tenha sido inserido por Cope e Kalantzis (2009) e o linguístico, em relação à divisão entre a escrita e a oralidade, por Kress (2003), é interessante contemplar ainda outras formas de linguagens ainda não percebidas, mas consideráveis. Como exemplo, cito a olfativa, em que “os cheiros comunicam-se estabelecendo relações sensitivas e comunicativas que correspondem a momentos pessoas, situações, porque há um processo de construção de significados, envolvendo situações do discurso” (LEGRAMANTE-BARBOSA, 2018, p. 69). Para apoiar essa minha visão, amparo-me em Maciel e Pereira (2019, p. 2679-2680) que dissertam acerca das construções de sentidos na área médica:

O processo de construção de sentidos é inerente à qualidade humana associada ao processo de comunicação e representação. Ele transcende a utilização da linguagem pautada nos conceitos de verbal e não verbal, uma vez que as representações sensoriais também produzem uma significação. Além disso, muitos fatores do sujeito, dos objetos e do ambiente podem constituir um significado. Nesse sentido, as noções de sentidos e significados são interrelacionados e dependem também do contexto e da cultura.

O contexto médico também apresenta construções de sentidos e é de responsabilidade dos profissionais da área de saúde participarem do processo de letramento do paciente, visto que o significado de termos e situações de saúde, assim como os sentimentos desencadeados por eles, são diferentes para cada um dos indivíduos. A utilização de

multimodalidade, associando a fala a meios inovadores de educação em saúde como imagens ou modos sensoriais, podem gerar um sentimento no indivíduo. Isso pode promover uma ressignificação deste com relação a situações da área médica e a uma tomada de atitudes positivas para sua saúde. (MACIEL; PEREIRA, 2019, p. 2679-2680).

Dando prosseguimento a essa percepção, Maciel e Pereira (2019, p. 2680) continuam dissertando a respeito de processos de construção de sentidos atuais e emergentes, enfatizando o letramento multissensorial, ainda muito pouco explorado. Este é apresentado por eles no artigo “As dinâmicas das linguagens nos processos de construção de sentidos para além das fronteiras linguísticas e semióticas: diálogos entre multimodalidade e translanguagem em contextos médicos”. Neste artigo, os mencionados pesquisadores demonstram a possibilidade de se promover um diálogo transdisciplinar entre linguagem e saúde para ampliar a compreensão dos processos de construção de sentidos para um olhar mais humanizado na área da medicina.

Diante do acima exposto, pode-se concluir que o processo de ensino e aprendizagem também precisa ser atualizado, em busca da formação de alunos que saibam ler, produzir e interpretar textos a partir de uma abordagem multimodal, com foco nos multiletramentos. Esta assertiva está contemplada na Pedagogia dos Multiletramentos a ser elucidada na sequência.

3.4 A Pedagogia dos Multiletramentos

O GNL ressalta que a clientela formada pelo alunado da contemporaneidade, cada vez mais global, necessita de uma educação linguística que lhe traga projetos de futuro (*designs*) e levem em consideração a diversidade de suas vivências e culturas como também que evidenciem três dimensões específicas da vida social: a diversidade produtiva (referente ao contexto profissional), ao pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no setor da vida pessoal). Nessa elaboração teórica, Rojo (2013) alerta que o âmbito da (re)produção cultural ficou de fora. A mesma autora (2013, p. 14-15), alicerçada em Kalantzis e Cope (2006), explica que a dimensão no âmbito do trabalho requer um trabalhador “multicapacitado e autônomo” e que tenha disposição para o pluralismo e para se adaptar às constantes mudanças que sejam necessárias. O âmbito da cidadania é o espaço da educação para a ética e para a política, “o espaço onde a sociedade civil se relaciona com o Estado, em que as pessoas participam do governo” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 131). E o âmbito da vida pessoal implica o fato de as pessoas viverem simultaneamente em múltiplas culturas híbridas e personalizadas, o que ocasiona uma identidade multifacetada, resultado da consciência fortemente descentrada e fragmentada. Para Rojo (2013), a solução para sanar essa

fragmentação encontra-se na necessidade de a escola estabelecer um “pluralismo integrativo”, semelhantemente ao que Kalantzis e Cope (2006, p. 145) consideram ser primordial ao afirmarem que “A diversidade precisa tornar-se base paradoxal da coesão”.

Para que essas três dimensões da vida social fossem consideradas, o GNL apresentou um conceito-chave da Pedagogia dos Multiletramentos que nomeou de *design*, que as posicionou para serem interpretadas e ressignificadas em variadas situações e que estivessem passíveis ao dinamismo, ao interesse pessoal e à capacidade de transformação. De acordo com o GNL, a formação do *design* ocorre por intermédio de um sistema de construção de sentidos, que tem a sua composição realizada pela conectividade de três integrantes fundamentais: *available designs*, *designing* e *redesigned*.

De forma geral, o *available designs* é o que as formas de representação, os recursos de contexto, da cultura e das convenções disponibilizam e que devem ser reconhecidos e utilizados pelos alunos. O *designing* tem como principal atributo a predisposição para planejar, desenvolver, construir e modificar um conteúdo que já conhece para se apropriar dele. O *redesigned* ocorre por intermédio do que o sujeito consegue reorganizar, reconfigurar e trazer para o seu universo, englobando, inclusive, a sua própria ação no transcorrer do processo de construção das práticas emergentes e dos novos significados.

As teorias e pedagogias vinculadas aos multiletramentos amoldam-se em três elementos evidenciados por Rocha e Maciel (2019), que seguem a concepção de Cope e Kalantzis (2017), a saber: o “Porquê”; o “O quê”; e o “Como” dos Multiletramentos.

O primeiro, acima já elucidado, refere-se às velozes e acentuadas transformações do mundo da contemporaneidade, nas esferas do trabalho, da cidadania e identidade, influenciadoras das maneiras de construir e difundir saberes.

O segundo âmbito – “O quê” – envolve os dois eixos dos multiletramentos, anteriormente também já explanados. Nessa direção, contempla a diversidade inerente às diferenças socioculturais, linguísticas e pragmáticas das práticas letradas delineadoras da vivência social dos grupos distintos e a característica multimodal dessas ações na sociedade digital (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 132).

O terceiro campo – o “Como” – é composto por quatro dimensões que têm a função de viabilizar e operacionalizar o processo “O quê” da Pedagogia dos Multiletramentos, que são conectadas e justapostas entre si: *situated practice* (prática situada), *over instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). Para Rocha (2018), esses domínios precisam estar interligados, sendo que ela

considera que o enfoque crítico é diferente dos demais, porque a criticidade pode ser compreendida como

[...] constitutiva de nossa existência e, assim, como força motriz para a realização de outros gestos, movimentos e práticas didático-pedagógicas e de desenvolvimento arquitetônico. [...] E, desse modo, poderá dar mais visibilidade à necessidade de continuamente exercitarmos nossa curiosidade epistemologicamente, como prega Freire (2004), compreendendo-a como elemento constitutivo de nosso potencial de existência, com vistas à construção de uma sociedade mais justa para todos. (ROCHA, 2018, p. 110-111).

Sendo dessa maneira, acolho esse parecer da autora, que é também o mesmo ponto de vista de Rocha e Maciel (2019), pois essa noção proporciona mais visibilidade ao enfoque crítico e o enleva a ser “a força propulsora” das atividades com currículos e pedagogias do campo da linguística. Da mesma maneira, desenvolver um trabalho de forma conjugada com todas essas dimensões é aplicar alternativas para qualificar as práticas educacionais neste mundo multifacetado e repleto de diversidades.

As proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos são dissertadas por Barbosa-Silva e Maciel (2018), que explicitam a visão de mente, sociedade e aprendizagem, que está baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social; isto é, o conhecimento humano é indexado em contextos sociais, culturais e materiais, e também seu conhecimento, desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma sociedade.

Essa visão de mente, sociedade e aprendizagem, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), ressignada por Rojo (2012) e Barbosa-Silva e Maciel (2018), leva à discussão de pedagogia como uma complexa integração de quatro fatores. A saber: *situated practice* (prática situada), que se baseia no mundo de *designing experiences* (projeções de experiência) dos aprendizes; *over instructions* (instrução explícita), por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; *critical framing* (enquadramento crítico), que relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais; e *transformed practice* (prática transformada), em que os aprendizes transferem e recriam designs de sentidos de um contexto para o outro.

A seguir, os fatores serão descritos a partir do alinhamento entre Rojo (2012) e Barbosa-Silva e Maciel (2018, p. 13) à concepção de Cope e Kalantzis (2000):

Situated practice (prática situada), é a parte da pedagogia constituída pela aquisição por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes, que tem a capacidade

de ocupar múltiplos e diferentes papéis fundamentados em suas origens e experiências. Barbosa-Silva e Maciel (2018) defendem que

[...] os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas. O foco, na prática situada, é a compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente, embora não haja garantias de que cada aprendiz desenvolva a criticidade e prática reflexiva no processo de colocar o conhecimento em prática. Sendo assim, a avaliação deve ser sempre aplicada para desenvolvimento, e não julgamento. Um dos maiores desafios da prática situada gira em torno da impossibilidade de sempre ter controle consciente e conhecimento do que se faz ou se sabe, o que é uma questão central para a aprendizagem escolar. (BARBOSA-SILVA; MACIEL, 2018, p. 13).

Over instruction (instrução explícita). Neste, todas as intervenções ativas são incluídas para incrementar atividades de aprendizagem, o que não implica transmissão direta, repetições, memorizações; embora tenha essas conotações. Nessa etapa, o objetivo é entendimento do aluno para que seja capaz de realizar tarefas mais complexas do que poderia sozinho, apoiado pelo professor.

Critical framing (enquadramento crítico), cujo objetivo é motivar os aprendizes a enquadrarem, crescentemente, na prática, o controle e a compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que se encontram centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social. De acordo com Barbosa-Silva e Maciel (2018, p. 14), é por meio do enquadramento crítico que “[...] os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprendera e construtivamente criticá-lo”.

Transformed practice (prática transformada), indicando que será preciso sempre revisitar o começo, a prática situada, mas agora em uma “reprática”, em que a teoria se torna uma prática refletida. Segundo Barbosa-Silva e Maciel (2018, p. 14):

Estudantes e professores devem desenvolver formas de demonstrarem como podem criar e cumprir, de maneira refletida, novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm apreendido. (BARBOSA-SILVA; MACIEL, 2018, p. 14).

Dessa maneira, conforme o acima exposto, a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres (2006[2000/1996]) amplia a possibilidade de leitura conectada com o cotidiano no sentido de entender a sociedade e de se enxergar dentro dela. Não obstante, Cope e Kalantzis (2000) consideram pertinente frisar que, ao fazer-se a adesão a essa pedagogia, não significa que o atual trabalho pedagógico do professor esteja sendo inadequado ou, muito menos, que os princípios dessa pedagogia devam ser seguidos em uma sequência rígida, de forma linear. Esta, portanto, deve ser configurada como mais um

recurso a ser aplicado, experimentado e validado pelo docente, com o objetivo de proporcionar qualidade ao trabalho que ele desenvolve.

Nesse raciocínio, está contemplada a produção do documentário proposto à turma do 7.º ano A, pois denota a relação com o ensino e a aprendizagem nos moldes acima dispostos e configura-se como um evento e uma prática social de multimodalidades e de multiletramentos, nos quais os alunos estão inseridos e participam plenamente, inclusive criando o seu próprio material didático. Por conseguinte, nessa noção, essa construção é fruto da participação coletiva de uma sala de alunos e de sua interação com o meio em que vivem.

Na próxima subseção, discorrerei a respeito das relações da multimodalidade com os gêneros textuais, a conceituação de gêneros textuais, do documentário e, finalizando, do protótipo, modelização didática destinada à apropriação de novas competências de leitura, interpretação e escrita, a ser desenvolvido na atividade de natureza intervencionista.

3.5 A multimodalidade e os gêneros textuais – conceituação e apropriação

O uso dos gêneros textuais é influenciado pelas mudanças ocorridas nesta era da comunicação ancorada na navegação virtual, que conduz o leitor a um cenário onde a lógica visual prevalece na preferência de leituras que se apresentam em novos formatos, com novos modos e funções, o que confirma o pressuposto de Bakhtin (2003) que pontua que os gêneros são usados de acordo com o domínio que se tem deles. Contudo, apesar dessas qualidades inerentes às novas mídias digitais serem muito atrativas, não significa, necessariamente, que o texto impresso tradicional esteja sendo substituído. Mesmo assim, é evidente que a leitura de um texto multimodal, na perspectiva dos multiletramentos, possui diferenciações expressivas com relação ao da escrita convencional, haja vista que está organizado sob a lógica do visual, com a presença, por exemplo, de layout, elementos gráficos, links, blocos de textos. Nessa premissa, a escrita e a leitura acabam sendo influenciadas e vão se modificando, vão se adaptando às regularidades do novo gênero que elas representam, nos novos e determinados contextos em que se apresentam atualmente.

Sendo assim, a apropriação dos gêneros a partir da multimodalidade e dos multiletramentos favorece aos sujeitos a sua inserção com maior competência nos diversificados campos discursivos ou nas esferas sociais.

No cotidiano, os gêneros são necessários para que as pessoas, servindo-se de sua variedade e heterogeneidade, possam se comunicar e interagir por meio do uso da língua.

Nesse sentido, Bakhtin referiu-se aos gêneros do discurso da seguinte maneira:

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. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003[1952 – 1953/1979], p. 290).

Partindo dessa fundamentação de Bakhtin, pode-se entender que um determinado gênero é escolhido tendo como causa a especificidade do âmbito da tarefa humana em que está inserido, das necessidades da temática, das particularidades dos indivíduos implicados e dos propósitos da enunciação. O teórico elucida que os enunciados formam-se por conteúdo temático (o assunto do discurso), pelo estilo verbal (seleção e escolha de vocabulário, estruturas frasais e gramaticais a serem utilizadas) e construção composicional (estrutura formal da comunicação discursiva).

Nessa mesma perspectiva de Bakhtin, para Rojo e Barbosa (2015), os gêneros são “entidades de vida”, porque adquirem existência e circulam na vida real, nas mais diversas esferas da sociedade. Ainda em semelhança ao pensamento de Bakhtin, as autoras afirmam que “Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28).

Por sua vez, Marcuschi (2008, p. 149) denomina os gêneros de “artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.” Para reforçar esse ponto de vista, ele discorre a respeito da apropriação dos gêneros como sendo um mecanismo essencial de sociabilização, de inclusão prática nas tarefas da comunicação humana. Isso acontece pelo fato de estarem os gêneros – orais e escritos, impressos ou digitais – articulados com as formas de comunicação social e inerentes à cultura letrada urbana, mesmo que esse processo não seja observado e reconhecido nitidamente por seus usuários pela falta de conhecimento técnico. A esse respeito, Bakhtin (2003[1952 – 1953/1979], p. 299-300) pronunciou-se da seguinte maneira:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e

avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. (BAKHTIN, 2003[1952 – 1953/1979], p. 299-300).

Sendo dessa maneira, as atividades em que as pessoas falam, ouvem, escrevem, realizam leituras – desde as mais cotidianas até as públicas – são preexistentes, envolvem a língua/linguagem, acomodam-se aos gêneros e, após serem estruturadas e customizadas, acabam fazendo sentido para o outro. Esse enfoque credencia à caracterização dos gêneros por meio de suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, e não exclusivamente por suas qualidades linguísticas e estruturais, embora não se deva desvalorizar a forma, visto que os gêneros são definidos por meio dela em algumas situações; e em outras, por suas funções.

Com relação à denominação dada aos gêneros, Marcuschi (2008, p. 169) revela que não é “uma invenção pessoal”, mas sim “histórica e socialmente constituída”, uma vez que sofrem modificações, interpenetram-se, passam pelo processo a que Bakhtin chamou de transmutação dos gêneros. Geralmente, os gêneros são nominados utilizando os critérios como no Quadro 1 abaixo, definidos por Marcuschi (2008, p. 164):

Quadro 1 - Denominação dos gêneros segundo Marcuschi

1. forma estrutural (gráfico; rodapé; poema)	4. meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail)
2. propósito comunicativo (errata; endereço)	5. papéis dos interlocutores (exame oral; autorização)
3. conteúdo (nota de compra; resumo de novela)	6. contexto situacional (conversação; carta pessoal)

Fonte: Marcuschi (2008, p. 164).

Pode-se ressaltar que esses critérios podem se fundir, realizando uma combinação de formas e funções entre si. A essa hibridização Marcuschi (2008, p. 165) dá o nome de intergenericidade.

Os gêneros têm um fim discursivo, com estilo específico, que Bakhtin chamou de primários e secundários e que Rojo e Barbosa (2015), embasadas nos conceitos do mencionado filósofo e pensador russo, descrevem como sendo:

Gêneros primários são aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente, mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, [...] interações no Skype, torpedos e posts em certos tipos de blog. Por outro lado, há os gêneros secundários, que servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial. São relatórios, notícias, anúncios, [...] noticiários televisivos ou radiofônicos,

entre outros. Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18-19).

Ambos os gêneros são constituídos por enunciados verbais, sendo diferenciados pelo seu grau de complexidade. Observando as características do gênero selecionado para este trabalho – o documentário –, conclui-se que se trata de um gênero secundário, pois se presta a propósitos públicos em esferas diversificadas que se ocupam da comunicação humana.

Com relação ao enunciado, Rojo e Barbosa (2015) apresentam a definição dele, embasadas por Bakhtin (2003[1952 – 1953/1979]):

Um enunciado, para Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que define são suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17).

Os gêneros são distinguidos de acordo com a sua universalidade. Sendo assim, são denominados como universal concreto e como universal abstrato.

Mediante o acima exposto, pode-se afirmar que os gêneros materializam-se por meio dos enunciados e textos concebidos por pessoas, a partir de suas histórias e de suas culturas, em suas formas orais, escritas ou multimodais. Outrossim, pode-se ratificar que não são neutros, pois representam posicionamentos sociais, culturais e ideológicos de seus usuários.

Por abarcar essa característica, os gêneros têm sido usados mais frequentemente na atualidade e em áreas diferenciadas de investigação, a ponto de estudiosos, entre eles Marcuschi (2008, p. 148), confirmarem que eles são “um conceito que achou o seu tempo”. No entanto, eles não são novos. Originaram-se na literatura do Ocidente há cerca de vinte e cinco séculos, com a tradição poética de Platão e com a tradição retórica de Aristóteles e atinge este presente tempo alcançando a linguística nas perspectivas discursivas.

Hoje, especialmente, novos gêneros emergem de forma potencializada acompanhando o avanço acelerado das tecnologias, especialmente os referentes à mídia eletrônica digital – os chamados gêneros textuais do domínio da mídia virtual, também denominados de discurso eletrônico. Diante desse quadro, Marcuschi (2008) posiciona-se fazendo algumas indagações e considerações a respeito:

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na

natureza do gênero produzido. Tomemos o gênero mais praticado no nosso dia a dia, a conversação espontânea realizada face a face, e pensemos na descrição oferecida por Sacks, Schegloff e Schiffrin (1974). Tentemos agora aplicar essa descrição a um bate-papo *online*. Que aspectos da relação face a face transferem-se para o novo meio? Qual a interferência do anonimato mantido num apelido (*nickname*)? O que muda quando a relação interpessoal passa a ser uma relação hiperpessoal, como no caso de um bate-papo em aberto? Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o quadro que forma a noção do gênero. Em suma, muda o gênero. (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

Considerando os aspectos discutidos acima, pode-se dizer que o discurso eletrônico ainda não está concebido de forma plena. Continua formando-se sob a ótica linguística e organizacional, sendo desenvolvida pela comunicação mediada por computador, também chamada de comunicação eletrônica. Nesse cenário, alguns dos gêneros mais praticados são os e-mails⁵, *chats*⁶ em todas as modalidades, listas de discussão, *weblogs*⁷ (diários), mensagens de *WhatsApp*⁸, *vlogs*⁹, *podcasts*¹⁰, memes¹¹, entre outros que transitam pelas redes sociais, via *internet*¹².

Para ilustrar essa exemplificação, escolhi o meme para demonstrar a maneira célere e cômica como ele materializa-se: quase que simultaneamente à entrevista coletiva a respeito do avanço do novo corona vírus no Brasil, em 18 de março de 2020, quando o presidente Jair Messias Bolsonaro evidenciou a falta de habilidade para usar a máscara de proteção e virou assunto na *web*, na forma do citado gênero.

⁵e-mail: (*eletronic mail*) – correio eletrônico.

⁶*chat*: (*room-chat*) – bate-papo virtual em aberto entre várias pessoas simultaneamente.

⁷*weblog*: diário on-line.

⁸*WhatsApp*: aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, via *internet*.

⁹*vlog*: *site* pessoal mantido por uma ou mais pessoas, cujo conteúdo principal consiste de vídeos.

¹⁰*podcast*: arquivo digital de áudio para transmitir informações, é um gênero textual oral.

¹¹Meme: gênero textual imagético que se utiliza do humor para comunicar uma mensagem rápida, geralmente uma crítica.

¹²*internet*: rede mundial de computadores interligados para se comunicarem.

Figura 13 - Meme no *Twitter* sobre a maneira do presidente usar máscara



Fonte: Reprodução CNN/Brasil (2020)

Os tipos de texto e de gêneros de texto/discurso distinguem-se entre si por terem as seguintes características: os tipos de texto são uma construção teórica, a saber, “classes, categorias gramaticais de textos que os classifica com base em suas características linguísticas (léxico, referência, sintaxe, relações de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, sintaxe, relações lógicas, natureza da composição)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 26). Estes são ensinados na escola há muitos anos com a função de que, por sua utilização, sejam elaboradas boas produções escritas, sendo que os mais utilizados são: descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção. Os gêneros de textos, por outro ângulo, não se classificam como classes gramaticais, tendo em vista que não são abstrações teóricas e, sim, “universais concretos” que “circulam na vida real”, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 27-28).

Nessa mesma esteira, recorro a Marcuschi (2008) para esclarecer o entendimento da diferença entre tipo de texto e gênero de texto a fim de dissolver qualquer dúvida referente a esse assunto, tendo em vista a realização desta pesquisa que abrange, entre outros aspectos, a produção e a compreensão de texto:

[...] (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual para nos referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea,

conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Dessa diferenciação, pode-se aferir que o texto faz parte do cotidiano, por isso é inviável a vivência sem uma relação entre eles. Pelo âmbito referente aos gêneros, este existe para que determinadas necessidades da comunicação sejam atendidas.

Reitero aqui, diante da apresentação significativa da quantidade de gêneros na citação acima, que eles podem emergir, desaparecer ou fundir entre si para formarem outros, dependendo da época ou das situações em que as pessoas os utilizem. Pela relevância de ambos, conclui-se que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero, como também é improvável comunicar-se sem ser pelo texto. “Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística”, conclui Marcuschi (2008, p. 154).

Por esse motivo, neste estudo, utilizo a terminologia gênero textual, na perspectiva do mesmo autor, que considera que as demais expressões – “gêneros do discurso” ou “gênero discursivo” podem ser utilizadas “intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Portanto, nesse pensamento, considero muito importante ensinar a língua partindo da noção de gêneros textuais por suas características estarem intrínsecas ao contexto do cotidiano dos alunos.

Neste trabalho, conforme explicitado, o gênero selecionado é o documentário, a ser elucidado na subseção que se segue.

3.5.1 O gênero documentário

O homem é acompanhado pelas manifestações artísticas desde os primórdios da história. Mesmo antes de outras formas de conhecimento surgirem, a arte já integrava de forma ativa a vida do homem primitivo. Nesse cenário, o documentário configura-se como um significativo representante indexado à sétima arte, o cinema.

O documentário é um gênero secundário da esfera jornalística inserido na produção cinematográfica, cujo texto é predominantemente imagético, de caráter informativo. Este gênero abriga alguns outros gêneros, como a entrevista, o depoimento, a fotografia, em interação entre si, com a função de realizar a produção de sentidos. Rigonatto (2019, on-line) confirma essa característica, dizendo que “esse gênero utiliza-se de arquivos históricos, imagens, entrevistas com pessoas envolvidas e outros recursos”. Diante dessa forma de se trabalhar com gêneros interligados, Marcuschi (2008, p. 35) afirma: “[...] é uma extraordinária

oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.[...] E há muitos gêneros produzidos, merecedores de nossa atenção”. Sendo assim, em um trabalho com o gênero documentário também estarão sendo utilizados, na prática, outros variados instrumentos para a realização de diversas intervenções sociais.

Pelo fato de nesse tipo de filme ser usado material recolhido in loco de forma criativa, o cineasta John Grierson, ainda no ano de 1926, definiu-o como sendo “de tratamento criativo da realidade”, de gênero autônomo, com importante papel social. Nichols (2016) considera o documentário como questões que precisam de atenção e de compreensão: “Vemos visões 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” (NICHOLS, 2016, p. 27). Na descrição de Furtado (2009, p. 5-6) o documentário é “uma prática e um pensamento inseridos no campo das artes visuais”, que, em suas diferentes matizes, “tomou como seu o problema da tradução do mundo, uma forma de não-ficção. Para Rigonatto (2019, on-line), o documentário é “um gênero do cinema que tem como objetivo exibir uma visão da realidade por meio da tela”. Como se pode notar, encontrar uma definição una e precisa para o gênero não é uma tarefa fácil, pois, apesar das muitas discussões a respeito, segundo consta, nunca ocorreu o consenso como resultado.

O documentário surgiu com o advento do cinema, no fim do século XIX, tendo ambas características muito próximas desde a sua origem, como por exemplo a descrição de cenas do cotidiano da sociedade. Nessa linha histórica, o jornalista, cenógrafo, diretor e pesquisador de cinema Beto Leão, em entrevista à Maíra Gregolin (2002), resumiu o início do gênero dessa forma:

Não há qualquer exagero em afirmar que o filme documentário tem exatamente a mesma idade do cinema. Quando, em 28 de dezembro de 1895, aconteceu a primeira sessão pública do invento criado pelos irmãos Lumière, a platéia que se aglomerou no Grand Café, em Paris, acompanhou também a primeira exibição de um documentário: "A saída dos Operários da Fábrica". Com o advento do Cinematógrafo surgiram, portanto, as reportagens jornalísticas de atualidades, o documentário e alguns ensaios de comédias. (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA, 2002, p. 47).

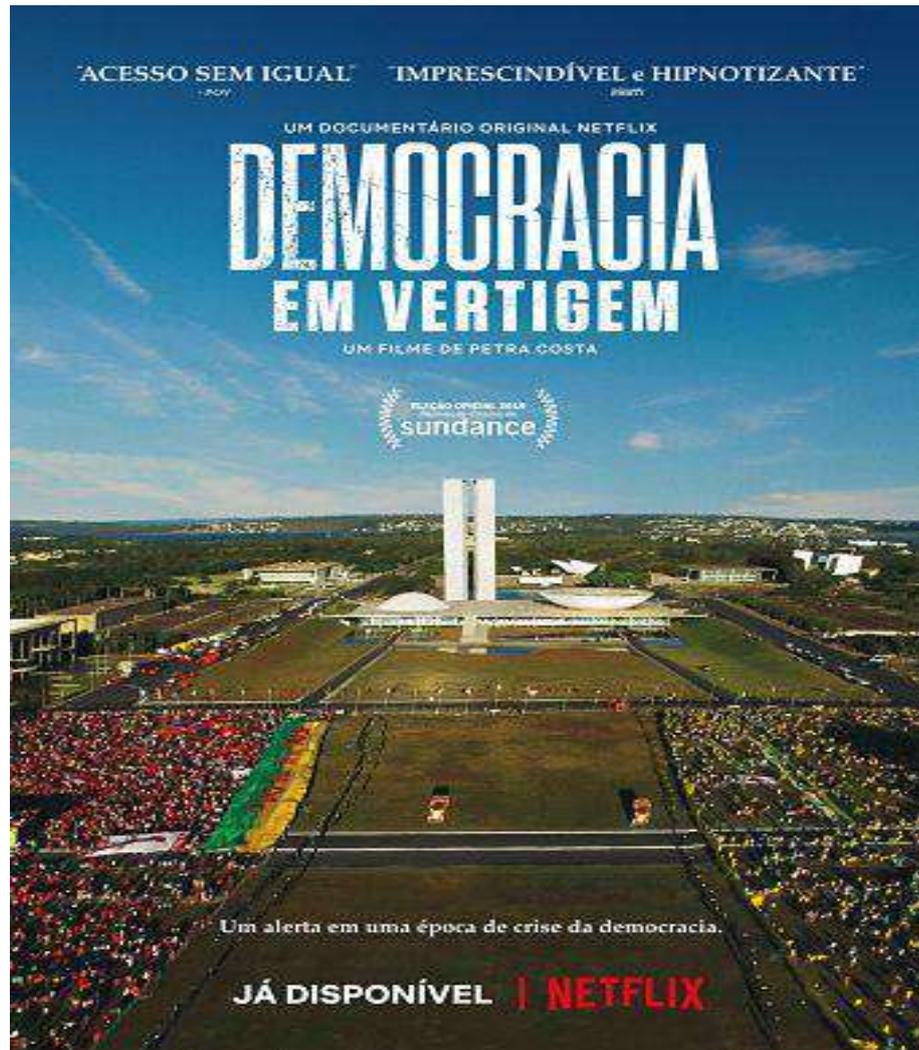
Os estudos sobre o gênero foram iniciados pela Escola Britânica de Documentário (originalmente Documentary Film Movement), fundada por John Grierson, que, juntamente com Robert Flaherty, Dziga Vertov e o brasileiro Alberto Cavalcanti, foi o pioneiro da história do documentário. Grierson (1979) considerava-o uma ferramenta pedagógica para a discussão de termos inerentes à sociedade e para a construção da cidadania e da educação.

O vocábulo documentário foi utilizado por Grierson pela primeira vez em 26 de fevereiro de 1926, em um artigo que ele escreveu para o jornal *New York Sun*, comentando o filme *Moana*, de Robert Flaherty. Ele emprestou o termo do francês *documentaire*, com o qual eram nomeados os filmes que relatavam viagens ou a rotina diária de determinadas populações. Nesse viés, escreveu que por ser um relato visual da vida cotidiana dos jovens polinésios, tinham valor documental. A partir daí, surge uma prodigiosa fonte de filmes de cunho social.

No Brasil, nesse período, segundo a descrição de Mattos (2014), a tradição do documentário consistia em temas de atualidades, institucionais ou cívicos, fortalecendo-se nos fins da década de 1950 com a chegada do som direto e a escolha de assuntos mais conhecidos da população, como os referentes ao regionalismo, especialmente os do Nordeste. Desde 1960, os estilos e abordagens do documentário começaram a se diversificar. Com a chegada do Cinema Novo e a atuação de cineastas inovadores, como Eduardo Coutinho, que, a partir de realizações de produções cinematográficas didáticas chamadas “marginais”, ligadas à esquerda estudantil (“Cinco vezes favela”, “UNE volante” e a primeira etapa de “Cabra marcado para morrer”), passando a filmes comerciais de alguma visão crítica do processo social (“O pacto”, “O homem que comprou o mundo”, “Faustão”), chegou ao jornalismo e à televisão por meio de programas que adotaram o documentário, tal qual o “Globo Repórter”. Este propagou e contribuiu para a popularização do gênero na TV do país, tornando-se como uma espécie de tradição nas noites de sexta-feira quando a mencionada emissora o transmite desde 3 de abril de 1973, com alto índice de audiência.

Até há pouco tempo, o documentário servia a públicos específicos e, para tanto, circulava especialmente em circuitos de artes de galerias, museus, exposições e em salas de festivais de cinemas. No entanto, atualmente, está se popularizando e atingindo grandes públicos com a chegada das chamadas *streamings* - plataformas de transmissão de conteúdos digitais, filmes e séries, via internet. Para se ter uma ideia da amplitude desse sistema, cito o exemplo de uma das mais conhecidas provedoras, a Netflix, com sede em Los Gatos, na Califórnia-EUA, que possui mais de 160 milhões de assinantes e um extenso catálogo de documentários muito acessado pelos seus usuários. Segundo a redação do *site* de variedades altoastral.com.br (2016), “além das séries e filmes, a Netflix também é uma ótima fonte de documentários dos mais diversos temas. O gênero encanta muitos os telespectadores por abordar a preocupação com fatos reais, por meio de pesquisas, relatos e imagens originais”. Um dos mais famosos documentários hospedados na plataforma é “Democracia em Vertigem” - Figura 14 -, descrito no Quadro 2, abaixo:

Figura 14 - Infográfico de Democracia em Vertigem



Fonte: Netflix (2019)

Quadro 2 - Sinopse de Democracia em Vertigem

Democracia em Vertigem (título em inglês: *The Edge of Democracy*) é um documentário brasileiro de 2019, dirigido por Petra Costa. O filme acompanha o passado político da cineasta de maneira pessoal e íntima no contexto do primeiro mandato do ex-presidente Lula até o processo que culminou com o *impeachment* de Dilma Rousseff, analisando a ascensão e queda desses governantes e a consequente crise político-econômica no Brasil.

Estreou mundialmente no Festival de *Sundance* e foi lançado na Netflix em 19 de junho de 2019. Em janeiro de 2020 foi anunciado como um dos indicados ao Melhor Documentário de Longa Metragem, na 92.^a cerimônia de entrega do *Academy Awards*.

Após o anúncio da indicação do filme ao *Oscar*, repercutiu na imprensa do Brasil o fato da polarização política brasileira ter chegado a tal premiação. Nas redes sociais, o documentário foi elogiado em sua maioria por perfis de esquerda, mas criticado por perfis da direita política. O que continua a retratar a polarização do Brasil.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Democracia_em_Vertigem (2019)

Popularmente, o documentário é chamado de um gênero que dá voz a outras vozes. Isso é decorrência do fato de o diretor e o roteirista efetuarem a descrição ou a interpretação da realidade da vida dos participantes. Então, o gênero expressa um determinado ponto de vista. Por isso, uma das principais características do documentário é a sua formação composta por acontecimentos e fatos considerados como reais por quem os narra, pois estão submetidos a serem retratados de acordo com a extensão interpretativa de seu autor. Nesse sentido, efetuo uma relação dialógica com essas afirmações ao estabelecer o propósito de produção de um documentário pelos alunos do 7.º ano do Ensino Fundamental, haja vista que significa a representação subjetiva da visão que eles têm em relação ao tema tratado: a valorização e a preservação do patrimônio histórico-cultural de Corumbá-MS.

Outro fator relevante a se considerar quando se vai conceituar o documentário é, como de costume, recorrer ao cinema de ficção, pelo fato de, por longos anos, terem sido considerados como opostos entre si. No entanto, já há diversos estudiosos que dizem que uma definição para ambos é desnecessária, tendo em vista que se valem dos mesmos recursos para serem realizados, a saber: câmeras filmadoras, imagens, filmagens internas e externas etc. Nesse contexto, segundo Marcuschi e Melo (2015), o documentário e o filme de ficção distinguem-se de acordo com a estrutura de cada um, então:

[...] o cinema de ficção dispõe de uma soberania para criar e ordenar os signos que sustentam um mundo representado (à maneira de um duplo), ainda que a imaginação criadora se depare, no trato com as formas expressivas, com limitações que são histórica e socialmente definidas. Já o documentário dispõe apenas de uma autonomia parcial no uso de seus procedimentos narrativos e plásticos, atravessado que é por situações, eventos e condições que nele inscrevem materialmente os vestígios de um mundo social e histórico (concebido como um feixe de relações intersubjetivamente construídas, e não simplesmente como um estado de coisas acabado e desprovido de devir). (MARCUSCHI; MELO, 2015, p. 6).

Nessa direção, as diferenças entre a produção de um filme de ficção e a de um documentário consistem basicamente nas etapas do planejamento; pois, ao contrário do primeiro, o conteúdo do segundo não pode ter suas cenas integralmente previstas, uma vez que “sua essência é o embate com a realidade. Por esse motivo, as etapas de planejamento de um documentário (roteiro) devem ser flexíveis, no entanto nunca dispensadas, pois permitem a previsão das etapas de sua produção” (CUSTÓDIO, 2012, p. 208). Essa afirmação, portanto, refuta o mito difundido de que o gênero não exige preparos na sua pré-produção, como por exemplo a elaboração de um roteiro prévio de filmagem (script), como esclarece Puccini (2009):

Esse equívoco na concepção do processo de construção do filme documentário, sustentado pela falsa ideia de que o gênero exige menos preparação ou menos da intervenção criativa do cineasta, vem sendo constantemente refutado por documentaristas e teóricos verdadeiramente envolvidos com a prática. Documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse realizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre concepção da ideia e a edição final do filme, que marcam a apropriação do real por um discurso. (PUCCINI, 2009, p. 5).

Com essa conceituação, supõe-se que o documentário seja mais representativo de autenticidade e fidedignidade, como o era em suas origens.

Como já discutido anteriormente, sendo as formas dos gêneros textuais flexíveis, são passíveis de variações, pois as “modificações sócio-históricas e tecnológicas provocam reconfigurações nos gêneros” (MARCUSCHI; MELO, 2015, p. 53). Nessa concepção, tanto Marcuschi e Melo quanto Bakhtin reconhecem essa característica, pois levam em consideração o processo de transmutação a que os gêneros estão submetidos. Assim, o documentário também é afetado por essa reestruturação, cedendo, na contemporaneidade, espaço a um novo gênero, a partir da evolução de suas próprias características – o web-documentário. Este surge com o advento da TV digital interativa e consagra-se sendo uma nova versão do documentário, que requer também novos suportes, agora digitais e nas formas do hipertexto e da hipermídia da linguagem para a realização de sua produção e veiculação.

Nesta pesquisa, a forma do documentário adotada para a produção do produto final da intervenção didática é a tradicional.

O gênero documentário possui seis modos de representação ou subgêneros que o diferenciam de outros tipos de filmes, correspondendo, pela ordem de sua citação, em parte expressiva, à cronologia de sua origem, como Nichols (2016) destaca:

São eles: o modo poético que enfatiza associações visuais, qualidades tonais ou rítmicas, passagens descritivas e organização formal; o modo expositivo que enfatiza o comentário verbal e uma lógica argumentativa; o modo observativo que enfatiza o engajamento direto no cotidiano das pessoas que representam o tema do cineasta, conforme são observadas por uma câmera discreta; o modo participativo que enfatiza a interação cineasta e tema; o modo reflexivo que chama a atenção para as hipóteses e convenções que regem o cinema documentário e o modo performático que enfatiza o aspecto subjetivo ou expressivo do próprio engajamento do cineasta com seu tema e a receptividade do público a esse engajamento. (NICHOLS, 2016, p. 62-63).

É importante ressaltar que, mesmo possuindo traços específicos, esses modos também têm outros em comum, como o de serem híbridos e o de manterem relação estreita com as tecnologias.

Com relação à estrutura do documentário, está dividida em início (com apresentação do tema, do problema das pessoas envolvidas e do contexto retratado), meio (com um

aprofundamento das informações, dos contextos, das personagens e dos fatos apresentados) e fim (resultado da resolução do conflito abordado nas outras partes); embora essa sequência também tenha um caráter maleável.

O documentário resulta de uma sucessão de procedimentos que se inicia na pesquisa, perpassa a coleta das informações, a composição do roteiro, até que seja concretizado na edição das imagens. Compreende as seguintes etapas: a proposta, a pesquisa, o argumento e o tratamento.

Os manuais de direção e produção de filmes documentários, americanos e ingleses normalmente, utilizam o termo *proposal* ao se referirem ao texto de apresentação do filme documentário – a “proposta”, no Brasil, chamada de “cartão de visita”. Para que essa proposta possa apresentar de maneira clara e concisa o tipo de documentário que o proponente tem em mente, Puccini (2009, p. 179), fundamentado em Rosenthal (1996), expõe a sugestão de uma estrutura para seu conteúdo delimitada por alguns tópicos apropriados a esse documento:

a) declaração inicial trazendo o título e assunto do filme, sua duração aproximada (formato do filme), em duas ou três linhas;

b) 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;

c) 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 as principais sequências 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;

d) cronograma de filmagem. Rosenthal coloca o tópico como opcional para somente especificar quando existir um determinado evento com data marcada para ocorrer ou quando determinada época do ano for mais conveniente para as filmagens;

e) orçamento. A sugestão é que se inclua um orçamento aproximado;

f) público-alvo, estratégias de marketing e distribuição. Outro tópico opcional.

A segunda etapa é a “pesquisa”, na qual são registrados pelos produtores os documentos essenciais para o documentário. Normalmente, apresenta a divisão a seguir: “1. Material impresso; 2. Material de arquivo (filmes, fotos, arquivos de som); 3. Entrevistas; 4. Pesquisa de campo nas locações de filmagem” (PUCCINI, 2009, p. 181).

A terceira etapa é o “argumento”, ou seja, o resumo narrativo da história, abrangendo as personagens, os lugares, o tempo, os eventos, os conflitos etc. Custódio (2012, p. 209) explica que é “importante porque permite a visibilidade de efeitos que podem ser criados ao relacionar diferentes elementos”.

A quarta etapa é o “tratamento”, que, alicerçado na proposta, acompanha a sequência das abordagens, com conteúdo bastante conciso, tendo as seguintes características, de acordo com Puccini (2009):

- Reestruturá-la em uma apresentação sequência por sequência, um parágrafo para cada sequência.
- Escrever, como uma narrativa feita no modo verbal do presente, somente aquilo que será visto e ouvido na tela.
- Escrever de maneira viva e expressiva para que o leitor consiga visualizar o filme que você tem em mente.
- Sempre que possível, fornecer informações sobre seus personagens, utilizando as palavras dos próprios, como citações breves e bem humoradas. (PUCCINI, 2009, p. 185).

Após os alunos concluírem as etapas escritas, as atividades práticas deverão ser iniciadas com o apoio de recursos, como o smartphone para as filmagens e de programas digitais para a edição das imagens.

Os meios digitais trouxeram a este atual contexto de pós-modernidade a necessidade de a escola efetivar proposições pedagógicas que incluam as multissemioses e os multiletramentos, por meio de práticas educacionais cada vez mais interativas e conectadas com a grande diversidade cultural que já se encontra inserida nelas, em função da vivência neste mundo globalizado. Nesse cenário de hipermodernidade, a escola tem o papel categórico de orientar o estudante na seguinte direção, em concordância com Rojo (2009):

- Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, 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 culturais locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) 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. (ROJO, 2009, p. 107).

A multimodalidade e os multiletramentos são perspectivas presentes nos novos eventos e nas práticas sociais, que abrangem diferentes gêneros textuais, entre eles o documentário, cuja riqueza de modos de representação nele presente inclui “imagens, cores, movimentos,

linguagem corporal, sons, escrita, etc., marcas preponderantes do discurso contemporâneo” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 43), o que corrobora o postulado das mesmas autoras ao afirmarem que “todas as dimensões semióticas carecem de ser desenvolvidas em práticas textuais multimodais em todos os gêneros textuais” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 72). Dessa forma, ao realizar uma produção desse gênero:

O professor tem no documentário um excelente auxiliar à prática pedagógica, seja como material didático, seja como objeto de ensino-aprendizagem. Enquanto material didático, o documentário pode contribuir para uma contextualização mais efetiva do trabalho pedagógico em língua materna, ou seja, ele favorece a aproximação de objetos de ensino (múltiplos letramentos, argumentação, autoria, por exemplo) a suas práticas sociais de referência. Enquanto gênero, o documentário mostra-se um campo fértil para se pensar as reconfigurações a que os gêneros estão sujeitos no decurso sócio-histórico e na relação com as práticas sociais, ao mesmo tempo em que sua didatização possibilita uma intrínseca relação com seu funcionamento no fluxo da vida. (MARCUSCHI; MELO, 2015, p. 58).

Partindo desse pressuposto, a escolha do gênero documentário é uma oportunidade para que os alunos interajam com a língua, utilizando multimodalidades, na perspectiva dos multiletramentos, e a tecnologia digital para a sua aprendizagem. Faço-o fundamentada em Marcuschi e Melo (2015, p. 58) que afirmam: “O professor tem no documentário um excelente auxiliar no processo de formação de um olhar mais crítico dos estudantes para as imagens” (enquanto pretensão de representação do real) e para a construção da argumentatividade e do ponto de vista.

A ideia de protótipo didático de Rojo (2012), a ser melhor especificado na próxima subseção, é uma proposta interessante para tornar mais maleável a abordagem didática oferecida ao gênero textual documentário.

O curta-metragem proposto neste trabalho foi realizado na perspectiva de um protótipo didático, referenciado por Rojo (2012) como sendo:

[...] estruturas flexíveis e vazadas que lhes dão unidade e que dizem respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos, na vertente multimodal, permitindo modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos, abrangendo atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural. (ROJO, 2012, p. 8).

Existem dois blocos de princípios na constituição do “esqueleto flexível” do protótipo didático apresentado por Rojo (2012), a saber:

1. Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado [...] e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e

democrático [...], que envolva agência [...] que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...].
2. Trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 8).

Nessa lógica, adoto essa percepção na realização da intervenção deste estudo, no qual os alunos realizarão um percurso didático destacado pela multimodalidade alinhada aos quatro fatores da teoria dos multiletramentos, a fim de que sejam designers de sua aprendizagem, tendo a compreensão de seu lugar e o dos outros nas interações sociais e estejam aptos para valorizar e preservar o patrimônio do lugar onde vivem.

Outrossim, enfatizo que a intenção é a de que o documentário produzido circule em diversificadas esferas de interação social, tanto na escola quanto nas redes sociais da internet, o que lhe proporcionará maior mobilidade e acesso a seu conteúdo.

Ressalto que, na seção 5, o produto final deste estudo, sob a forma de um documentário, terá o seu desenvolvimento exposto e comentado, bem como a análise e os resultados obtidos nesta pesquisa.

4 AS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Nesta seção, apresento o desenvolvimento da investigação, as características metodológicas e a configuração da pesquisa, como também os preceitos metodológicos da intervenção pedagógica.

4.1 O desenvolvimento da investigação

No primeiro semestre do ano de 2018, cursei no PROFLETRAS – Turma 5 a disciplina Gêneros do Discurso e Hipermodernidade, ministrada pelo professor Doutor Ruberval Franco Maciel, que apresentou à classe a noção de multimodalidade, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. A atividade final da disciplina consistiu no planejamento e aplicação de uma aula multimodal. Eu realizei a tarefa com os meus alunos do 7º ano B, matutino, da Escola Estadual Maria Leite. O meu trabalho teve como tema “O gênero fotografia como instrumento mediador no processo de conhecimento, apreciação e conservação do patrimônio histórico de Corumbá, MS”, que se constituiu de uma aula de campo realizada no museu Casa de Memória Dr. Gabi e no Casario do Porto Geral de Corumbá.

As atividades planejadas para a aula visaram a transmitir aos alunos a importância das edificações e possibilitar-lhes a aproximação do gênero textual fotografia, fazendo com que atribuíssem significados às imagens retratadas. Na aula de campo, os alunos fotografaram os lugares determinados, conheceram suas histórias e curiosidades e elaboraram com as fotos um álbum virtual apresentado à comunidade. O resultado demonstrou que desenvolver atividades relacionadas ao trabalho com imagens fomenta a criatividade, expande as possibilidades de construção de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa, bem como amplia o capital cultural e crítico dos alunos.

O trabalho acima relatado ratificou o reconhecimento do valor que a fotografia tem de ser, entre todas as inúmeras invenções modernas, uma das que mais inspiram as pessoas a olharem e a representarem o mundo. Por isso, deve ser utilizada como uma das possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa, como o fiz durante o projeto da aula multimodal solicitada pelo meu professor. Devido aos resultados muito produtivos e para difundir essa experiência desenvolvida no âmbito do curso de pós-graduação PROFLETRAS aplicada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, apresentei a Comunicação Oral “O gênero fotografia como possibilidade de expansão de olhares, apreciação e conservação do patrimônio histórico de Corumbá – MS”, sob a condução do meu orientador, na XIV Jornada Nacional de Linguística

e Filologia de Língua Portuguesa, em 08 de novembro de 2019, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande.

Animada com o êxito obtido no projeto, tomei a decisão de seguir na sua ampliação como sendo a intervenção que os mestrandos do PROFLETRAS precisam realizar, sendo este, então, o assunto de minha dissertação. Nessa direção, elaborei o meu pré-projeto e o enviei à coordenação do mestrado que o aprovou e definiu, para a minha grata surpresa, que o meu orientador seria o professor Doutor Ruberval.

Ocorre que, em 21 de agosto de 2018, a minha aposentadoria foi publicada no Diário Oficial do Estado de MS. Sendo assim, tive que efetuar a mudança de planos, de escola e de turma. A despeito disso, deliberei por bem fundamentar-me mais e replanejar o projeto para ser implementado no 4º bimestre de 2019.

Já em 2019, os novos alunos, agora do 7º ano A da minha instituição municipal, tiveram contato com fotos antigas da cidade durante uma exposição realizada por um órgão governamental em parceria com a escola. Então, partindo dessa ação, projetei a metodologia para a realização da aula de campo nos mesmos espaços visitados pela turma da escola estadual. Decidi que, com as fotos da cidade no passado e as que os alunos recém haviam retratado, seria feito um paralelo, fazendo um levantamento das mudanças estruturais sucedidas nos locais em questão. A seguir, seria elaborado um álbum virtual a ser divulgado à comunidade. Contudo, em conversa com os meus alunos e o meu orientador, ponderamos sobre realizar um documentário sobre o assunto, haja vista a multiplicidade de linguagens que ele detém. Dessa forma, com essa prática, os estudantes seriam incentivados a utilizá-las, tornando-se, assim, capazes de atuar com criticidade empregando a linguagem multimodal.

Essa redefinição acima elucidada justifica-se por esta pesquisa estar ancorada, entre outros pressupostos metodológicos, na epistemologia da emergência pós-moderna, defendida por Somerville (2007). Esta proposta incentiva a geração de novos conhecimentos que podem emergir no transcorrer da investigação, qualidade essencial para estes tempos de instabilidade global.

4.2 Aspectos metodológicos e a configuração da pesquisa

Esta é uma pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (2011), cuja característica é a associação às maneiras diversificadas de ação coletiva, as quais são orientadas para a resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Nessa direção, o autor define a pesquisa-ação como:

[...] 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 no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Neste contexto, os sujeitos – participante e pesquisador - atuam ativamente, em função de sua natureza intervencionista e para gerar novas aprendizagens que conduzam às novas práticas.

Por ter um caráter mais maleável e contemporizador, este estudo também está caracterizado como uma pesquisa qualitativa crítica de natureza interpretativa, de especificação etnográfica crítica, com propriedades da epistemologia da emergência pós-moderna, a partir da perspectiva rizomática. Essa concepção justifica-se porque aceita novas circunstâncias e possibilidades que emergem no decorrer dos procedimentos de pesquisa e análise não renunciadas em seus objetivos iniciais, porém com relevâncias a serem consideradas. Por deter essas características, essa linha de trabalho acadêmico é incentivada por Maciel (2016, p. 11), que considera “a pesquisa como um processo em movimento”.

Os estudos realizados por Denzin e Lincoln (2006), concluem que a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Tais estudos indicam que as práticas interpretativistas dão visibilidade ao pesquisador, tornando-o, simultaneamente, o sujeito e o objeto da ação, em um exercício de reconhecimento de sua subjetividade. Diante desse aspecto, as indagações que antecederam os procedimentos que iniciaram a pesquisa têm o respaldo para a sua reelaboração.

Esse tipo de pesquisa transcorre *in loco*, isto é, os acontecimentos ocorrem em seu espaço natural de onde emergem, são observados e seus dados, interpretados e analisados. Também esclarece o motivo das questões em foco e o que deve ser realizado. Nessa linha de raciocínio, o intento da coleta é a produção de dados para a elaboração de outras e novas informações, conforme dissertam os citados autores:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nessa linha de atuação, nesta intervenção, com relação aos instrumentos para a coleta de dados, elaborei um diário, para relatar as atividades realizadas, efetuar anotações e expor as minhas considerações a respeito das constatações observadas. Conte também com filmagens,

fotografias, gravações em áudio, entrevistas, depoimentos, questionários orais e escritos, a sequência de atividades trabalhadas e o relatório da aula de campo.

Uma das características essenciais de uma pesquisa científica é que ela deve ser munida também de criticidade. Para Rocha e Maciel (2015),

Trata-se, portanto, de um contínuo e tenso exercício de questionar a racionalidade como base e requisito para a cientificidade e, assim, avaliar criticamente os jogos de poder que marcam as relações humanas, problematizando também os modos de organização, produção e distribuição de conhecimento, a partir de uma ecologia que promova a inquietação epistemológica, articulando-se sob premissas mais igualitárias. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 412).

Com essas convicções, a escolha da referência qualitativa crítica, nesta pesquisa, justifica-se pela disposição para buscas de compreensão assim como pelo fato de o estudo ser conduzido por razões sociais, históricas, políticas, culturais e contextuais, via observação mais flexível, que são consideradas pelo padrão acima mencionado.

A pesquisa de gênero etnográfico crítico objetiva a compreensão das relações entre a matéria questionada e os contextos sociais mais amplos. Nesse enfoque, Mainardes e Marcondes (2011) ratificam essa afirmação:

Do nosso ponto de vista, a etnografia crítica possui muitos elementos promissores e que podem contribuir para análises mais amplas da realidade educacional, uma vez que os fatos constatados na pesquisa precisam ser analisados à luz do sistema social mais amplo, com um compromisso mais explícito de desvelar desigualdades, reprodução social, injustiças sociais, formas de opressão etc. Dessa maneira, ao apresentar leituras da realidade social e educacional realizadas com lentes questionadoras e críticas, a pesquisa educacional, principalmente quando realizada com propósitos político-emancipatórios, pode ser vista como uma forma de ação, a qual pode ter efeitos no mundo social, e não mais apenas como algo puramente acadêmico. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 439).

Nessa conjuntura, essa qualidade de investigação destina-se ao comprometimento com o empenho para decrescer as disparidades sociais e fornecer fundamentos teórico-práticos para a promoção das transformações sociais. Então, nessa visão, a etnografia crítica não apenas enfatiza a diversidade de sentidos imanentes à vida cultural, mas também procura desvendá-la e descrevê-la, fazendo questionamentos e interpretações críticas.

O mundo atual globalizado requer que os modelos de pesquisas concebam metodologias que, incessantemente, promovam a reflexão, a crítica e a transformação. Esta investigação amolda-se a esse perfil, adotando, então, as qualidades da emergência pós-moderna. Optei por essa linha epistemológica porque propicia a expansão de probabilidades de redesenho do estudo bem como de organização dos dados apurados. Nesse pensamento, Maciel (2016) afirma que “A opção pela epistemologia da emergência busca deslocar o olhar do pesquisador para

investigar aspectos que não foram considerados previamente. Pretende-se, ainda, contemplar maneiras não canônicas para o processo de coleta de dados.” (MACIEL 2016, p. 13).

Ainda nessa compreensão, Marques (2016) é congruente à concepção de Somerville (2007) para a qual os saberes antigos são insuficientes para sanarem os desafios da globalização, portanto, a emergência é essencial para gerar novos conhecimentos. Assim, Marques (2016) caracteriza essa metodologia que, apesar de ser muito importante, ainda é pouco considerada em pesquisas, pois:

[...] centra-se no potencial criativo das metodologias emergentes pós-modernas para gerar novos conhecimentos, ao explorar uma epistemologia de práticas alternativas de representação que amplia o conceito de escrita como um método de investigação e da ação de reunir uma série de ideias e experiências em pesquisa qualitativa. Nesse processo de emergência, o pesquisador conta com sua própria sensibilidade teórica para gerar categorias relevantes a partir dos dados, bem como para determinar posteriormente, quais dados ainda devem ser coletados, criando um espaço de entendimento da realidade e do ato de construção de significados. Uma epistemologia de emergência pós-moderna exige uma nova teoria que abarca múltiplas formas de expressão, tais como histórias, músicas, danças, pinturas, entrevistas, prosa acadêmica entre outros. (MARQUES, 2016, p. 36-37).

Nessa acepção, as questões empíricas reveladas ao longo da pesquisa não são controladas objetivamente pelo pesquisador, haja vista que são frutos dos dados coletados e somente se manifestam a partir dos resultados apresentados. Portanto, apenas após essa sequência, são ressignificados mediante as diversificadas possibilidades de sentidos que apresentam. Face a essa enunciação, Marques (2016) ainda continua encontrando eco nas dimensões descritas por Somerville (2007):

Assim sendo, o foco é a criação de trabalhar o espaço entre elas, ou seja, na pausa do processo interativo de representação, portanto, não se trata de produzir uma versão mais autêntica da realidade. Uma entrevista gravada, por exemplo, pode ser considerada como tal pausa, como um artefato relacional da interação entre pesquisador e pesquisado. Esse desempenho oral gravado, mantém a sua própria integridade na pausa, mas isso pode ser transcrito e reinterpretado a qualquer momento pela sua inclusão em um conjunto de outras representações. Por fim, a autora reitera que ao abordar essa questão, coloca de lado qualquer idéia preconcebida de ordem lógica, pois esta é uma estratégia que nega a linearidade e a causalidade. (MARQUES, 2016, p. 36-37).

Nessa direção, as novas formas de se investigar, ultrapassando os critérios cartesianos, também possibilitam pontos de pausa e reflexão na relação entre pesquisador e pesquisado para melhor andamento do processo.

Esta pesquisa não tem por critério conduzir-se por um ordenamento racional e cronológico determinado, mas, sim, desenvolver-se de uma forma mais flexível, porém com base consistente para a abordagem das situações importantes que despontem. Posto isso, está

centrada no conceito de rizoma denotado por Deleuze e Guattari (2011). Para respaldar essa escolha, recorro a Maciel (2016), que, concordante com os mencionados autores, discorre:

Considero relevante a escolha pela perspectiva rizomática uma vez que pode possibilitar discussões mais pluralizadas, em oposição à lógica binária. Para os autores, “um rizoma incessantemente estabelece conexões entre cadeias semióticas, organizações de poder e as circunstâncias relativas às artes, as ciências e as lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p.7). Um rizoma pode ser interpretado como um mapa. No entanto, diferentemente de uma perspectiva fixa e linear, o mapa rizomático pode ser considerado como representações caóticas de como os pontos dos rizomas vão estabelecendo novas conexões e, a partir daí, podem ser lidos de qualquer ponto.” (MACIEL, 2016, p. 12).

Essa metodologia permite que a construção do conhecimento seja diferente e siga uma forma também diferente, uma vez que rechaça a uniformidade, a padronização e a normalização. Maciel (informação verbal)¹³, fundamentado em Vicars (2012), discorre que essa metodologia “favorece a ruptura com a possibilidade de o pesquisador ter soberania e total controle sobre a pesquisa.” Nesta assertiva, no transcorrer desta pesquisa, este cunho rizomático favoreceu o autoconhecimento e as mudanças de paradigmas, sendo necessários intervalos para a reflexão a respeito dos resultados, permitindo, a partir, disso, reformulações da maneira prevista inicialmente para a investigação.

Esses princípios permitiram-me a olhar mais atentamente para as necessidades do contexto investigado e, sempre que preciso foi, a reorganizar o anteriormente planejado, revelando uma nova perspectiva ao que de fato foi realizado.

Ressalto que este texto está elaborado em 1ª pessoa, tendo em vista que, ao longo da produção, estão presentes, em um enlace com o seu teor, minhas experiências, comentários e reflexões. Estes foram apreendidos por mim por intermédio de uma visão situada sócio-historicamente da maneira como os integrantes, na extensão desta investigação, foram construindo os sentidos. Essa estratégia evidencia a concessão a mim de vez e voz, a partir de meu espaço de atuação.

Pelo fato de os alunos terem se envolvido muito positivamente no projeto, ponderei que esse engajamento viabilizou a autoria deles e que, portanto, suas especificidades deveriam ser consideradas. Logo, decidi utilizar integralmente as falas deles nas transcrições. Por serem menores de idade, solicitei aos pais a autorização para que participassem da pesquisa e para o uso de suas imagens e enunciações.

¹³ Aula da disciplina do mestrado em Letras “Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita”, ministrada no dia 25 de junho de 2019, na UEMS/unidade de Campo Grande – MS.

4.3 Os preceitos metodológicos da intervenção pedagógica

A atividade de intervenção desenvolvida aqui descrita encontra respaldo nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a promoção de práticas de linguagens contemporâneas que “envolvam novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 66). Em atendimento a essa demanda para, como apontam Menezes de Souza e Monte Mór, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Língua Estrangeira – OCEM - LE (BRASIL, 2006, p. 106), “dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática.”, trouxe a produção de um documentário à escola com pontos referentes à identidade, à cultura e ao contexto da turma do 7.º ano A.

Neste trabalho, para a produção do documentário, realizei uma estratégia criativa para a abordagem do tema patrimônio histórico-cultural: o desenvolvimento da transdisciplinaridade. Considerei-a fundamental, pois acredito que, por meio de um trabalho colaborativo e interligado a outras áreas, o conhecimento tem como resultado: ser multidimensional.

Este enfoque apresenta um novo olhar a respeito da maneira de se realizar pesquisas na contemporaneidade, uma vez que, assim, as fronteiras entre as disciplinas são rompidas, descompartmentando os saberes. Medeiros (2018) esclarece que a transdisciplinaridade:

[...] visa à unidade do conhecimento, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, em uma busca de compreensão da complexidade do mundo real. Na transdisciplinaridade há uma intercomunicação entre as disciplinas de tal modo que não existem fronteiras entre elas. Ao mesmo tempo em que procura uma interação máxima entre as disciplinas, respeita as suas singularidades. Sendo assim, cada uma delas colabora para um saber comum. (MEDEIROS, 2018, on-line)

Mediante essa visão, no mundo pós-moderno de inúmeras mudanças sociais, a transdisciplinaridade é uma condição para fortalecer a integração e a unidade do conhecimento

Nesse contexto, este procedimento vem sendo estimulado entre os diferentes cursos no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como exemplo, cito que o meu orientador, professor Doutor Ruberval Franco Maciel, já desenvolve esta prática com a Linguística Aplicada e a Medicina. Também sob a sua orientação, em um contexto transdisciplinar entre a Linguística Aplicada, a Psiquiatria, a Psicologia e a Sociologia, a pesquisa denominada Grupo de Habilidade de Vida: o suicídio sob uma perspectiva transdisciplinar em linguagens, de autoria de Vanessa Cristina Alves da Silva (2020), do programa PROFLETRAS, investigou como os sentidos a respeito da ideação suicida e dos

sofrimentos psíquicos foram construídos pelos alunos a partir da perspectiva multimodal para desencadear os diálogos no mencionado grupo.

Em similaridade, nesta pesquisa, estabeleci uma relação dialógica com a Arquitetura, em sua vertente relacionada ao patrimônio histórico-cultural e à educação patrimonial; com a História, nos estudos da formação e da evolução históricas de Corumbá; e com a Arte Cinematográfica, relacionada aos princípios técnicos da produção audiovisual. Diante deste conceito, ocorreu o entrelaçamento dessas áreas com a Língua Portuguesa, em uma parceria que reivindicou a superação da fragmentação do saber e a apropriação do diálogo entre elas para que a realidade fosse compreendida e o todo pluralista fosse construído. O desenvolvimento desse enlace será demonstrado na seção a seguir durante o transcorrer do Protótipo Didático (PD), desenvolvido de acordo com os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos já especificados na seção 3 desta dissertação.

5 DESENVOLVIMENTO, ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

É importante que as práticas escolares rompam com o pensamento linear, monolíngue e monocultural, em prol de pedagogias que favoreçam formas mais inclusivas, colaborativas e participativas de construção de conhecimentos. (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 131)

Esta seção é dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos desta pesquisa-ação desenvolvidos na proposta de atividades integradoras da intervenção pedagógica e a análise dos resultados, embasados em seu referencial teórico.

Antes de iniciar este trabalho, reuni-me com o núcleo gestor da unidade de ensino para explanar a respeito das atividades interventivas, que, prontamente, assim como autorizou a realização, também deu total apoio em todas as suas fases.

5.1 Organização metodológica da intervenção pedagógica

O procedimento didático desta investigação, como já dito anteriormente, é uma intervenção aplicada na forma de um Protótipo didático (PD). Realizado em cinco fases, além da “exposição da proposição”, abarca, em quatro delas, os fatores inerentes aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, elaborados pelo Grupo de Nova Londres (2006/2000[1996]): “prática situada”, “instrução aberta”, “enquadramento crítico” e “prática transformada”. É mister ressaltar que a sequência dessas categorias não é linear, pois, conforme a necessidade, em alguns momentos, pôde ser alterada ou os elementos atuaram em conjunto.

A REME de Corumbá oferece cinco aulas semanais de Língua Portuguesa para o 7.º ano do Ensino Fundamental. Nestas, em 25 aulas, durante o 4.º bimestre de 2019, desenvolvemos este PD, descrito na sequência, em suas fases e etapas, com seus objetivos de aprendizagem, estratégias metodológicas, resultados e análises pertinentes.

Fase 1 - Exposição da proposição: realização de procedimentos técnicos e mobilização dos alunos (5 aulas)

Fase 2 - Prática situada: levantamento sobre o que os alunos sabem a respeito do patrimônio histórico-cultural de Corumbá-MS e do gênero documentário, na perspectiva multimodal (5 aulas)

Fase 3 - Instrução aberta: identificação das características e dos elementos multimodais de um documentário (5 aulas)

Fase 4 - Enquadramento crítico: realização e análise de práticas multimodais referentes à composição do documentário (6 aulas)

Fase 5 – Prática transformada: produção e análise multimodal do documentário, produto final da dissertação (4 aulas)

5.2 Fase 1 - Exposição da proposição: realização de procedimentos técnicos e mobilização dos alunos (5 aulas)

Nesta fase, apresentei aos alunos a proposta da intervenção, colhi as contribuições deles e efetuei os procedimentos de ordem técnica para a realização das atividades.

5.2.1 *Objetivos da aprendizagem da Fase 1*

- . Conhecer as atividades a serem desenvolvidas no PD;
- . Participar da elaboração do projeto com sugestões;
- . Efetuar a comunicação e solicitação de autorização de pais e responsáveis via documentos especiais;
- . Apresentar os recursos e programas disponíveis na escola para a produção do produto final;
- . Dividir a turma em grupos para a realização dos trabalhos propostos nas atividades;
- . Criar um canal de comunicação para funcionar no transcorrer do PD.

5.2.2 *Estratégia metodológica da Fase 1*

1.ª Etapa – Exposição do PD, conhecimento do tema e apresentação de sugestões pelos alunos (2 aulas)

Nestas aulas, levei a turma ao laboratório de informática da escola (Figura 15) e, com o recurso do *data show*, apresentei a temática e a proposta da intervenção com suas fases, que abrangeriam as aulas na escola e a aula de campo. A seguir, concedi espaço para que os alunos inserissem suas ideias e sugestões a fim de que, de fato, o trabalho fosse colaborativo e a voz deles contemplada.

Figura 15 - Apresentação da proposta aos alunos do 7º A, no laboratório de informática



Fonte: Roseane Limoeiro (2019)

Saliento a relevância desse procedimento de escuta e troca de ideias entre esta professora/pesquisadora e os alunos, porque fortaleceu o diálogo e os laços de confiança em nosso relacionamento. Associo este procedimento às palavras de Freire (2002) ao afirmar:

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil tarefa de transformar o seu discurso, às vezes, necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 2002 [1996], p. 127).

Mediante este ponto de vista, este PD configura-se como uma atividade colaborativa a partir da “escuta sensível”, como denota Maciel (2017, p. 108). Dessa forma, ressalto a importância de aprender a ouvir e a considerar a opinião do outro, no caso, a dos educandos do 7º A.

Seguindo a ordem planejada para a aula, após a minha explanação, eles, de pronto, aprovaram a proposição e deram várias sugestões. Entre elas, como haviam participado de oficinas idealizadas pela Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa (ONLP), relacionadas ao gênero “Memórias”, já sabiam a estrutura de uma entrevista, por isso as alunas denominadas A1 e A2 opinaram:

A1: - A gente poderia entrevistar as pessoas, professora.

Professora: - Sim, isso mesmo! E entrevistá-las sobre o quê?

A1: - Ah, pra perguntar pra elas o que elas pensam sobre o patrimônio público de Corumbá, como que tem que cuidar dele pra preservar.

A2: - É. E também pode dividir a sala em grupos, professora, pra gente trabalhar melhor. Com menos gente, fica melhor pra perguntar, filmar.

Professora: - Você acha, então, que o trabalho ficará mais organizado dessa maneira?

A2: - Ah, sim. Eu acho. E também pode ser pra gente procurar os moradores antigos da cidade e perguntar pra eles como era a cidade quando eles eram jovens e como é hoje quando são idosos.

Apesar de eu já haver programado “entrevistas” e “depoimentos”, pelo caráter etnográfico crítico da pesquisa, estes seriam de cunho informativo a respeito da história e da cultura local. Então acatei os palpites das alunas com relação à forma de realizar essas estratégias. Essas mudanças foram possíveis porque o PD possui um caráter versátil, autônomo e sensível às eventuais mudanças que podem surgir durante o percurso de sua execução, de acordo com Rojo (2012), embora esteja delineado sob uma linha mestra que o conduz. Esta perspectiva também foi considerada por conciliar-se com o processo de emergência, como Somerville (2007) e Marques (2016) apontam para quando houver a probabilidade de modificação da rota da jornada. Por essa concepção ter um caráter mais maleável, contemporizador, essas novas circunstâncias que emergiram no decorrer da intervenção foram aceitas. Registrei as sugestões e as inseri na sequência das atividades já planejadas. Mesmo que não estivessem enunciadas em seus objetivos iniciais, possuíam relevâncias a serem consideradas e assim foi feito.

Após tais procedimentos, assim ficou planejado o *release* (Quadro 3) da aula de campo:

Quadro 3 - Release para a aula de campo

<p>Release de aula de campo</p> 
<p>A aula de campo faz parte da pesquisa intitulada <i>“O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural”</i>, desenvolvida nesta unidade escolar pela professora de Língua Portuguesa Roseane Limoeiro da Silva Pires, com os alunos do 7º ano A, vespertino.</p> <p>Por intermédio do gênero textual documentário, visa-se fazê-los identificar os prédios históricos de Corumbá, incentivando-os, assim, a adotarem a postura de conservação e valorização dessas edificações consideradas patrimônios públicos.</p> <p>Para este fim, os alunos utilizarão o celular como recurso pedagógico e filmarão as construções e os objetos no interior do Museu Casa da Memória Dr. Gabi e os prédios históricos do Porto Geral em contato direto com o patrimônio mencionado, produzindo o documentário, a fim de que desenvolvam suas competências de expressão oral, leitura, escrita e interpretação, na perspectiva multimodal, e que o processo de aprendizagem ocorra com autonomia e interação.</p> <p>Outrossim, acrescenta-se que os educandos visitarão também a nova sede da TV Morena, onde serão atendidos pelos profissionais da comunicação, para que conheçam <i>in loco</i> os processos de entrevistas e produção de vídeo para documentário.</p>

Para tanto, será efetivada no dia 02 de dezembro de 2019, no período vespertino, conforme cronograma abaixo especificado, a aula de campo para a visita, entrevistas e filmagens dos locais e de pessoas para a produção de material ao documentário, conforme o seguinte itinerário:

1. **Saída:** 13h - **Local:** Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, rua América, S/N, Centro até a sede da TV Morena, na rua Albuquerque, entre as ruas Afonso Pena e Barão do Rio Branco.
 14h – **Local:** Museu Casa de Memória Dr. Gabi – Rua Cuiabá, 1881, Centro.
 14h40 – **Local:** Porto Geral de Corumbá – Ao longo da rua Manoel Cavassa.
2. **Retorno:** 15h30 – **Local:** Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, rua América, S/N, Centro.

Contatos: Professora Roseane Limoeiro – Cel (67) XXXXX.XXXX
 Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros – Diretora Tânia Maria da Costa Guimarães - Fone: (67) XXXX.XXXX

Fonte: elaborado pela professora Roseane (2019)

Considerei também ser significativo motivá-los à participação e atraí-los para a realização de um trabalho dinâmico e que eles o considerassem como prazeroso. Notei o interesse deles especialmente por dois motivos: a oportunidade de sair da escola, desbravar o universo extramuro junto com a sua turma em um ônibus e filmar, fotografar a cidade usando seu próprio dispositivo móvel como gostam de fazer. Para culminar, estimei-os ainda mais revelando a surpresa que preparei justamente com este fim: um piquenique em um dos pontos turísticos mais aprazíveis de Corumbá – a praça da orla do Porto Geral.

2.ª Etapa – Realização de comunicação e solicitação de autorização de pais e responsáveis, via documentos especiais

Com a apropriada autorização do núcleo gestor da unidade, pedi aos discentes que levassem a seus pais ou responsáveis os documentos “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis”, “Termo de Autorização de Uso de Imagem e de Nome” e “Termo de Autorização para participação na Aula de Campo”. Providenciei as fotocópias e as acondicionei em uma sacola de plástico que me devolveram com todo cuidado, devidamente assinados. Meus dados pessoais com o número do meu telefone constavam nos documentos para contatos caso necessitassem de algum esclarecimento. Duas avós de alunos me ligaram para se certificarem dos procedimentos e desejarem sucesso nos trabalhos.

Encaminhei-me à empresa de transporte escolar privada e fretei o ônibus, certificando-me da segurança de sua estrutura e de sua regularidade junto aos órgãos competentes para evitar eventuais transtornos.

3.ª Etapa – Conhecimento dos recursos tecnológicos para a produção do produto final (1 aula)

Solicitei à professora do laboratório de informática que ministrasse uma aula prática de como usar os recursos (computadores, microfone, caixas de som, câmera filmadora e máquina fotográfica) e programas disponíveis na escola que estariam ao alcance dos alunos para a utilização na produção do curta-metragem. Enfatizei a importância do telefone celular deles, pois seria o recurso a ser utilizado para a realização das filmagens, fotografias e trabalho técnico com o curta-metragem. Para estes novos tempos, Rojo (2012, p. 24) aponta a mudança de concepção e de atuação de recursos como esses ora apresentados: “[...] essa mudança, já prevista nas próprias características da mídia digital e da *web*, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa.”

Essas ferramentas, portanto, têm a função de, na contemporaneidade, serem usadas tanto para a interação, quanto para a colaboração, neste caso, funcionaram também como suporte para a inventividade da turma.

Ainda, neste mesmo momento, surgiu a questão da oscilação e da lentidão da internet, motivo limitador dos trabalhos na unidade de ensino. Lamentavelmente, Corumbá possui uma rede de internet de baixa qualidade e a escola, uma infraestrutura defasada, o que restringe o acesso a conexões de alta velocidade. Ficou decidido, então, que as atividades impossibilitadas de serem feitas na escola, seriam realizadas pelos alunos em casa. Também recebemos a oferta de auxílio de um amigo cineasta e cinegrafista com quem compartilhei a proposta da intervenção. Este possui um estúdio com bons equipamentos, programas atualizados e internet mais veloz. Ele, além de se disponibilizar para assessorar o trabalho com os seus conhecimentos na área técnica, também facultou a viabilização de seus recursos, caso fosse necessário. Na falta destes na escola, foi de comum acordo o aceite da contribuição. Ressalto que tenho a visão de que o engajamento da comunidade em projetos da escola é imprescindível para a conquista de melhorias.

Neste trabalho, ações conjuntas, com parcerias positivas, fortaleceram os laços da escola com a comunidade e promoveram o resultado significativo da proposta.

4.ª Etapa – Divisão dos grupos de trabalho (1 aula)

Para a realização das funções a serem cumpridas, a turma dividiu-se em 5 grupos, cuja composição respeitou a escolha dos próprios discentes, que também escolheram o seu nome e passaram a usá-lo nas tarefas propostas. Estes tiveram a seguinte constituição (Quadro 4):

Quadro 4 - Grupos de trabalho

Função: Realizar as entrevistas e filmagens na aula de campo e outras funções		
1. As Top 5 A1 A2 A3 A4 A5	2. You Can Dream A6 A7 A8 A9 A10	3. Quarteto Squad A11 A12 A13 A14 A15
Função: Realizar a editoração, fotografar e outras funções.		
4. Esquadrão da Amizade A16 A17 A18 A19	5. B.O.P A20 A21 A22 A23	

Fonte: elaborado pela professora Roseane

Na divisão, os alunos escolheram o nome com o qual o seu grupo seria identificado e me entregaram escrito em uma folha. Após eles decidirem, fiz a leitura, ficando perceptível que a maioria dos nomes escolhidos possuía vocábulos em inglês. Quando lhes perguntei o motivo, responderam que eram palavras que faziam parte do vocabulário dos videogames que jogavam ou dos filmes e desenhos animados a que assistiam. Mediante essa resposta, considerei justificável a escolha, pois faz parte do universo adolescente a que pertencem (Quadro 4). Esse fato demonstra também o quanto o idioma ganhou ainda mais força na forma de comunicação no mundo globalizado virtual e desta era digital. Menezes de Souza e Monte Mór, nas OCEM - LE (BRASIL, 2006), consideram imprescindível a aceitação desse uso, pois se configura como um diálogo com outra cultura sem que, para isso, seja necessária a dispensa de seus valores, sendo esta uma política de inclusão.

Uma das conclusões que muito me alegrou foi a constatação de que trabalhar em grupo valorizou a cooperação, a interação e a participação maior dos alunos nos trabalhos. Considerei fundamental eles estarem envolvidos nesse compromisso que é também o da construção da cultura da paz, do respeito, da tolerância e da solidariedade. Procedimentos semelhantes são os afirmados pelo Grupo de Nova Londres (2006[2000/1996]) como sendo os que a escola deva levar em conta e incluir em seu currículo para opor-se à intolerância na convivência com a diversidade cultural e a resolução de conflitos culturais presentes no mundo globalizado.

Figura 16 - Trabalho em grupo marcado pela colaboração



Fonte: Roseane Limoeiro (2019).

5.^a Etapa – Criação do email da turma (1 aula)

Nesta etapa, evidenciei para os alunos a necessidade de criação de um canal de comunicação e para o envio de material produzido durante o desenvolvimento do PD. Então, juntos, decidimos aderir à geração de um e-mail da turma – *corumba.patrimonio@yahoo.com.br* – para o qual ela mesma escolheu o *login* e a senha.

Não houve necessidade de criação de um grupo de *WhatsApp* específico para tal, uma vez que, por praticamente todos já estudarem juntos desde o ensino fundamental I, já se conhecem e possuem o número do celular uns dos outros.

5.3 Fase 2 – Prática situada: levantamento sobre o que os alunos sabem a respeito do patrimônio histórico-cultural de Corumbá-MS e do gênero documentário, na perspectiva multimodal (5 aulas)

Nesta Fase, realizei atividades para verificar o que os alunos sabem a respeito da do patrimônio histórico-cultural de Corumbá – MS e sobre a definição e estrutura do gênero textual em estudo, na perspectiva multimodal. De acordo com Rocha e Maciel (2019, p. 132), esta Fase “abarca experiências de imersão em práticas contextualizadas de linguagens e seus complexos processos de produção de sentido.”. Neste mesmo prisma, Cope e Kalantzis (2000) ressaltam a importância da motivação do aluno e de sua disposição para a compreensão de que a aprendizagem em sala de aula terá proveito para a vida dele. Para tanto, é fundamental que o professor proponha-lhes atividades que se configurem como de seu interesse e de real importância para eles. Nesta premissa, eis a proposição:

5.3.1 *Objetivos da aprendizagem da Fase 2*

- . Identificar o texto multimodal;
- . Reconhecer aspectos histórico-culturais a respeito do objeto do estudo: Corumbá-MS.

5.3.2 *Estratégia metodológica da Fase 2*

Etapa única – Exposição dos aspectos multimodais a partir do poema *Narrador apresenta sua terra natal*, de Manoel de Barros (3 aulas)

Planejei iniciar o trabalho programático com o PD deste estudo de modo lúdico, leve e bem-humorado. Para este fim, escolhi o poema e a biografia de Manoel de Barros, a fim de que os alunos conhecessem, de forma muito específica, como Corumbá, a cidade objeto deste estudo, é apresentada na visão lírica e bem humorada do autor. O texto citado configura-se como um verdadeiro resgate das cenas e dos lugares da vivência de Barros marcados por suas memórias da infância e da vida adulta em Corumbá e na área rural pantaneira. Sendo assim, por intermédio do contato com a obra de um autor que valoriza o lugar onde viveu, pensei em promover aos alunos que residem em Corumbá a construção dos sentidos de pertencimento.

Por meio do poema de Manoel de Barros (2003) *Narrador apresenta sua terra natal*, do “Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no pantanal”, realizei atividades de interpretação e considerações a respeito de Corumbá – MS, a importância do seu patrimônio histórico-cultural, assim como o conhecimento de representações da multimodalidade a partir do texto e, após, exemplos extras para que eles tivessem essa mesma noção.

Para iniciar, projetei o poema no telão do laboratório de informática e o li, entonando a voz para atrair a atenção dos alunos:

Quadro 5 - Poema *Narrador apresenta sua terra natal*, de Manoel de Barros

Narrador apresenta sua terra natal

Corumbá estava amanhecendo.
 Nenhum galo se arriscara ainda.
 Ia o silêncio pelas ruas carregando um bêbedo.
 Os ventos se escoravam nas andorinhas.
 Aqui é o Portão de Entrada para o Pantanal.
 Estamos por cima de uma pedra branca enorme que
 O rio Paraguai, lá embaixo, borda e lambe.
 Já posso ver na semi-escuridão os canoieiros que
 voltam da pescaria.
 Descendo a Ladeira Cunha e Cruz embico no Porto.
 Aqui é a cidade velha.
 O tempo e as águas esculpem escombros nos

sobrados anciãos.
 Desenhavam formas de larvas sobre as paredes podres
 (são trabalhos que se fazem com rupturas - como um poema).
 Arbustos de espinhos com florimentos vermelhos
 desabrem nas pedras.
 As ruínas dão árvores!
 Nossos sobrados enfrutam.
 Aqui nenhuma espécie de árvore se nega ao gorjeio
 dos pássaros.
 Agora o rio Paraguai está banhado de sol.
 Lentamente vão descendo as garças para as margens
 do rio.
 As águas estão esticadas de rãs até os joelhos.
 Há um rumor de útero nos brejos que muito
 me repercute.
 O que temos na cidade além de águas e de pedras
 São cuiabanos, papa-bananas, chiquitanos e turcos.
 Por mim, advenho de cuiabanos.
 Meu pai jogou canga pra cima no primeiro
 escrutínio e fugiu para cá.
 Estamos na zamboada.
 Aqui o silêncio rende.
 Os homens deste lugar são mais relativos a águas do
 que a terras.
 Há sapos vegetais que dão cria nas pedras.
 As pessoas são cheias de prenúncios: chegam de ver
 pregos nadar e bugio pedir a benção.
 Quando meus olhos estão sujos da civilização, cresce
 por dentro deles um desejo de árvores e aves.
 Tenho gozo de misturar nas minhas fantasias o
 verdor primal das águas com as vozes civilizadas.
 Agora a cidade entardece.
 Parece uma gema de ovo o nosso pôr-de-sol do lado
 da Bolívia.
 Se é tempo de chover desce um barrado escuro por
 toda a extensão dos Andes
 e tampa a gema.
 — Aquele morro bem que entorta a bunda da
 paisagem — o menino falou.
 Há vestígios de nossos cantos nas conchas destes
 banhados.
 Os homens deste lugar são uma continuação das
 águas.

Manoel de Barros (1985)

Fonte: Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no pantanal (2003)

Logo após a leitura, apresentei a biografia do poeta (Quadro 6), uma vez que, ao perguntar se o conheciam, apenas dois alunos responderam que sim.

Quadro 6 - Biografia de Manoel de Barros

Manoel de Barros nasceu em Cuiabá, em 19 de dezembro de 1916 e, após um ano, sua família foi viver em uma fazenda em Corumbá até quando tinha 8 anos de idade, de onde saiu para estudar em um colégio interno em Campo Grande. Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se formou em Direito em 1941. Teve uma

educação que lhe permitiu conhecer a poesia modernista francesa e a oportunidade de viajar para a Bolívia, Peru, Itália e Nova York. A partir de 1960, dedicou-se à criação de gado em sua fazenda no pantanal, a qual recebeu de uma herança.

O poeta publicou mais de vinte livros, entre eles, “Face Imóvel” (1942), “Poesias” (1946), “Compêndio Para Uso dos Pássaros” (1961), “Gramática Expositiva do Chão” (1969), “Matéria de Poesia” (1974), “O Guardador de Águas” (1989), “Livro Sobre Nada” (1996), “Retrato do Artista Quando Coisa” (1998), “O Fazedor de Amanhecer” (2001), e “Portas de Pedro Vieira” (2013).

O escritor faleceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no dia 13 de novembro de 2014.

Fonte: elaborado pela professora Roseane para leitura em sala de aula. (2019)

Em seguida, comecei a explicar as particularidades da obra do autor:

No poema, Corumbá é descrita por meio da principal característica da poesia barreana: sua linguagem pantaneira, de combinações surpreendentes, repleta de lirismo e delicadeza, que ele transcreve para a poesia, a fim de falar a respeito da natureza, dos bichos, das plantas, do homem da região, das coisas “desimportantes”, que chega a “beirar” a oralidade com a intenção de se tornar mais próxima e acessível às pessoas. Esse uso é justificado pelo próprio escritor pelo fato de ter nascido pantaneiro, ter vivido por muitos anos nessa região, conforme suas palavras: “porque nasci, aprendi a falar e tenho meu umbigo enterrado no Pantanal” (BARROS, 2010, p. 167). Este trecho representa o falar do pantaneiro com seu vocabulário peculiar assimilado pelo poeta.

Posto isto, procedi a interpretação da composição e das expressões do vocabulário, baseando-me nos excertos do artigo de Fernanda Martins Silva que, ao ter participado do V Congresso Internacional de História (2009), com a Comunicação de seu artigo “Livro de pré coisas: análise e contextualização da obra de Manoel de Barros”, fez a exposição dos principais episódios relatados no mencionado poema, os quais transcrevo a seguir:

O poeta leva o leitor para dentro do Pantanal e apresenta a cidade de Corumbá. O poema retrata um dia na cidade e narra os fatos em uma sequência temporal, como acontece em uma contação de história. Nos três primeiros versos, o autor dá ao leitor a noção temporal em que ele começa o texto. Em seguida, ele apresenta Corumbá como o Portão de Entrada para o Pantanal. O poema fala especificamente da cidade velha, que tem como paisagem o rio Paraguai, onde a prática da pescaria pode ser observada e a presença da natureza toma a paisagem dos antigos casarões: “Agora o rio Paraguai está banhado de sol”.

Em seguida, o poeta faz um breve relato de sua saída de Cuiabá, e segue falando de Corumbá: “Aqui o silêncio rende. / Os homens deste lugar são mais relativos a águas / do que a terras.” As águas são de fundamental importância na construção para os pantaneiros, pois é o ciclo das águas que determina os ciclos de vida no Pantanal e, conseqüentemente, valoriza a importância da terra. A excelência das águas para o pantaneiro é posta em cada cena do cotidiano reconstruída por intermédio dos poemas de Barros. Ao longo de sua obra, o poeta fala sobre o ciclo das águas e relatividades dos seres e dos homens do Pantanal às águas.

O escritor revela que os pantaneiros são cheios de causos e lendas: “As pessoas são cheias de prenúncios: chegam de ver / pregos nadar e bugio pedir a bênção”. Segundo Barros, é esta natureza que limpa dos seus olhos a civilização.

O último verso deste poema “Os homens deste lugar são uma continuação das águas” nos remete à sua próxima produção, referindo ao *Guardador de Águas* (1989), uma vez que o próprio poeta afirma em entrevista que sua obra é uma continuidade, vindo uma sempre para suprir o que faltou na outra. (SILVA, 2009, p. 2, 3).

Esse evento permitiu que, por meio do contato com a leitura da produção literária manoelense e o traquejo especial que o autor tem com a linguagem típica das paragens pantaneiras, fosse criada uma imagem extraordinária dos lugares descritos no poema. Esse fator aguçou deveras a imaginação dos alunos, motivando-os a acompanharem a descrição da cidade como ocorre com um desenho em uma tela, que vai sendo formado e pintado de modo gradual ou como os alunos de forma geral concluíram e que se resume nas palavras do aluno denominado A14:

A14- Parece que a gente está vendo um filme mostrando Corumbá!

Realmente, o texto *Narrador apresenta sua terra natal* é uma forma de descrição poética da cidade, que propicia a quem não a conhece vislumbrá-la em sua imaginação.

Nesse assertório, explanei que, claramente, constata-se que Barros cria imagens por meio das palavras. Ruffato (2016, on-line) narra que até mesmo o autor já havia declarado sobre esse caráter de sua obra: “Certa feita, Manoel de Barros revelou que não considerava sua poesia fácil: “Não tem palavra difícil, mas tem muita imagem. E para absorver uma imagem é preciso uma ginástica na cabeça.” (BARROS, 2016, on-line). E, ainda, uma frase do poeta demonstra que essa relação de sua poesia com as imagens visuais é oriunda do Padre Antonio Vieira: “eu aprendera em Vieira que as imagens pintadas com palavras eram para se ver e ouvir” (BARROS, 2016, on-line). Ademais, a expressiva e constante presença da natureza na poesia barreana revela uma temática que vai muito mais além do simples paisagismo, pois promove uma riqueza ímpar na construção de sentidos em suas produções. Nessa ótica, Rolon (2006) explicita: “Nesse universo adâmico em que os poemas se plasman, por meio de sua natureza e de seu cotidiano, a linguagem poética procura transformar em tátil, olfativo, visual, gustativo e auditivo aquilo que é paradoxalmente abstrato”. (ROLON, 2006, on-line.)

Ainda nessa mesma perspectiva, segundo Ruffato (2016, on-line), essa relação das palavras do poeta com as imagens formadas dão origem a um texto que nasce “da combinação de cheiros, e cores e temperaturas e volumes e sabores”. Ou seja, o escritor opta por esses recursos multimodais para a composição de seu texto e para que ele tenha sentido. Barros

amplia, dessa forma, as possibilidades tanto para a sua produção quanto para a sua compreensão.

Após essas considerações, com a finalidade de despertar os alunos para o trabalho com o tema em questão, fui realizando breves intervenções para elucidar de maneira menos complexa suas ocorrências no poema. Para tanto, projetei na tela do datashow algumas fotos relacionadas às “coisas” da cidade citadas no poema e pedi para que eles identificassem os versos referentes às imagens apresentadas, entre elas:

Primeira imagem:

Figura 17 - Porto Geral de Corumbá, vendo-se também a parte alta da cidade



Fonte: Foto Carlos. Década de 1970. Publicado no Grupo do Facebook Memórias de Corumbá – MS.

A21: *Eu sei qual é! “Estamos por cima de uma pedra branca enorme que/O rio Paraguai, lá embaixo, borda e lambe.”*

Porque ele fala que o rio Paraguai está lá embaixo.

Professora: Isso mesmo!

A21: *E essa pedra branca não é a que falam a pedra de calcário? Que falam “Cidade Branca”?*

Professora: Sim. Por isso Corumbá é chamada de “Cidade Branca”.

Agora, podemos dizer que essa imagem é recente ou antiga?

Todos: Antiga.

Professora: Como podemos afirmar isso?

Vários alunos ao mesmo tempo: Por causa da cor da foto! Preto e branco. Porque antigamente não tinha foto colorida.

A18: *E também porque o porto está diferente, está no início, a forma dele está antiga, com mato na beira do rio. Ainda não tinham feito a orla como é hoje!*

A5: *E ali do lado da foto está escrito “Corumbá – MT”. Esse “MT” quer dizer Mato Grosso, antes de ser Mato Grosso do Sul.*

Professora: Antes da divisão do Estado. Isso aconteceu em 11 de outubro de 1977. Há 42 anos.

Neste primeiro texto, uma visão aérea do Porto Geral de Corumbá, vendo-se também a parte alta da cidade, da década de 1970, em preto e branco, percebe-se ser uma foto antiga, corroborada pela legenda no canto direito onde se lê “Corumbá – MT”, ou seja, antes de 1977, ano da divisão do estado, que completa 43 anos, neste 2020. Assim também o aspecto da orla portuária ainda sem a reforma. Estes aspectos foram importantes para a compreensão leitora de como era o Porto Geral da cidade nos anos 70 e como é agora. Para os discentes, ficou perceptível o quanto o local encontra-se mais aprazível e menos precário. No entanto, para eles, isso em nada desqualificou o valor histórico da fotografia analisada.

Segunda imagem

Figura 18 - O pôr do sol de Corumbá



Fonte: pinterest.com/pin/386676317984315312 (2015)

A8: “Parece uma gema de ovo o nosso pôr-de-sol do lado da Bolívia.”

Professora: Por que a expressão “gema de ovo”?

A9: Por causa do formato e da cor da gema do ovo! É amarelo forte, quase laranja!

Professora: Perfeito, Ana!

Professora: Ele compara, associa a cor do sol e o formato com a cor e a forma da gema do ovo! Esse formato e a cor da gema de ovo parece mesmo o sol e a cor do sol quando está se pondo! Coisa linda!

No intuito de complementar a interpretação dos versos acima, illustrei a explicação, contando uma sucinta experiência pessoal, que disse à turma era emotiva, relacionada aos versos: “Se é tempo de chover desce um barrado escuro por/ toda a extensão dos Andes/ e tampa a gema.” (Versos 47, 48, 49).

Professora: Quando eu era criança, não tínhamos acesso ao serviço de meteorologia, mas havia a sabedoria popular na leitura da natureza para se descobrir as mudanças do tempo. Por exemplo, em minhas memórias de infância estava a presença de meu pai dizendo que quando descia um “barrado escuro” para os lados da Bolívia, era certeza de que iria chover. E, realmente, chovia!

Alunos: (Risos)

Professora: Sempre que leio esse poema, nessa parte, lembro do meu pai! Por isso falei que era emotiva!

Vali-me desse dispositivo para demonstrar, na prática, o quanto Manoel de Barros escreveu exatamente não apenas como o povo de nossa cidade se expressava, mas também que “lia” a natureza! Neste exemplo, “lia” quando iria chover pela cor nublada do céu que tampava a “gema do ovo” – o sol.

A segunda imagem é dominada por uma profusão de nuances da cor laranja. A intensa presença dessa cor refletida nas águas mansas do rio Paraguai e no céu corumbaense formam um todo significativo que expressam o sentido do texto – enaltecer a beleza sem par do pôr do sol no pantanal, o mesmo cantado em versos pelo ilustre poeta quase nosso conterrâneo.

Neste exercício, os educandos não se deram ao trabalho apenas de realizar a associação das fotografias às partes do texto. Os dois textos, na forma de imagens, veicularam informações pela faceta visual, que despertaram sentidos variados, possibilitando-lhes irem além da proposta inicial. Este fato foi essencial para os estudantes compreenderem a multimodalidade.

Diante dessa resolução, valho-me das afirmações de Descardecí (2002) que confirmam essas assertivas:

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. [...] Por isso, sinais e códigos dentre eles a língua escrita, estão em contínua transformação através da intervenção de seus usuários, que os tratam como um recurso a ser empregado de acordo com seus interesses e com convenções partilhadas pelo grupo no qual interagem, naquele momento histórico específico. (DESCARDECI, 2002, p. 20-21).

Nessa concepção, essas características do poema de Manoel de Barros evidenciam que mesmo que o texto pareça predominantemente verbal, é formado por outros modos

selecionados por seus usuários, reforçando o pressuposto que textos “são compostos de significados sociais nos diferentes contextos, por meio de diferentes recursos e modos semióticos e são, portanto, multimodais.” (PIMENTA, 2017, p. 10). Sendo assim, expliquei aos alunos que, como o poeta pantaneiro concebeu seu texto com uma nova configuração atribuindo sentidos às palavras, é possível discorrer a respeito de Corumbá alterando a linguagem escrita impressa para uma nova linguagem diferenciada. Esta pode apresentar-se na forma de modos de representação multimodais – *linguístico, visual, espacial, gestual e sonoro*. Esse processo ocorre por meio da combinação de múltiplas outras linguagens, como gestos, padrões de entonação, olhares, recursos visuais, áudios variados, cores, imagens estáticas e em movimento, *links* etc., em um ambiente digital onde formarão um texto multimodal, na perspectiva dos multiletramentos. Será assim com o documentário a ser produzido sobre o valor dos bens patrimoniais de Corumbá – MS.

A aula seguinte foi expositiva. Apresentei em uma linguagem apropriada à série o conteúdo da pesquisa que realizei sobre a história, a origem e a justificativa do tombamento do patrimônio público da cidade. Argumentei que precisavam fundamentar-se para a realização de um trabalho com ótima qualidade.

Essa explicação foi necessária para que adquirissem o conhecimento preciso para desenvolverem as ações propostas. Percebi muito interesse da parte deles e isso intensificou o meu estímulo para eu continuar avante.

Para concluir a aula, pedi a dois alunos que lessem, simplesmente para o deleite literário, dois textos referentes a Corumbá:

- . Texto 1 - a Lenda Boróro, de Pedro Paulo de Medeiros, que conta a criação da cidade na concepção do índio boróro. Ressalto, aqui, que este poeta foi homenageado pela prefeitura de Corumbá que concedeu o nome dele à escola em que os alunos participantes desta pesquisa estudam.
- . Texto 2 - o Hino a Corumbá, de autoria de Luíz Feitosa Rodrigues - a música mais conhecida da cidade: não há quem, no refrão, deixe de fazer coro com a Banda Municipal Manuel Florêncio quando a executa no desfile ao longo da Avenida General Rondon, no dia 21 de setembro, aniversário da Cidade Branca! A curiosidade é que, somente após cem anos de sua criação, o que, inicialmente, era marcha, foi oficializado como Hino de Corumbá pela Lei Municipal nº 1979/2007.

Quadro 7 - Lenda Boróro

Texto 1 - **Lenda Boróro**

Deus atirou no espaço um punhado de estrelas...
 Uma chegou à Terra. Outras, tardam ainda.
 A que chegou, por certo a mais luzente delas,
 Veio e se transformou numa cidade linda!

Desceu, porque, do alto, o Paraguai parece,
 Neste ponto, uma jóia, escreve em prata um "S",
 que a estrela imaginara um prendedor ideal
 ligando à serrania o imenso Pantanal.

E como a muita estrela o céu azul não baste
 caiu, como um brilhante, à procura do engaste!
 E Corumbá surgiu, por sobre a terra branca,

Na alegria sem par do gentil casario,
 entre o verde dos montes - no alto da barranca,
 debruçada a sorrir sobre o espelho do rio...

Pedro Paulo de Medeiros – (1967, on-line)

Fonte: Trazido pela professora Roseane para a leitura em sala de aula. (2019)

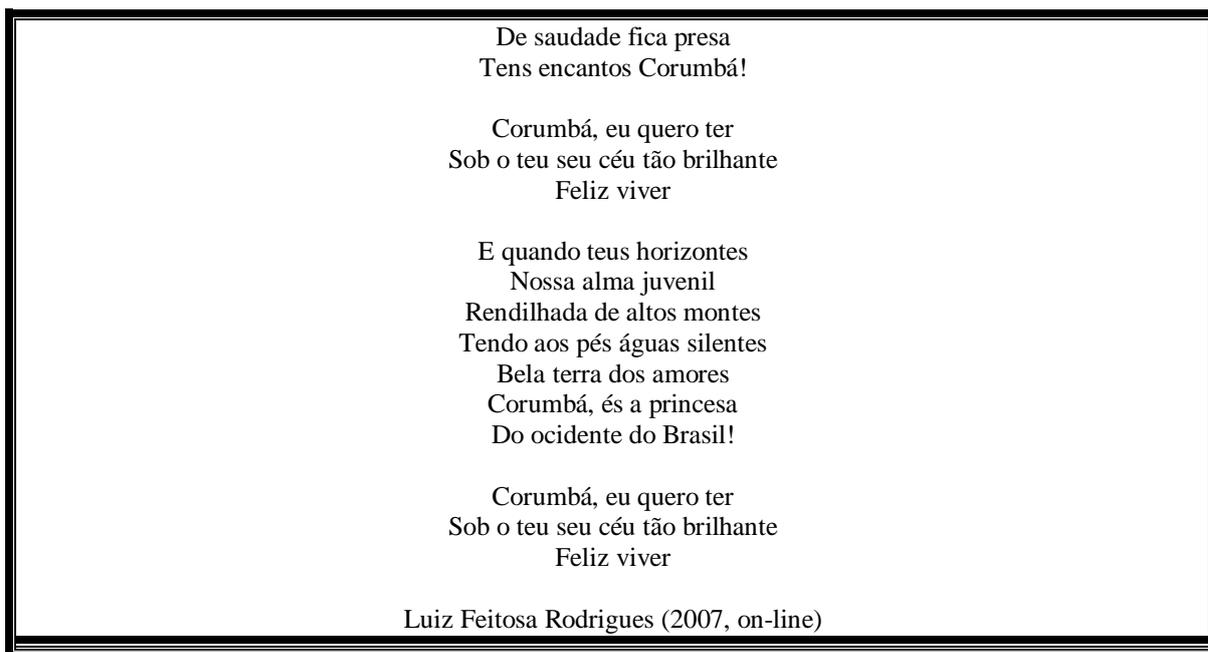
Quadro 8 - Hino a Corumbá

Texto 2 - **Hino a Corumbá**

Corumbá destes meus sonhos
 E dos meus primeiros dias
 Ainda sinto o calor
 Como raio de saudade
 Dentro do meu coração.
 Os teus dias tão risonhos
 Tem pra mim tanta alegria
 Até a lua com fulgor
 Parece não ter vontade
 De deixar este torrão

Corumbá, eu quero ter
 Corumbá, eu quero ter
 Sob o teu céu tão brilhante
 Feliz viver

Vejo encantos primorosos
 Nas tuas verdes colinas
 Em tuas águas tão serenas
 No teu céu onde o cruzeiro
 Cintilante sempre está
 Em teus prados tão mimosos
 Marchetados de boninas
 Em tuas noites tão amenas
 Em teu luar tão fagueiro
 A frouxa luz do poente
 Se matizam de mil cores



Fonte: Trazido pela professora Roseane para a leitura em sala de aula. (2019)

Ao término da leitura, ficou resolvido de comum acordo que o título do documentário seja: “*Corumbá destes meus sonhos*” e a trilha sonora do filme este hino na versão artística interpretada pela professora e cantora Marluci Brasil. O motivo desta escolha deu-se porque é o primeiro verso do Hino a Corumbá, muito apreciado pela comunidade, o que lhe concerne familiaridade e empatia para com o ouvinte.

Escolhi o poema *Lenda Boróro* para ser a epígrafe da minha dissertação pela beleza e requinte com que o poeta Pedro Paulo de Medeiros narra a origem de Corumbá. Por estes mesmos motivos, foi escolhido para iniciar o documentário na narração - *voz over* - da minha coordenadora pedagógica, Ana Claudia Gonzaga, que acompanhou este trabalho do início ao fim, dando suporte e esta contribuição.

5.4 Fase 3 – Instrução aberta: identificação das características e dos elementos multimodais de um documentário. (5 aulas)

Esta Fase, conforme discorre Barbosa-Silva e Maciel (2018), é aquela em que são incluídas todas as intervenções ativas para que as atividades de aprendizagem sejam fundamentadas. O objetivo aqui é consciência e controle do que está sendo aprendido. É a etapa da análise crítica e da metalinguagem. Nessa linha, foi realizada a exploração da constituição e dos elementos multimodais do gênero documentário, como também elaborada uma narrativa digital, na perspectiva dos *designs*.

5.4.1 *Objetivos de aprendizagem da Fase 3*

- . Reconhecer os elementos estruturais e multimodais do documentário para a fundamentação de sua produção e da compreensão de sua função;
- . Pesquisar sobre os espaços definidos como objetos desta pesquisa;
- . Elaborar uma narrativa digital como produção inicial.

5.4.2 *Estratégia metodológica da Fase 3*

1.^a Etapa – Reconhecimento das características e dos elementos multimodais de um documentário (2 aulas)

Nesta etapa, preparei uma sequência prática para que os alunos pudessem identificar as características de um documentário e de seu entrelaçamento com outros gêneros textuais que o compõem - o roteiro, a sinopse, a entrevista – e os processos de sua produção. Esta sequência do domínio da instrução aberta está em consonância ao que Rocha e Maciel (2019) discorrem a respeito desta Fase: “agrupa propostas didáticas voltadas à análise, também por comparação e contraste, de regras e padrões que regulam a produção de sentidos em práticas situadas de linguagens.” (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 132). Esta é a etapa na qual o conhecimento é democratizado e valorizada a percepção do aluno e do professor, mesmo que se concorde que ambos possuem práticas e espaços culturais diferentes.

Para iniciar a aplicação da proposição, conduzi-os ao laboratório de informática, onde realizei atividades diferenciadas com três documentários projetados pelo *datashow*, a saber:

1. Paraisópolis mostra que é mais que favela;
2. Ilha das Flores;
3. Vida Maria.

Assistimos a eles para identificar suas características segundo a percepção dos discentes, a partir das seguintes questões que foram dispostas em colunas e impressas em uma folha para as anotações das respostas que estão no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Características apontadas pelos discentes ao assistirem aos documentários

Perguntas	Paraisópolis mostra que é mais que favela	Ilha das Flores	Vida Maria
Qual o tema do filme?			
Qual o gênero?			
Qual a sua duração?			

Apresenta personagens reais ou imaginários?			
Apresenta algum acontecimento real ou fictício?			
Foi apresentado algum documento histórico?			

Fonte: adaptado pela professora Roseane. (2019)

Depois de terem assistido aos curta-metragens, apresentei-lhes a ficha técnica de cada filme explicando os créditos. Então, pedi que as comparassem com o que haviam respondido sobre eles.

Quadro 10 - Ficha técnica do filme 1

1. Paraisópolis mostra que é mais que favela (2015)

Ficha Técnica

Sinopse: Com mais de 100 mil moradores, a comunidade de Paraisópolis, segunda maior de São Paulo, quer deixar de ser favela para se tornar um bairro. E a mudança começou com o roteiro turístico cultural Paraisópolis das Artes, que mostra um pouco das expressões artísticas, mas também a beleza e as lutas da vida na comunidade. Conheça o trabalho do artista Berbela, da professora Monica Tarragó com o Ballet Paraisópolis e os sonhos do líder da União dos Moradores e Comércio Gilson Rodrigues.

Tema: direitos humanos

País: Brasil

Duração: 18:36

Formato: HD

Gênero: documentário

Roteiro: Marcelo Taveira

Direção: Robson Fonseca

Produção: Robson Fonseca

Edição: Marcelo Taveira

Imagens: Paulo Rios, Ricardo Andreo

Trilha sonora: Paulo Rios

Acesso ao documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S18wpxuKTqI>

Fonte: *youtube.com.br* (2015)

Quadro 11 - Ficha técnica do filme 2

2. Ilha das Flores (1989)

Ficha Técnica

Sinopse: Um ácido e divertido retrato da mecânica da sociedade de consumo. Acompanhando a trajetória de um simples tomate, desde a plantação até ser jogado fora, o curta escancara o processo de geração de riqueza e as desigualdades que surgem no meio do caminho.

Fonte: *portacurtas.com.br*

Tema: Direitos humanos

País: Brasil

Ano de produção: 1989

Duração: 13 minutos

Formato: 35 mm

Gênero: documentário
 Roteiro: Jorge Furtado
 Direção: Jorge Furtado
 Produção: Giba Assis Brasil, Mônica Schmiedt, Nôra Gulart
 Montagem: Jorge Furtado
 Fotografia: Roberto Henkin, Sérgio Amon
 Trilha sonora: Geraldo Flach
 Prêmios:
 Melhor Curta no Festival de Gramado em 1989
 Melhor Roteiro e Melhor Edição no Festival de Gramado em 1989
 Prêmio Crítica e Público no Festival de Clermont-Ferrand em 1991
 Prêmio da Crítica no Festival de Gramado em 1989
 Prêmio do Público na Competição “No Budget” no Festival de Hamburgo em 1991
 Urso de Prata no Festival de Berlim em 1990
 Em novembro de 2015 o filme entrou na lista feita pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine) dos 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos. Em maio de 2019 o filme foi também eleito pela Abraccine o melhor curta-metragem brasileiro da história.

Fonte: Casa de Cinema de Porto Alegre (2019)

Quadro 12 - Ficha técnica do filme 3

3. *Vida Maria* (2006)

Ficha técnica:

Sinopse: A narrativa se passa no interior do sertão do nordeste brasileiro e conta a história do ciclo de vida de três gerações de mulheres de uma mesma família. No filme, Maria é acompanhada durante o trabalho dela no sítio onde vivem. Vai dos 5 aos 45 anos e passa todo o seu estilo de viver para sua filha Lurdes.

Tema: As fases da vida

País: Brasil

Ano de duração: 2006

Duração: 9 minutos

Formato: HD

Gênero: curta metragem - animação

Roteiro: Joelma Ramos e Márcio Ramos

Direção: Joelma Ramos e Márcio Ramos

Produção: Joelma Ramos e Márcio Ramos

Montagem: Márcio Ramos

Fotografia: Márcio Ramos

Trilha sonora: Hérlon Robson

Computação gráfica: Hérlon Robson

Prêmios: 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo

Acesso ao curta-metragem disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

Fonte: filmow.com (2019)

Eis o gabarito:

Quadro 13 - Gabarito

Perguntas	Paraisópolis mostra que é mais que favela	Ilha das Flores	Vida Maria
Qual o tema do filme?	Direitos humanos	Consumo	Fases da vida
Qual o gênero?	Documentário	Documentário	Vídeo de animação
Qual a sua duração?	18:36	3:41	9:00

Apresenta personagens reais ou imaginários?	Reais	Reais/imaginário	Imaginário
Apresenta algum acontecimento real ou fictício?	Real	Real/fictício	Fictício
Foi apresentado algum documento histórico?	Sim	Não	Não

Fonte: adaptado pela professora Roseane. (2019)

Realizei este exercício com a finalidade de fazer a comparação do formato e da composição dos três tipos de filmes. A coincidência entre eles é serem todos de curta direção. Nesse caso, são chamados de curta-metragem, porém, ressalto que o gênero também pode ser de longa extensão.

Os dois filmes imaginários – “Ilha das Flores” e “Vida Maria” – mesmo que não sejam reais, trazem também em seu bojo uma espécie de verdade “criada” a partir da imaginação para se estabelecerem como fidedignos. Especialmente em “Ilha das Flores”, embora mostre a desigualdade social real no Brasil, com participação de pessoas e lugares reais, o filme foi duramente criticado pelos residentes da Ilha Grande dos Marinheiros – nome verdadeiro do lugar da história – por não retratar os fatos como eram na realidade. Como consequência, um outro documentário – “Ilha das Flores: depois que a sessão acabou” - teve que ser produzido para mostrar a visão dos ilhéus, pois alegavam terem sido muito prejudicados pela forma pejorativa como foram apresentados no filme primeiro.

Em contraste, o filme “Paraisópolis mostra que é mais que favela” é um não-ficção, porque apresenta uma narrativa ocorrida de fato, que tem veracidade afirmada, entre outras ocorrências, por meio de entrevistas com pessoas da comunidade mostrando o ponto de vista delas e da apresentação de dados estatísticos oficiais. Por exemplo: quando é citado que 84% dos moradores acham que as pessoas de fora da favela nutrem preconceito contra elas por ali residirem. Por essas assertivas, Furtado (2009, p. 14) reconhece no documentário características que lhe dão “a consistência da pesquisa documental, da crítica e de uma posição política.” Tal circunstância confirma, então, que, normalmente, o documentário dedica-se a registrar, a interpretar ou a comentar fatos ou situações históricas, políticas ou culturais, sobre pessoas, flora, fauna etc. Isto se dá porque o gênero, via de regra, compromete-se em explorar a realidade, ainda que seja de forma subjetiva.

Ao concluir o exercício de comparação, ressaltei a presença de outros gêneros que compõem um documentário. Solicitei aos grupos que lessem na internet e anotassem os dados referentes ao roteiro, à ficha técnica, à sinopse e à crítica de um dos filmes apresentados, sendo a escolha a critério deles, como no exemplo da Figura 19. Juntos, analisamos a estrutura e a função de cada um desses gêneros.

Figura 19 - Pesquisa de gêneros interconectados ao documentário

Gênero textual crítica de documentário

1. Identificação do documentário:
Ilha das Flores

2. Diretor: Jorge Furtado

3. Roteirista: Jorge Furtado

4. Ano de produção: 1989 Conceito: **XX**

5. Sinopse:
O curta metragem brasileiro Ilha das Flores, escrito e dirigido por Jorge Furtado e um dos 100 mais importantes curtas do século, eleito pela crítica mundial. Esta versão do curta, 1989, filme para ser antes de Monon. de Steven Jay Schneider. Mas não é por isso que Jorge Furtado não existiu antes do curta. O filme é de 1989. A descrição ajuda a entender sua importância e a crítica aos sistemas. O filme é plantado colido, transportado e vendido num supermercado, mas aparece e acaba no lixo. O filme é que é o que mudou o final e o curta fica sobre a distância que existe entre tomates, porcos e seres humanos.

6. Crítica:
"Sem dúvida alguma, os 10 minutos mais potentes do cinema brasileiro. O curta é dirigido em tom lírico por Jorge Furtado e apresenta um curta que desconstrói tudo sobre os seres humanos, o seu planeta, seus sistemas, seus mitos, seus preconceitos, suas prioridades, seu conceito de liberdade. No fundo, Jorge Furtado e equipe (a turma da Casa do Cinema de Porto Alegre) promovem uma reflexão sobre o destino do homem pobre, aquele que não inquietou seus direitos do cidadão, e por isso disputa o lixo com os porcos."

Fonte: 7º A, vespertino – 24 de novembro de 2019

Chamei-lhes a atenção para que observassem cada item da ficha técnica que pode ser definida como uma predefinição cuja finalidade é apresentar, de maneira resumida as informações sobre os filmes. Portanto, tanto ela, como os demais gêneros que constituem o documentário são essenciais para a compreensão a respeito do tema da produção. Enfatizei que o gênero documentário se vale desses e de outros, tais quais documentos históricos, entrevistas e recursos – como as imagens - para ser construído até a sua finalização com a edição.

Em seguida, apresentei algumas imagens do filme de animação “Vida Maria”, as quais selecionei para efetuar este exercício de análise pelo enfoque da representação multimodal:

- **Linguístico e sonoro** - Estes elementos aparecem no curta-metragem quando a mãe da menina Maria José dirige-se a ela:

“- Maria José. Oh, Maria José, tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer. Vá. Tem o pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Maria José."

Com um discurso ácido, em tom áspero e voz gutural, está aí a representação do sentido da vida amarga que a mãe da pequena leva, castigada pelas agruras do sertão.

- **Gestual** – No mesmo filme, a comunicação dos sentidos aparece nas imagens gestuais representadas pelo semblante de Maria que indicam a passagem do tempo na vida dela:

Figura 20 - Exemplos de elementos gestuais - Os ciclos da vida de Maria



Fonte: <https://www.culturagenial.com/filme-vida-maria/> (2006)

A sequência de imagens da fisionomia de Maria demonstra as marcas nela impressas pelo tempo transcorrido e o amargor da vida: na infância e na juventude, a sorrir por ainda não saborear as intempéries da existência. Na fase adulta, o semblante duro, carrancudo e o olhar distante representam a carga da vivência martirizada que leva no sertão. Cabe-se ressaltar que o elemento gestual destaca-se por expressar as emoções e os sentimentos.

- **Visual e espacial** – Ainda no mesmo curta-metragem animado, enfatizei os elementos que compõem o espaço e a organização das imagens do texto:

Figura 21 - Exemplos de elementos visual e espacial – as vestes e a casa de Maria



Fonte: <https://www.culturagenial.com/filme-vida-maria/> (2006)

O lugar representado pela casa e o quintal é associado à aridez do sertão, o espaço do filme. O visual aparece na cor do vestido da personagem: enquanto criança, é um azul vivo, remetendo à alegria, a esperança da tenra infância; o céu também é de um azul nítido e mostra amplidão, calma. Conforme Maria vai envelhecendo, a cor azul do vestido vai desbotando, surgindo a estampa de flores de cor neutra que desaparece por completo no último quadro, dando lugar a uma veste sóbria, retrato da severidade.

Observa-se que, na primeira imagem, aparece a amplidão do céu bem próxima à Maria, também de azul, como se formasse com ele uma mesma composição. Na segunda, ele é parcialmente ocultado pela casa, com Maria disposta em um ângulo mais distante dele, representando o distanciamento da esperança. No último, o céu é encoberto pela sombra escura da árvore, ressignificada como a desesperança que marca a existência da protagonista do filme.

Mediante essas estratégias, os alunos puderam entender as características de um documentário e os elementos multimodais nele presentes e se disseram estar em condições para cumprirem o desafio de o produzirem.

2.^a Etapa – Pesquisa a respeito dos locais históricos do município e produção da narrativa digital – ND – O diálogo transdisciplinar com a História.

Esta etapa foi realizada como uma atividade extraclasse, cuja proposta é, por intermédio do diálogo transdisciplinar com a disciplina História, fazer com que os aprendizes conheçam a história do patrimônio público da cidade, considerando-os sujeitos históricos inseridos neste processo. Como esta fase do estudo está relacionada ao conhecimento prévio deles, propus, então, a elaboração de uma narrativa digital – ND - em referência a outros pontos históricos do município. Este gênero textual já era do conhecimento dos alunos, pois havia sido conteúdo estudado no primeiro bimestre letivo. Sendo assim, eles teriam mais autonomia para realizarem esta tarefa em casa, pesquisando o assunto na *internet*, selecionando o local em referência.

A ND deveria apresentar responder/ apresentar os quesitos:

- a) Qual o local histórico seria o objeto da ND?
- b) Qual a história do local?
- c) Por que é importante para a cidade?

Pelo fato de que a pesquisa e a elaboração da ND serem feitas em casa e exigirem um período de tempo maior, estipulei um prazo de quinze dias para a realização das tarefas de produção inicial.

Para a fundamentação desta investigação, foi necessária a realização de pesquisas que visavam a busca de novos conhecimentos para o embasamento da aprendizagem dos alunos sobre Corumbá e seu patrimônio histórico e cultural. No entanto, apesar da intensa procura que realizei antes e durante este estudo, deparei-me com uma dificuldade muito comum aos professores que desejam trabalhar com temas locais: a falta de conteúdos específicos e de dados atualizados sobre o assunto. Comprovei também o quanto os livros didáticos das séries finais do ensino fundamental nada trazem relacionado a tais conteúdos, bem como que existem pouquíssimas obras canônicas ou não a respeito. Esse fator prejudica o entendimento dos alunos sobre o que está relacionado à realidade do lugar onde vivem e suas especificidades. Logo, procurei suprir esta necessidade com um conjunto de atividades orientadas e planejadas para a busca dos conhecimentos necessários. Além dos livros históricos, apresentei artigos e sites da internet, que são comprovadamente confiáveis. Estas referências são frutos de uma curadoria realizada por esta pesquisadora e pelo professor de História da turma que contribuiu com a sua assessoria técnica na realização de uma análise do material, especialmente com relação ao da Wikipédia, o instrumento mais acessível e democrático para a pesquisa. A respeito desse entendimento, Rojo e Moura (2019, p. 9) são favoráveis ao uso dessa ferramenta, conceituando-a como “o espaço mais apropriado para a busca de informação e cultura em um mundo movente.” Os autores defendem não apenas o uso dessa enciclopédia digital no processo de ensino e de aprendizagem, como também a consagram ao incentivar a sua utilização durante a leitura do livro navegável que produziram e justificam essa decisão da seguinte maneira:

Ouve-se, constantemente, em especial quando se editam e editoram materiais didáticos, que “a *Wikipedia* não é confiável e não deve aparecer em materiais impressos”. Ora, quando fazemos uma busca no *Google*, em situação de pesquisa, a primeira fonte que aparece é a *Wikipédia*. Claro que há verbetes bons e ruins, que é necessária uma curadoria criteriosa, mas isso, em geral, está sinalizado pelo próprio curador da *Wikipédia*. A grande maioria dos verbetes que aqui acessamos e preservamos são não somente confiáveis como de qualidade. Assim, não só não nos importamos de recorrer à enciclopédia digital com frequência no livro, como também isso fez parte da meta, agora atingida, de termos um livro navegável.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 9).

Nessa ótica, os grupos desenvolveram suas tarefas, as quais acompanhei, orientei, mesmo aquelas feitas em casa, para as quais enviava orientações, via e-mail da turma, quando necessário. Essas posturas são condizentes ao disposto por Barbosa-Silva e Maciel (2018) em que, nesta etapa, na relação professor-aluno, sejam permitidos ao aluno o cumprimento de tarefas mais complexas e seus aspectos que estão em aprendizagem, como também que ele compreenda de forma consciente a representação do professor.

Ao pautar meus procedimentos metodológicos dessa forma, ao mesmo tempo, pude observar a evolução positiva do conhecimento dos educandos; o quanto estavam aprendendo.

Findo o prazo estipulado para a execução do trabalho de casa, cada grupo apresentou o seu durante 10 minutos, utilizando os recursos multimídias, no laboratório de informática da escola. Para ilustrar esta matéria, escolhi a ND do grupo B.O.P. (Figura 22):

Figura 22 - Narrativa Digital

**ESCOLA PEDRO
PAULO DE MEDEIROS
GRUPO B.O.P
APRESENTA:**

PRAÇA DA REPÚBLICA

▶ **A PRAÇA DA REPÚBLICA FOI CENÁRIO DA BATALHA FINAL DA RETOMADA DE CORUMBÁ EM 1867. LOCALIZADA CENTRO DA CIDADE, EM UMA ÁREA DE QUASE SEIS MIL M². A PRAÇA FOI CONSTRUÍDA EM 1924. FOI UMA FORTIFICAÇÃO MILITAR, PALCO DA ÚLTIMA BATALHA, NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA, QUANDO UMA TROPA BRASILEIRA VINDA DE CUIABÁ, CHEFIADA PELO TENENTE-CORONEL ANTÔNIO MARIA COELHO RETOMOU O LUGAREJO, EXPULSANDO OS INVÁSORES PARAGUAIOS DE CORUMBÁ, EM 13 DE JUNHO DE 1867. A DATA MARCOU O INÍCIO DO PROCESSO DE EXPULSÃO DEFINITIVA DAS TROPAS PARAGUAIAS DO SOLO DE MATO GROSSO. NA PRAÇA TEM UM OBELISCO FEITO EM MÁRMORE EM HOMENAGEM AOS HERÓIS DA GUERRA DO PARAGUAI.**





O Obelisco de Ramsés II que se encontra na praça da República, é uma homenagem aos heróis da Guerra do Paraguai, ele é uma réplica do existente na Praça da Concórdia em Paris que foi construído a mando do faraó egípcio Ramsés II, em 4000 a.C.





A Igreja de Nossa Senhora da Candelária foi construída em 1885 pelo pregador imperial e Vigário da Vara, Frei Mariano de Bagnala. O prédio foi tombado em 1992 como Patrimônio Histórico Nacional.



O Instituto Luiz de Albuquerque, em Corumbá-MS, foi tombado por sua importância cultural. Fica em um prédio construído em 1871 para abrigar o Grupo Escolar Luiz Albuquerque, em homenagem ao fundador de Corumbá. Em 1978, passou a ser sede do Instituto Luiz de Albuquerque, Centro Regional de Pesquisa e Cultura. Em 1997, transformou-se em Casa da Cultura.

PONTO DE ÔNIBUS PRAÇA DA REPÚBLICA



GRUPO B.O.P.

A20

A21

A22

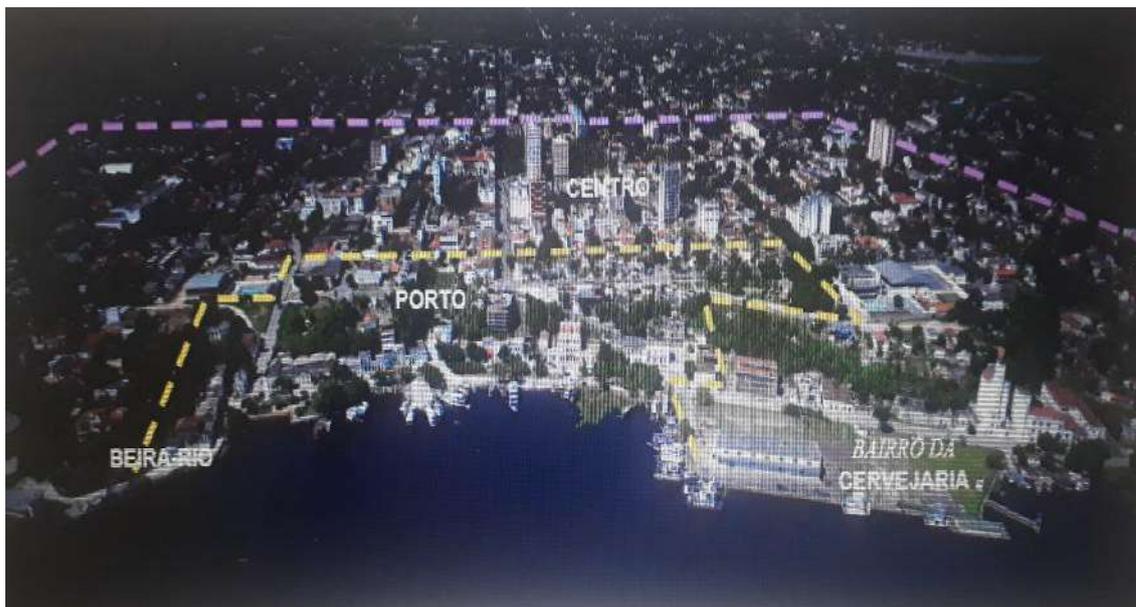
A23

O grupo B.O.P. escolheu dissertar a respeito dos monumentos e dos prédios históricos localizados na parte alta da cidade que são também tombados por fazerem parte do entorno do Casario do Porto Geral, tendo como destaque a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Candelária, construída em 1885, considerada como o prédio religioso mais antigo do estado.

Esta produção inicial dos educandos respondeu aos quesitos determinados: a) Qual o local histórico seria o objeto da ND. b) Qual a história do local? c) Por que é importante para a cidade? Para isto, foram utilizados os textos multimodais na criação do gênero. Os textos ricos de modos de representações e de linguagens diversificadas e híbrida marcaram o discurso na ND, com o entrelaçamento das linguagens verbal – a escrita do histórico dos locais, as legendas e os créditos - e não verbal – as cores, os símbolos, o formato dos prédios antigos – constituindo um todo multimodal. Esta forma representa as maneiras contemporâneas de organização dos textos e dos eventos de comunicação, as quais oferecem meios incontáveis para a criação e para a conexão com o mundo à volta.

O grupo respondeu adequadamente com o seu trabalho às questões *a* e *b*. Destaco outro fator relevante específico da pesquisa do B.O.P. na resolução da *c*, com a inferência que conseguiu efetuar ao mostrar a importância para a cidade dos prédios e monumentos históricos dessa região da parte alta. Isto se deu porque complementou, na prática, a demonstração de toda a área definida pelo IPHAN como patrimônio histórico, além de trazer à baila a relevância de também ter que ser cuidada para garantir a preservação da área tombada da parte baixa da cidade com a qual é ligada por ladeiras e escadarias, o que se pode observar na imagem seguinte (Figura 23). Esse procedimento, já explanado anteriormente na seção 2, foi reforçado oralmente pelo grupo durante a apresentação do trabalho. Assim, a estratégia de resguardo desses bens definida pelo órgão oficial responsável pelo citado ato foi melhor entendida.

Figura 23 - Vista aérea do polígono tombado e de seu entorno definidos pelo IPHAN



Fonte: PMC - (1999). Área tombada (traços amarelos) e seu entorno (traços lilases), abrangendo as partes alta e baixa da cidade.

Este momento de conscientização crítica comprova que os elementos da Pedagogia dos Multiletramentos ocorrem de forma não linear, pois, nesta Fase, os alunos realizaram movimentos interpretativos mediante o contexto cultural, o que, teoricamente, deveria ocorrer na Fase relacionada ao enquadramento crítico.

Essa conclusão a que os alunos chegaram por intermédio do conhecimento adquirido nas aulas e complementado na investigação que fizeram, demonstra também o valor da pesquisa escolar que, quando orientada devidamente pelo professor com um objetivo bem planejado e com uma função específica, surte resultados animadores. As explicações anteriores feitas por mim na sala de aula aguçaram a curiosidade a respeito da cidade deles, o que os motivou a buscarem confirmações, complementações e a fazerem inferências sobre o tema em estudo. Assim sendo, essa investigação da forma como foi realizada contribuiu sobremaneira para a construção de sua aprendizagem. Algo apresentado por Rojo (2013) como sendo “na esteira de Oswald de Andrade (1972 [1924]), chegar à química, pelo chá de erva-doce” (ROJO, 2013, p. 18). Essa conotação da autora relaciona-se à consideração que tive pelos conhecimentos prévios dos estudantes do 7.º ano A e deles parti para vislumbrar-lhes outros horizontes.

5.5 Fase 4 – Enquadramento crítico: realização e análise de práticas multimodais referentes à composição do documentário. (6 aulas)

Esta Fase diz respeito a desenvolver “atividades que demandam movimentos interpretativos e de questionamentos diante de práticas e contextos sociais e culturais diversos.” (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 132). Estes mesmos autores defendem que, pelo seu enfoque crítico, esta é a dimensão que deveria constituir as práticas didático-pedagógicas. Neste prisma, foram realizadas atividades interdisciplinar, de preparação e aplicação da extraclasse – a esperada aula de campo.

5.5.1 *Objetivos de aprendizagem da Fase 4*

- . Realizar atividades de estabelecimento de relação interdisciplinar com a área de Arquitetura;
- . Elaborar os instrumentos referentes aos gêneros que comporão o documentário;
- . Definir a sequência e a composição da produção final, na perspectiva multimodal;
- . Realizar a aula de campo e analisar procedimentos das etapas.

Na primeira aula, foram elaboradas as perguntas aos entrevistados que ficaram assim definidas:

- a) Para você, qual a importância do patrimônio histórico-cultural de Corumbá?
- b) Qual a importância de se conservar o patrimônio público?
- c) Quais ações podem ser realizadas com esta finalidade?

Ficou combinado que, durante as aulas de campo, os grupos definidos para tal fariam as entrevistas com as pessoas que concordassem em participar de forma espontânea.

5.5.2 *Estratégia metodológica da Fase 4*

1.ª Etapa – Realização de diálogo com a Arquitetura (1 aula)

Aqui, especificamente, relato o diálogo com a Arquitetura, em sua vertente relacionada ao patrimônio histórico-cultural e à educação patrimonial.

De acordo com a Wikipédia (2019), a Arquitetura é a arte e a técnica de projetar uma edificação ou um ambiente de uma construção. É o processo artístico e técnico que envolve a elaboração de espaços organizados e criativos para abrigar diferentes tipos de atividades humanas.

Para viabilizar esse processo, convidei duas arquitetas e urbanistas, especialistas em patrimônio público, para participarem deste estudo. A atuação delas ocorreu por intermédio de entrevistas programadas e gravadas em um vídeo. Ao receber a devolutiva do material, conduzi os alunos ao laboratório de informática para assistirem as entrevistas e realizarem uma discussão a respeito do conteúdo.

No vídeo, as convidadas responderam às três perguntas gerais e a uma específica de sua área de atuação, elaboradas em sala de aula e que lhes foram enviadas de forma antecipada às gravações. As questões gerais são:

- a) Para você, qual a importância do patrimônio histórico-cultural de Corumbá?
- b) Qual a importância de se conservar o patrimônio público?
- c) Quais ações podem ser realizadas com esta finalidade?

A primeira entrevistada, Maria Clara Mascarenhas Scardini, é Superintendente do IPHAN/Brasil/Mato Grosso do Sul. Ela gravou a entrevista porque reside e trabalha no escritório da sede, na capital do estado. A pergunta específica a ela submetida foi para que discorresse a respeito da função do IPHAN na preservação dos bens públicos e a importância de conservá-los.

Na transcrição, a superintendente pronunciou-se em suas respostas neste excerto:

A importância do patrimônio público de Corumbá está relacionada com a motivação do tombamento do bem para a história e a cultura de Mato Grosso do Sul. Relaciona-se com a identificação do seu valor histórico, paisagístico e arquitetônico:

. Histórico - marcado pelo avanço da colonização portuguesa no centro-oeste, o domínio e a segurança das fronteiras e o desenvolvimento do comércio fluvial.

. Paisagístico - a cidade está localizada no bioma que é o pantanal, caracterizado pela presença do rio Paraguai. Também pela característica panorâmica da construção da cidade alta com a cidade baixa que remete às das cidades portuárias de Portugal.

. Arquitetônico - esse tem valor expressivo porque representa as construções ecléticas da época do apogeu do comércio fluvial.

O IPHAN mantém ativa a cooperação internacional e é reconhecido pela UNESCO como entidade pioneira e de referência pelo zelo e conservação do patrimônio histórico-cultural na América Latina.

Esses motivos que tornam respeitáveis os bens tombados de Corumbá foram explicados, de forma didática e de fácil entendimento, no vídeo que os educandos assistiram na escola. Essa metodologia favoreceu a compreensão dos alunos sobre o quanto é necessária a existência de um órgão específico para assegurar os marcos legais da política de proteção às propriedades públicas.

Figura 24 - Prédio do IPHAN/BR/MS, no Porto Geral de Corumbá - MS



Fonte: Professora Roseane Limoeiro (2019).

A segunda entrevistada é a arquiteta e urbanista, Lauzie Michelle Mohamed Xavier, especialista também em restauração de bens arquitetônicos e em programas de educação patrimonial. Ela reside em Corumbá, porém por se encontrar em fase adiantada de gestação, achei recomendável a gravação da entrevista em vídeo. Esta ocorreu em uma manhã, período mais fresco do verão corumbaense, na praça em frente aos suntuosos casarões do Porto Geral, o que tornou as imagens aplausíveis.

A especialista em patrimônio público historiou sobre as origens da cidade em 1778, a mando do governo português, objetivando a defesa de território. Assim, a cidade já nasceu com uma função para a qual foi planejada em formato de tabuleiro de xadrez, com entrada e saída pelo rio e com fortificações ao redor. Portanto, os casarões localizados rentes ao rio também foram edificadas com as mesmas finalidades, acrescidas da missão de abrigar toda a movimentação do intenso comércio da época. A curiosidade ficou por conta da informação que, apesar de as edificações dos casarões serem de modelos europeus, parte do material usado nas obras era extraído da própria região, como pedra e areia.

Figura 24 – Casario – Ladeira Cunha e Cruz e rua Manoel Cavassa



Fonte: Professora Roseane Limoeiro (2019)

Ao ser perguntada sobre qual é a importância de as pessoas preservarem o patrimônio histórico-cultural de seu município, neste excerto, Lauzie respondeu:

Lauzie: As pessoas têm que conhecer a própria história e se identificar com essa sua história. Isso é necessário para poder dar importância, cuidar e passar adiante. Esta aqui é a nossa herança, a nossa identidade. E isto é importante a gente manter.

Após esta explicação, fiz uma discussão do teor dos vídeos. Perguntei aos alunos se podemos considerar Corumbá como uma cidade importante dentro do estado e por quê. A resposta foi:

Alunos - Sim, porque desde a fundação dela, já tinha uma função, que era proteger o território, o estado. Então, tem uma história desde o início.

Eu confirmei essa afirmação como certa e ressaltai que este tipo de formação é diferente da maioria das cidades do estado, por isso, a sua importância para o desenvolvimento da região. A seguir, perguntei se ao conhecerem a história do Casario do Porto Geral viam algum valor neles a ponto de serem tombados como patrimônio público.

Alunos - Sim, porque eles também fazem parte do plano de fundação e de povoação da cidade. Fazem parte da mesma história.

Professora - Então, esses prédios fazem parte da história de Corumbá também, não é? E se esses eles não forem mais cuidados e se deteriorarem com o tempo, o que vai acontecer?

Alunos - Se eles se acabarem, a história da cidade também se acaba.

Eu interpreto essa conclusão a que chegaram como um olhar novo e crítico em direção a esses bens. Esta ressignificação trouxe como consequência a compreensão dos educandos para a relevância do conhecimento e o respeito aos bens patrimoniais do município em que residem.

Da mesma forma, nos excertos abaixo, as palavras da aluna A10, durante a aula, e as da arquiteta e especialista em patrimônio público Lauzie Xavier, na entrevista aos discentes, refletem essa compreensão:

*A10: Apesar de ter nascido e criado em Corumbá, não havia prestado muita atenção nesses prédios, assim como estou vendo agora que sei o que eles representam para a cultura, para a história **da nossa cidade**.*

*Lauzie: As pessoas têm que conhecer a própria história e se identificar com essa sua história. Isso é necessário para poder dar importância, cuidar e passar adiante. Esta aqui é a **nossa herança, a nossa identidade**. E isto é importante a gente manter.*

As palavras “da nossa cidade”, “a nossa herança”, “a nossa identidade”, nos discursos acima, comprovam a inserção das declarantes no universo desse patrimônio, apropriando-se dele e tomando para si a responsabilidade de protegê-lo. Com relação às palavras da educanda A10 “não havia prestado muita atenção neles”, valho-me da ilustração de Monte Mór (2018) em seu texto *Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico*, no qual há um trecho do roteiro do filme *Cortina de Fumaça (Smoke, 1995)*, de Paul Auster. A cena descreve o protagonista Auggie mostrando a seu amigo Paul os álbuns das fotografias que ele tirou de sua tabacaria localizada na esquina da Rua 3 com a Sétima Avenida, no bairro do Brooklin, em Nova Iorque, às 8 horas, dos anos de 1977 a 1990 – mais de quatro mil dias, cerca de treze anos, sob um mesmo ângulo. Para Paul que, surpreendido, exclama que são todas iguais, Auggie responde:

São todas iguais, mas cada uma é diferente de todas as outras. Tem as manhãs ensolaradas e as sombrias. Tem a luz do verão e a luz do outono. Tem os dias úteis e os fins de semana. Tem pessoas de casaco e de galocha, tem pessoas de short e camiseta. Às vezes, as mesmas pessoas; às vezes, diferentes. E, às vezes, as diferentes se tornam as mesmas e as mesmas desaparecem. A Terra gira ao redor do sol e, cada dia, a luz do sol atinge a Terra num ângulo diferente. (AUSTER, 1995, p. 59-62 *apud* MONTE MÓR, 2018, p. 301)

Na interpretação de Monte Mór (2018), Auggie e Paul podem representar uma analogia a respeito das diferentes formas de se perceber o mundo. Sendo assim, à semelhança de Auggie, lançar um novo olhar sobre um panorama que se pareça, anteriormente, “repetitivo e monótono” configura-se como “uma busca por não deixar as visões cristalizarem.” (MONTE MÓR, 2018, p. 318). Isto posto, a autora aponta que expandir novos olhares e perspectivas é fundamental porque:

[...] na ampliação do olhar e da percepção crítica, é possível descobrir detalhes e informações novos, percebendo que mesmo quando o quadro e o ângulo não se modificam, eles se modificam; mesmo que um texto seja conhecido, poderá trazer cenas “novas” ou não anteriormente percebidas; mesmo que o cotidiano seja repetitivo, cada dia é um novo dia. (MONTE MÓR, 2018, p. 318).

Igualmente nessa acepção, à discente A10, para quem o cenário em estudo era quase imperceptível, e aos demais alunos do 7º A, o panorama visto de novos pontos de vista ganhou visibilidade e proporcionou-lhes novas alternativas de leitura, de interpretação textual e de estabelecimento de vínculos.

Ao finalizar a descrição desta etapa, ressalto que as especialistas técnicas convidadas, além de efetuarem a exposição oral a respeito do tema, contribuíram também com sugestões e orientações sobre os aspectos históricos e culturais de Corumbá - MS para a produção do

documentário. Foi uma oportunidade enriquecedora para que esta pesquisadora e os alunos interagissem com uma outra área - a Arquitetura, em suas perspectivas relacionadas ao patrimônio histórico-cultural e à educação patrimonial - para complementar seus saberes e sanear suas indagações de forma técnica pelas especialistas.

Por terem considerado o teor das entrevistas de relevância, os educandos decidiram que estariam na íntegra no documentário. Ambas entrevistadas autorizaram o uso de sua imagem.

2.ª Etapa – Elaboração dos instrumentos referentes aos gêneros que comporão o documentário (1 aula)

Nesta aula, os grupos foram acionados para elaborarem os instrumentos dos gêneros necessários à produção do produto final. No roteiro do documentário (APÊNDICE A), foram determinados o foco e a argumentação. Os gêneros ficha técnica e sinopse foram iniciados em sala e concluídos após a aula de campo, pois, no último, seriam inseridas as percepções dos alunos concluído o mencionado evento.

3.ª Etapa – Definição da sequência e da composição da produção final, na perspectiva multimodal (1 aula)

Esta Etapa foi realizada na sala de informática, onde apresentei a proposição para nortear a composição multimodal do documentário a ser produzido (Quadro 14), de acordo com a grade analítica para as cinco modalidades enunciadas por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) - linguística, visual, gestual, espacial e sonora.

Quadro 14 - Proposição de composição multimodal para a produção do documentário

. Identificação:

- a) Qual assunto será tratado no filme;
- b) A qual público será dirigido? Por quê;
- c) Onde pode ser assistido;
- d) Qual a mensagem do filme.

. Constituição e disposição:

- *Design* visual

- a) Apresentará letras ou símbolos em sua construção;
- b) Quais as cores que se sobressairão? Elas influenciarão na construção de sentidos no curta-metragem;
- c) Quais outros elementos multimodais visuais poderão ser notados no documentário;
- d) Qual a função deles;

e) Se fossem retirados, a compreensão do texto será prejudicada?

- *Design* espacial

- a) Qual será a disposição das imagens e de outros elementos multimodais no filme;
- b) Qual o resultado dessa disposição no filme.

- *Design* linguístico

- a) O vocabulário utilizado será adequado ao público a que se destina;
- b) Em que tempo verbal ocorrerão as falas;
- c) Nas falas, haverá figuras de linguagens? Se sim, quais.

- *Design* sonoro

- a) O que se pode observar com relação ao tom das vozes da trama e da voz que narra o texto escrito no curta;
- b) Como será a trilha sonora e os recursos de áudio no filme.

- *Design* gestual

- a) O que poderá ser notado a partir das expressões faciais, olhar e gestos das personagens;
- b) O que se poderá depreender do comportamento das personagens.

Fonte: adaptado pela professora Roseane. (2019)

Após toda a preparação anterior, segue-se o relato da aula de campo para a coleta do material fílmico e a elaboração das entrevistas.

4.^a Etapa – Realização da aula de campo e avaliação. O diálogo transdisciplinar com a Arte Cinematográfica (3 aulas)

Nesta Fase, realizo a descrição da aula, a análise e as conclusões, a partir das minhas observações e constatações, bem como das dos alunos aprendizes participantes. Nas etapas a seguir e na continuação até a Fase 5, pode-se verificar que, por meio da promoção do diálogo transdisciplinar entre a Língua Portuguesa e a Arte Cinematográfica, foi permitido aos alunos serem inseridos no fascinante mundo desse artefato cultural.

A aula de campo foi acompanhada, a meu convite, por dois profissionais voluntários, meus amigos: um cineasta e cinegrafista, que orientou sobre os melhores ângulos para as tomadas das filmagens e colaborou com as instruções para a edição do filme, e o professor de Língua Portuguesa do mesmo turno que eu, o qual se dispôs a acompanhar-nos em sua hora-atividade para ser o apoio.

A primeira visita foi à sede da TV Morena, onde fomos recebidos pelo editor-chefe Aguinaldo Soares e os repórteres do MS TV 1ª Edição (Figuras 26 a 29). Segundo a Wikipédia, a emissora foi fundada em 1970 em Corumbá como TV Cidade Branca. Até 1976 a programação era uma mescla de programas locais com atrações da REI e Rede Tupi quando é substituída pela Rede Globo, com quem a RMT passou a ser afiliada e continua até os dias atuais. Pela alegria dos educandos, percebi que ficaram felizes pela excelente acolhida que os jornalistas lhes deram. A equipe interagiu com os aprendizes, contando como faz as reportagens, as entrevistas e mostrando os equipamentos que utiliza em seu trabalho. O editor-chefe explicou-lhes a respeito das características de um documentário, o qual também exige um tratamento similar ao jornal produzido pelo staff da TV. O auge para os alunos foi adentrar ao estúdio de gravação do telejornal acompanhados pelo apresentador Cleto Kipper, famoso na cidade pelo bordão usado no jornalismo comunitário que apresenta - “Chama o Cleto!”. Após a isso, seguiram-se os agradecimentos e o prosseguimento ao itinerário planejado.

Figura 26 - Visita à sede da TV Morena em Corumbá – MS – I



Fonte: 7º A – Vespertino (2019)

Figura 27 - Visita ao estúdio da TV Morena em Corumbá – MS – II



Fonte: Rodrigo Cabral (2019)

Figura 28 - Visita à sede da TV Morena em Corumbá - MS - III



Fonte: 7º A – Vespertino – EMPPM (2019) Jornalistas explicando a produção do telejornal.

Figura 29 – Equipe de jornalismo da TV Morena



Fonte – 7º A – Vespertino – EMPPM (2019)

A segunda parte da aula de campo consistiu em visitar o museu Casa de Memória Dr. Gabi (Figuras 30 a 37). Na entrada, assinaram o livro de visitas e seguiram para o tour pela residência de dois andares acompanhados pelo guia.

Levar estudantes à visita a museus é essencial para que compreendam que as influências das relações históricas do passado também estão relacionadas com o presente e projetadas no futuro. Nesse espaço, foi possível ver a materialização do que foi ensinado na sala de aula.

Durante a explanação do guia, ficou visível a admiração deles pela obra social que o Dr. Gabi desenvolveu aos carentes na região, sendo um mecenas de vanguarda: construiu prédios para serem centros de ensino infantil público, patrocinou o lançamento de livros literários e eventos artísticos em uma época em que a cultura e a educação não eram tão propagados na cidade.

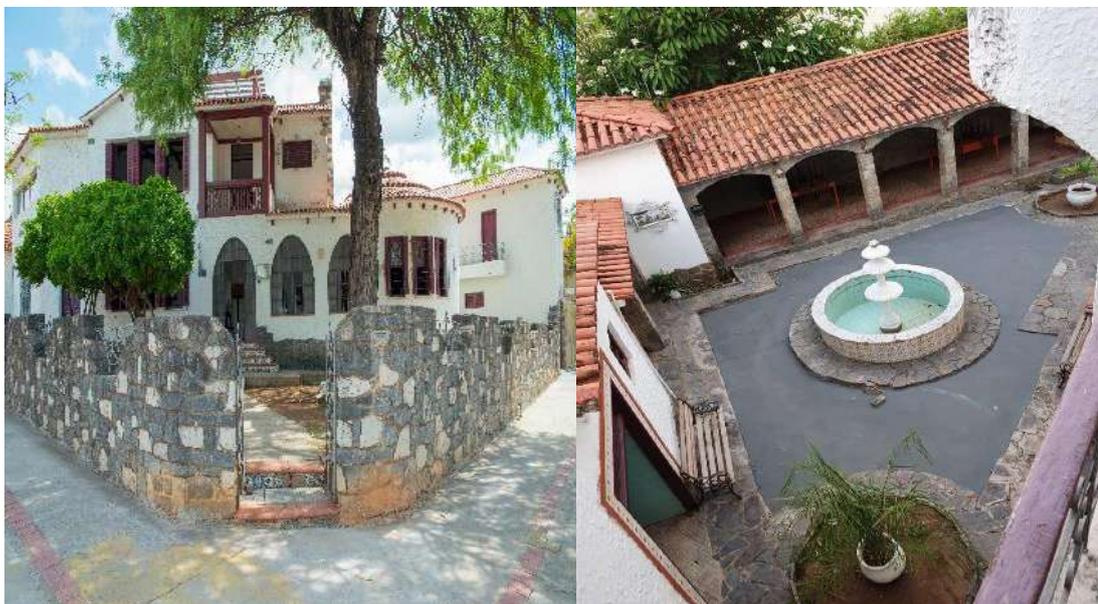
A construção eclética de extrema riqueza decorativa possui, segundo o guia, algumas singularidades em sua história: foi um dos primeiros prédios a possuir elevador na cidade; conserva uma coleção de móveis e objetos de arte nobres, como esculturas de corujas e outros pássaros por toda a casa, inclusive, uma delas em legítimo mármore de Carrara, trazida da Itália. O contato com os objetos pessoais do casal proprietário concedeu uma sensação de personalidade como também de admiração pelo significado que têm: o fazendeiro e sua esposa viajaram muito pela Europa e eram apaixonados por literatura e por Dom Quixote! Por isso, o livro do romance de Miguel de Cervantes guardado cuidadosamente na caixa de vidro na mesa central da sala, os quadros e as esculturas com as imagens do personagem trazidos de suas viagens como relíquias dispostos pelos aposentos! Barbosa e Maciel (2019) apontam que os museus também são locais onde os sentidos podem ser despertados, pois estimulam a imaginação a partir da forma como os objetos são organizados e exibidos:

No que se refere a um museu como um espaço multissemiótico de construção de sentido, Bezemer et al. (2012) chamam a atenção para o fato de que se busca planejar este espaço para o envolvimento e interação dos visitantes. Para tanto, os sentidos são produzidos a partir da combinação de inúmeros recursos, sejam eles objetos culturais, textos, réplicas, rótulos, telas de computador, sons, iluminação, painéis, etc., (...) O *design* de uma exposição no museu, conforme Bezemer et al. (2012), pode estimular a imaginação de como o mundo poderia ser ou ter sido e as suas relações com o presente. A forma de exibição pode ainda sugerir a relação do objeto com sua origem. (BARBOSA; MACIEL, 2019, on-line).

Dessa forma, a organização espacial e os objetos do museu visitado formaram um conjunto multimodal que sugeriram “caminhos de leitura”, como os mesmos autores os denominam. Nesse sentido, visitar a Casa de Memória Dr. Gabi agregou informações construídas a partir da formação dos sentidos dos discentes e os fez vivenciar o conhecimento

sobre um prédio precioso da história de Corumbá, que, apesar de estar situada no centro da cidade, era por poucos conhecido.

Figura 302 - Museu Casa de Memória Dr. Gabi I



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM (2019)

Figura 31 - Visita à Casa de Memória Dr. Gabi – I



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM (2019)

Figura 32 - Visita à Casa de Memória Dr. Gabi – II



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM (2019)

Figura 33 - Quadros e esculturas de Dom Quixote de La Mancha e Sancho Pança - I



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM (2019)

Figura 34 - Quadros e esculturas de Dom Quixote de La Mancha e Sancho Pança – II



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

Figura 35 - Móveis de madeira nobre e, no chão, o piso hidráulico



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019 – À esquerda, na mesinha de centro, a caixa de vidro com o romance de D. Miguel de Cervantes.

Figura 36 - Obras de arte do interior do museu



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

Figura 37 - Turma 7º A no museu Casa de Memória Dr. Gabi



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

A terceira parte da aula de campo consistiu na visita ao Casario do Porto Geral (Figuras 38 a 45). Já na descida da ladeira, depara-se com a face do passado de glória da cidade, representado pelas linhas da arquitetura nobre dos imponentes casarões. Descemos do ônibus em frente à exuberância do pantanal e do “remanso do rio Paraguai”, como em *Chalana*, que Mario Zan compôs em 1943, inspirado ao contemplar exatamente esse mesmo cenário através da janela de um dos casarões do porto, na época, um hotel da rua Manoel Cavassa, 109.

Figura 38 - A turma do 7º A chegando ao Porto Geral



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019.

Em grupos, os alunos realizaram as atribuições designadas anteriormente, com entrevistas e filmagens, no Porto Geral.

I. Grupos de entrevistas e filmagens: Dirigiam-se às pessoas, explicavam o motivo da entrevista e solicitavam o consentimento delas para tal e para o uso da imagem (Figuras 39 e 40). Foram entrevistadas quatro pessoas, a saber:

- Entrevistado 1 – Comerciante de loja de artesanato local;
- Entrevistado 2 – Pescador e organizador de passeios para turistas;
- Entrevistada 3 – Moradora da cidade;
- Entrevistada 4 – Turista.

As duas perguntas gerais à população foram acrescidas da específica:

- a) Para você, qual a importância do patrimônio histórico-cultural de Corumbá?
- b) Qual a importância de se conservar o patrimônio público?
- c) Quem deve preservar esse patrimônio: o governo ou a população e por quê?

Transcrevendo as respostas, obtêm-se os seguintes textos:

Entrevistado 1 – O patrimônio público é importante porque conta a história da nossa cidade, que nós temos que preservar bastante. A importância de conservar a história do patrimônio público é porque conserva também a história da cidade, de Corumbá.

A conservação do patrimônio público não depende só do estado. Acho que se cada um, o povo, o cidadão fazer a sua parte o patrimônio público será muito bem conservado.

O patrimônio público, as casas, as praças não está muito bem conservado, porque colocaram tudo nas mãos do governo. Então, se a população começar a se conscientizar e ajudar a cuidar, vai ficar bom pra todos!

No porto, aqui, o que que acontece? Eu gostaria que fizesse um banheiro público para atender os turistas, a limpeza ser feita normalmente e arrumar a prainha para os banhistas.

O Entrevistado 2 teve o áudio de suas respostas prejudicado em virtude do barulho, especialmente dos carros que transitavam na rua Manoel Cavassa, no momento, devido ao fato de o local ser a céu aberto. Por este motivo, não foi possível inserir a fala integral dele no filme. No entanto, serão aqui transcritas:

Entrevistado 2 – Olha, esse patrimônio aqui é rico, tem que ser cuidado pra durar! Aqui, ó, eu trabalho aqui, no porto, aqui, há muitos anos. Eu mexo com passeio, eu sou pescador profissional. O que faltaria neste porto aqui, de preferência nesta praça, é um banheiro pro pessoal aqui.

Entrevistada 3 – Eu acho assim: o patrimônio público serve para divulgar a cidade da gente, tem que cuidar porque a nossa cidade fica conhecida pelo porto geral e pelo patrimônio daqui, casas antigas, esta praça. Por isto tem que cuidar, preservar, porque se torna conhecida.

O governo e a população têm que cuidar do patrimônio. Ambos. Porque não adianta nada o governo manter o patrimônio se a população não cuidar!

Entrevistada 4 – Primeiro tem que ter o cuidado pela população, pelo meio ambiente! As pessoas, a gente vê muito, toma um refrigerante, uma água, joga na beira do rio, certo? Então, é preciso as pessoas serem mais conscientes!

Figura 39 - Entrevistas no Porto Geral – I



Fonte: Alunos do 7.º ano A – Vespertino –EMPPM – 2019

Figura 40 - Entrevista no Porto Geral – II



Fonte: Alunos do 7.º ano A – Vespertino – EMPPM – 2019

Analisando as entrevistas, percebe-se que, de forma geral, todas têm em comum exporem a necessidade do despertar da consciência coletiva em direção às novas maneiras de se relacionar com a cidade de forma a conduzi-la à sua preservação. Observe no excerto da Entrevistada 3:

- Eu acho assim: o patrimônio público serve para divulgar a cidade da gente, tem que cuidar porque a nossa cidade fica conhecida pelo porto geral e pelo patrimônio daqui, casas antigas, esta praça. Por isto tem que cuidar, preservar, porque se torna conhecida.

Deste modo, consegue-se vislumbrar o desenvolvimento do progresso e da civilização humana à cidade, como no excerto do Entrevistado 1:

- Então, se a população começar a se conscientizar e ajudar a cuidar, vai ficar bom pra todos!

Neste excerto, salienta-se que é possível a compatibilização entre a preservação desse importante acervo de imóveis históricos de Mato Grosso do Sul e o desenvolvimento social, visando o bem-estar e os direitos da população no que tange à sua ocupação e o usufruto com qualidade.

Por serem consideradas de alto valor para legitimar as conclusões deste trabalho, definiu-se que todas as entrevistas serão incluídas no documentário.

Embora portassem as três perguntas a serem feitas aos entrevistados, os educandos ressaltaram que sempre as extrapolavam, uma vez que o assunto entre eles e os entrevistados estendia-se e terminava em uma conversa. Disseram que eram sempre parabenizados pelo

trabalho, porque os interlocutores consideravam muito importante o estudo sobre o patrimônio histórico-cultural no âmbito de uma escola.

Particularmente, fiquei muito satisfeita com essa situação que os alunos destacaram, pois estas perguntas não tinham como objetivo servir como “amarras”, mas, sim, para buscar informações sobre as opiniões e percepções dos entrevistados sobre o objeto desta investigação. Logo, poderiam ter respostas não condicionadas a um padrão e, assim, fazerem emergir informações de modo mais livre.

Nessa concepção, a coleta originou dados complementares de natureza verbal advindos das entrevistas e dos diálogos. Esta é uma das vantagens de se trabalhar com a análise qualitativa, pois consiste em passar um conhecimento crítico da realidade baseando-se também na verbalização dos sujeitos e permitindo maior liberdade ao pesquisador.

II. Registros fotográficos: Fotografia é comunicação. Assim, pode ser objeto de mera contemplação, registro histórico ou artístico, como também um “panorama sobre a beleza da condição humana nas situações de adversidade extrema [...] transformado num belíssimo manifesto visual sobre a esperança.”, à semelhança de como Martins (2017, p. 98) define a obra fotográfica de Sebastião Salgado. Neste trabalho, eu a defino como o retrato dos imponentes casarões configurados como a história da sociedade corumbaense e sua evolução ao longo dos anos (Figuras 41 a 43). Nesta concepção, eis alguns dos registros feitos pelos aprendizes e algumas características da estrutura arquitetônica que pesquisei e expliquei aos alunos:

Figura 41 - Casario do Porto Geral I



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

O ordenamento do casario na orla do rio, como se vê na fotografia, é explicada por Pereira (2007) na seguinte descrição:

[...] essa disposição dos imóveis faz com que o fundo de cada lote se constitua em um pomar ou área verde, de forma que, ao centro de cada quarteirão se forme uma ilha de vegetação, a qual, aliada à arborização, geralmente existente nos passeios, propicia um conforto ambiental que faz abrandar, assim, o calor intenso, latente, proporcionado pelas altas temperaturas que comumente chegam a atingir 40° C, sobretudo durante o verão. (SILVA, J., 2000). (PEREIRA, 2007, p. 44).

Diante dos raios vibrantes do sol corumbaense, esse acervo destaca-se ainda mais com seu colorido e suas formas aristocráticas!

Figura 42 - Casario do Porto Geral II



Fonte: 7° A – Vesp. EMPPM – 2019

Figura 43 - Sobrados do Porto Geral



Fonte: 7° A – Vesp. EMPPM

Como se vê nestas fotos, os casarões são interpostos nos lotes, “caracterizados pela justaposição, alinhamento e a ausência de recuo da fachada em relação à calçada.” (PEREIRA, 2007, p. 44). O que se observa em todo o centro da cidade é que as demais construções da área do entorno da cidade alta seguiram esta tendência. Em caráter de curiosidade, disse-lhes que um dos últimos projetos propostos para a restauração dessa área consistia em consertar um dos incômodos do lugar - a emaranhada fiação elétrica seria embutida no subsolo. No entanto, este não vigorou.

Um dos fatos observados pelos alunos com relação aos casarões ao longo da rua Manoel Cavassa foi a necessidade de sua manutenção permanente. Isto ficou evidente no momento da contemplação *in loco* e ao verem as fotografias já na escola, pois pedi para que as compartilhassem entre si:

A8 - São lindos! Mas tem partes que estão maltratadas!
Alunos - É mesmo!

As fotografias, por serem compostas por elementos multimodais, foram ressignificadas pelos alunos e demonstraram que o estado de má conservação de alguns prédios denotam que, apesar de já terem se passado quase três décadas do seu tombamento, este ato não assegurou, efetivamente, a conservação do agrupamento arquitetônico. As palavras indignadas da aluna A8 refletem a consciência crítica com relação não apenas à identificação dos danos estéticos desses edifícios, mas por ela e os colegas estarem reconhecendo o valor de um “patrimônio artístico nacional”! Por esta questão e pelo fato de os imóveis estarem localizados no sítio mais antigo de Corumbá e serem testemunhas de suas origens e de sua evolução não mereciam estar descuidados!

Esta afirmação remete à fala do Entrevistado 1, porque denota preocupação similar à da aluna A8:

- O patrimônio público, as casas, as praças não está muito bem conservado, porque colocaram tudo nas mãos do governo. Então, se a população começar a se conscientizar e ajudar a cuidar, vai ficar bom pra todos!

Neste contexto, comentei com a turma o que era preciso para sanear este problema, ancorada à assertiva de Pereira (2007):

Considera-se que o ideal da preservação patrimonial possa advir de uma medida de médio e longo prazo que consista na construção de uma nova consciência capaz de determinar uma nova relação da sociedade com a cidade e seu patrimônio. No entanto, cabe considerar que ao sentido de “construção” encontra-se implícito um princípio de “ação”. Logo, o desenvolvimento de uma conscientização de valorização do

patrimônio implica, necessariamente, em um conjunto de práticas que só podem ser assumidas no âmbito de uma gestão patrimonial por parte do poder público, o qual dispõe dos instrumentos, tanto de regulamentação, fiscalização e, principalmente, de educação necessários a essa finalidade. (PEREIRA, 2007, p. 187).

A resposta dada refere-se à construção de uma política eficaz de usufruto e conservação desses bens. Este pensamento é expresso pelos Entrevistados 1, 2, 3 e 4:

Entrevistado 1 – (...) No porto, aqui, o que que acontece? Eu gostaria que fizesse um banheiro público para atender os turistas, a limpeza ser feita normalmente e arrumar a prainha para os banhistas.

Entrevistado 2 – (...) Aqui, ó, eu trabalho aqui, no porto, aqui, há muitos anos. Eu mexo com passeio, eu sou pescador profissional. O que faltaria neste porto aqui, de preferência nesta praça, é um banheiro pro pessoal aqui.

Entrevistada 3 – Eu acho assim: o patrimônio público serve para divulgar a cidade da gente, tem que cuidar porque a nossa cidade fica conhecida pelo porto geral e pelo patrimônio daqui, casas antigas, esta praça. Por isto tem que cuidar, preservar, porque se torna conhecida.

Entrevistada 4 – Primeiro tem que ter o cuidado pela população, pelo meio ambiente! As pessoas, a gente vê muito, toma um refrigerante, uma água, joga na beira do rio, certo? Então, é preciso as pessoas serem mais conscientes!

Os entrevistados abordam, nestes excertos, a questão de atrelar o patrimônio público ao desenvolvimento local de maneira sustentável. Para isso, apresentam o turismo como fator para potencializar o progresso urbano na região, o que já acontece, na forma do de pesca, o cultural ou o de contemplação do meio ambiente, tendência dos últimos tempos. Para tanto, reivindicam tanto a melhoria da infraestrutura do espaço para atender bem aos turistas (banheiros, limpeza, arrumar a prainha) quanto à efetivação de projetos educacionais para a conscientização da população (não jogar copos e garrafas no rio, pessoas mais conscientes).

Congruente a esse pensamento, Vianna *et al.* (2002) deliberam como consequência dessa política:

[...] havendo a conscientização da preservação por parte da comunidade e dos órgãos públicos, o município atingirá um nível mais elevado nas condições econômico, social e cultural, consolidando, então, o desenvolvimento na região, prevendo assim, a preservação do Patrimônio Histórico Cultural para gerações futuras. (VIANNA *et al.*, 2002, p. 1-2).

Desse modo, conclui-se que os processos para impedirem a degradação desses prédios e seus espaços em seu entorno são urgentes, tendo em vista que a deteriorização, a má conservação impede a utilização deles como instrumentos de desenvolvimento local.

Mediante a descrição das conclusões acima alcançadas, fica demonstrado que neste PD houve a proposição de fazer emergir no enfoque crítico um estudo tal qual Rocha e Maciel

(2019) referenciam, para evidenciar a propulsão dos currículos e das pedagogias que deixam “mais visível a relevância de promovermos, no campo da educação linguística, propostas e espaços menos controlados, e mais rizomáticos, além de ética e esteticamente favoráveis à tensão criativa e à transformação democratizadora” (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 133). Neste caso, a discussão a respeito da valorização e da preservação do patrimônio histórico-cultural de Corumbá.

Tendo em vista um dos meus procedimentos de avaliação, a observação, constatei que o desenvolvimento a contento das atividades na aula de campo e o bom entrosamento entre esta professora/pesquisadora e os alunos, entre si nos grupos e em contato com os entrevistados, alcançaram êxito de uma forma geral. Este vínculo estabeleceu uma relação dialógica e de proximidade entre as personagens envolvidas nesta produção, o que lhe concedeu uma configuração mais acolhedora e humana. Essa prática engajada com esses aspectos remete a Candido (2011, p. 182), quando define a humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Nessa vertente, Rojo (2012, p. 12) preconiza a necessidade da existência de uma sociedade mais humanitária, que conviva “com a diversidade cultural, com a alteridade”. Esta deve ser suscitada para garantir a geração de uma sociedade que valorize a consideração, a identificação e o diálogo com o outro. Desse modo, a humanização – como “a boa disposição para o próximo”, a “capacidade de penetrar nos problemas da vida” - foi alcançada neste trabalho pedagógico, o que considero um dos seus pontos extremamente positivos.

Após o cumprimento das tarefas, concluímos a aula de campo em um clima festivo e de confraternização com um evento que se enquadra no conceito do simples e do bem-estar: um piquenique (Figuras 44 e 45). Levei bebida e salgadinho leves, uma toalha extensa para se sentarem e um vasinho com flores para ornamentação. Uma das avós que havia me telefonado para desejar sucesso brindou-nos com uma garrafa *pet* com suco natural de laranja e uma mãe fez um bolo artesanal, o que senti como formas de demonstração de carinho e de apoio.

Desejei que o PD fosse encerrado de maneira especial, por isso, programei o piquenique. Mesmo parecendo singelo, foi significativo, por ser único e por ter valor em seus elementos multimodais: o desenrolar da toalha no pátio, o saborear um lanche, o rir e o brincar com os colegas de classe em uma praça belíssima, na beira do rio, defronte do pantanal, à sombra dos

flamboyants em flor! Senti-me como uma das poucas professoras a ter este privilégio! Então, vejo este evento como sendo muito mais que um encerramento. Eu o ressignifico como a apropriação de um espaço público do município, que conta a história de onde ele começou, do qual fazemos parte e que é nosso! É, portanto, o resgate da relação entre cidadãos e cidade. Assim foi construída a memória afetiva desta minha pesquisa.

Figura 44 - Piquenique no Porto Geral I



Fonte: 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

Figura 45 - Piquenique no Porto Geral II



Fonte: 7º A – Vesp. - 2019

5.6 Fase 5 – Prática transformada: produção e análise multimodal do documentário, produto final da dissertação (4 aulas)

Nesta Fase, os alunos aplicaram na prática os conhecimentos adquiridos no transcorrer da intervenção. Esta “prevê, de modo a propósito, situado, criativo e crítico, a reconstrução de conhecimentos, práticas e discursos.” (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 132). Neste contexto, a Fase ficou marcada pela produção do documentário, na perspectiva multimodal, mediante a adoção dos procedimentos planejados até a etapa final, abrangendo a divulgação do produto. Nestas etapas, ocorreu a continuidade da transdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Arte Cinematográfica.

5.6.1 *Objetivos de aprendizagem da Fase 5*

- . Prosseguimento do diálogo transdisciplinar com a Arte Cinematográfica;
- . Efetuar os procedimentos práticos para a criação do curta-metragem, a re prática;
- . Adotar os elementos multimodais na produção do documentário;
- . Realizar a conferência do produto final;
- . Proceder a divulgação do documentário;
- . Apresentar os elementos multimodais do documentário;
- . Expor as percepções da professora/pesquisadora.

5.6.2 *Estratégia metodológica da Fase 5*

1.ª Etapa – Efetuação da editoração do filme (3 aulas)

Nesta etapa, foi concluída a elaboração dos gêneros que se interligam na composição de um documentário: o roteiro do documentário (APÊNDICE B), a ficha técnica e a sinopse (Quadro 15).

Quadro 15 - Ficha técnica e sinopse do documentário “Corumbá destes meus sonhos”

“Corumbá destes meus sonhos” 2019

Ficha técnica:

1. **Identificação do documentário:** “Corumbá destes meus sonhos”
2. **Diretor:** Professora Roseane
3. **Roteirista:** Alunos do 7º A, vespertino
4. **Ano de produção:** 2019

5. Conceito: *******6. Sinopse:**

Uma turma de alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros produz um documentário a respeito do patrimônio histórico da cidade onde mora, Corumbá - MS. Os objetos em questão são dois locais muito importantes referentes à história e à cultura da região, a Casa de Memória Dr. Gabi e o Casario do Porto Geral. Para tanto, os estudantes participam de uma sequência de atividades, entre elas uma aula de campo, durante a qual utilizam seus celulares para fotografarem e filmarem os locais e entrevistarem as pessoas que convivem em contato diário com as edificações. Como conclusão, tem-se que conservar o patrimônio do município é garantir que a história e a cultura de sua população sejam valorizadas e divulgadas para as futuras gerações.

Fonte: elaborado pela professora Roseane e pelos alunos do 7º A

A seguir, foi realizado o trabalho de tratamento, organização e montagem das imagens, do som e dos dados, enfim, a editoração, de acordo com o roteiro e os procedimentos programados anteriormente. Como havia previsto, devido à falta de alguns programas na escola, houve procedimentos que os alunos tiveram que fazer na casa deles ou no laboratório do voluntário parceiro. Este levou o drone à aula de campo, porém não realizou as filmagens aéreas por questões burocráticas da Aeronáutica. Então, cedeu as que ele tinha armazenadas, pois eram necessárias ao filme, de acordo com o roteiro. Os créditos foram dados devidamente.

A conferência do curta metragem foi realizada para os ajustes finais.

2.ª Etapa – Procedimentos de divulgação do produto final (1 aula)

Esta etapa é a reservada para proceder a circulação do gênero no contexto escolar e extraescolar – A criação do canal no *Youtube* e do *QR-Code*.

Ao produzir um livro navegável, Rojo (2019) necessitava de um recurso prático para a sua leitura, pois, para ela,

Ninguém, em juízo perfeito, iria copiar os *links* indicados, abrir o computador e o navegador, digitar o *link* ver o vídeo e o áudio do exemplo, para então retornar à leitura. Precisava ser navegável, pois os exemplos não eram meras ilustrações, mas concretizações do que estava sendo lido. (ROJO; MOURA, 2019, p. 8).

A autora referia-se a um livro hipermidiático. Para ela, a solução veio de sugestões de uma colega de profissão e de um aluno da universidade:

Recentemente, Fernanda Cardoso, que me acompanhava na ida a Campinas, contou-me que teve de ler o capítulo 5 (música), que seria objeto daquela aula, no cabeleireiro. Assim, digitava no celular os *links* para ver os exemplos. Eu não havia pensado em ler um texto nem no celular, nem ao lado do celular. Isso reavivou minhas insatisfações e me fez, à noite, na aula do 1º ano de graduação, reclamar dessas limitações do impresso (a disciplina era Letramentos). Contando o caso a meus alunos, Thales Risso argumentou: “Mas, professora: tão fácil de resolver! Use *QR-Codes*. Abra um gerador de *QR-Code*, coloque o *link*, gere o *QR-Code* e coloque no texto”.

Não que eu desconheça *QR-Codes*. Uso-os constantemente para acessar meu banco, por exemplo, ou para pagar algumas contas. Mas uma coisa é usar, outra é autorar.

Não nativa, jamais teria essa ideia. Assim, agradeço a Fernanda e a Thales a ideia que me possibilitou tornar o livro uma hipermídia navegável: basta lê-lo com o celular à mão para visualizar os exemplos que não resumem à escrita e às imagens estáticas, que o leitor verá, são muitos.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 9).

O *QR-Code* (*Quick Response Code*) ou código de resposta rápida, como a autora e seus interlocutores explicaram, é uma ferramenta que faz a conexão entre o mundo físico e o digital em uma linguagem que consiste na combinação de elementos visuais que formam um código captado e decifrado por um aplicativo de *smartphone* - que o popularizou - para a abertura de *sites*, imagens, vídeos e outros dados, sendo aplicável, por isso, em ações de *marketing* e acesso rápido a produtos e serviços, de forma bidimensional, por isso mais eficiente que o código de barras. Para este fim, foi preciso criar um canal no *Youtube* para hospedar o filme e baixar o aplicativo *QR Scanner* no dispositivo móvel. Por conseguinte, eu e meus alunos adotamos um *QR-Code* para o documentário “*Corumbá destes meus sonhos*”.

Considero este, como aponta Rojo e Moura (2019, p. 9), um novo modo “de circular discurso na sociedade contemporânea” e o “espaço mais apropriado para a busca de informações e cultura em um mundo movente.”. Sendo dessa forma, o acesso ao documentário pode ser feito pelo *link* <http://e-qr.me/b38cc3f71> ou pelo *QR-Code* abaixo:

Figura 46 - QR-Code para ter acesso ao documentário



Fonte: professora Roseane Limoeiro

3ª Etapa – Apresentação dos elementos multimodais do documentário.

Nesta etapa, apresentarei a análise de algumas ocorrências dos elementos multimodais presentes no documentário, em consonância ao apontado por Rojo (2012, p. 138) em: “Os multiletramentos consideram a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a diversidade de significados e contextos culturais”. Nessa concepção e tendo em vista

a atuação associada desses modos, serão analisados em composição com outros com os quais construíram sentidos no curta-metragem.

Como já explicitado anteriormente, o documentário é iniciado com a narração do poema *Lenda Boróro*, de Pedro Paulo de Medeiros (1967), poeta corumbaense.

Deus atirou no espaço um punhado de estrelas...
Uma chegou à Terra. Outras, tardam ainda.
A que chegou, por certo a mais luzente delas,
Veio e se transformou numa cidade linda!
(MEDEIROS, 1967, on-line).

No texto, o autor faz uma associação da gênese de Corumbá, segundo a concepção dos índios boróros, à criação do mundo, quando Deus verbalizou o “Haja!”, em Gênesis 1:2, 3 e 4:

A Terra era sem forma e vazia e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.
E disse Deus: - Haja luz; e houve luz.
E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas.
(ALMEIDA, 2017, on-line).

Por sua vez, no documentário, o “Haja!” bíblico e a lenda da criação de Corumbá foram ressignificados em uma nova versão, a imagética (Figura 47):

Figura 47 - Resignificando o “Haja!”



Fonte: Alunos do 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

O filme inicia-se com uma forma de fundo de cor escura – as trevas -, e uma forma movente clara - a estrela brilhante lançada em um punhado ao universo pelo Senhor da Terra. Estas formas representam os versos “A que chegou, por certo a mais luzente delas, / Veio e se transformou numa cidade linda!”, ocasionando a mobilização dos modos visual e gestual.

A extensão do cosmo representa, na imagem, a dimensão espacial. Por outro lado, a voz *over* narrando o poema em tom grave e solene e a música instrumental de fundo deu intensidade

à leitura de um dos poemas mais representativos da literatura pantaneira, externando as modalidades linguística e sonora.

Nestas cenas iniciais, nas imagens acima, houve a mescla da modalidade linguística, representada pelo título do documentário e pela metáfora do gênese; da imagem – cores e movimentos das luzes; e do som – música e voz, atribuindo sentido ao texto amparado não somente pelos signos da escrita, mas também por elementos imagéticos, sonoros, espaciais e visuais.

Figura 48 - Casa Vasquez & Filhos



Fonte: Alunos do 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

A Casa Vasquez & Filhos (Figura 48) é um dos prédios mais admirados do acervo Histórico Arquitetônico e Paisagístico de Corumbá pela beleza de sua plasticidade e a disposição espacial que ocupa no conjunto. Construída em 1909, com projeto do arquiteto italiano Martino Santa Lucci, para ser residência, já foi agência bancária e armazém e, hoje, é sede do Memorial do Homem Pantaneiro. O edifício apresenta um *design* de linhas e cores da arquitetura *Art Nouveau*, em perfeito equilíbrio, o que evoca o elemento modal visual, concedendo-lhe o sentido de harmonia e elegância. Nesta cena, especificamente, esta dimensão

é notada pelo ângulo em que foi filmada: de baixo para cima, influenciando a mensagem de imponência. O sentido de amplidão dá-se na figura do pássaro no alto do prédio como a alçar voo, reivindicando tanto o modo espacial, quanto o visual.

Figura 49 - Entrevistas no Porto Geral III



Fonte: Alunos do 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

Figura 50 - Entrevista no Porto Geral IV



Fonte: Alunos do 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

Estas imagens (Figuras 49 e 50) constroem o sentido sensorial pelo modo de olhar. Ao realizarem as entrevistas, percebe-se que os alunos e os entrevistados olham-se fixamente, o que representa atenção e interesse no assunto tratado, então, acontece a interação entre eles. Esse olhar conclama os modos gestual e visual. Ainda, esta mesma figura representa o modo linguístico por estarem em um ato de comunicação oral.

Figura 51 - Diretora Tânia



Fonte: Roseane Limoeiro – 2019

Esta é nossa diretora, professora Tânia (Figura 51). Ela acompanhou este estudo e, em sinal de consideração e apoio, prestou este depoimento a convite da turma para se expressar a respeito da educação patrimonial na esfera escolar. No vídeo gravado, ela verbalizou que o considera de suma importância, porque favorece a preservação da memória e da identidade históricas. Ao usar o áudio do microfone e dirigir-se à câmera para exteriorizar a sua mensagem, as modalidades linguística e visual compuseram o texto oral da gestora de nossa unidade de ensino.

Figura 52 - Corumbá noturna



Fonte: IlzonCProduções – 2019.

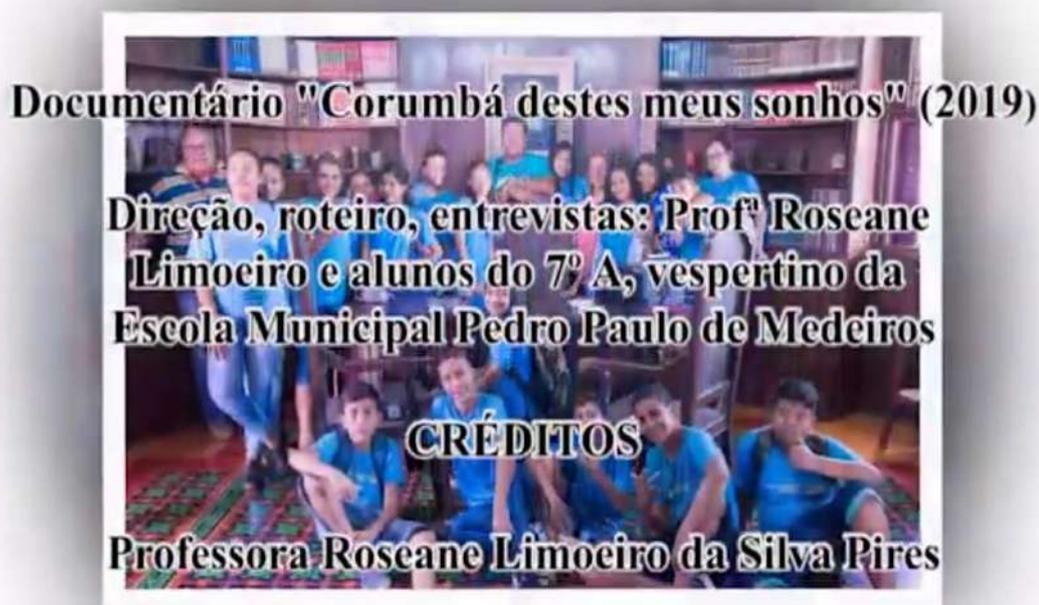
As cenas, no ponto acima (Figura 52), estão encerrando o filme, abarcando os elementos visual, espacial e gestual. Movimentos velozes de carros e transeuntes demonstram que, mesmo sendo noite, Corumbá não para. Luzes a iluminam e remetem ao início do filme, associando-a à estrela “mais luzente” caída do espaço e que, hoje é “uma cidade linda”, como Pedro Paulo

de Medeiros a descreveu. Assim, as cenas noturnas não se contrapõem à luminosidade das manhãs e tardes mostradas até então, mas dão continuidade à ideia da beleza do lugar em qualquer tempo. Essas características marcam o discurso multimodal proporcionado pelas imagens. Estas denotam vida, colorido e emoção, uma vez que os sentidos são suscitados por meio da riqueza da linguagem significativa. Vieira e Silvestre (2015) corroboram essa interpretação, quando afirmam:

Portanto, é esse lado da emoção e do afeto que devemos levar para o trabalho com o visual, com a fotografia e com a linguagem visual, fazendo com que elas sejam mais do que uma ilustração, que sejam fonte de conhecimento, de memorização, mas, sobretudo, fonte de construção de representação de sentido. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 7).

Com esse intuito, as imagens ganharam força no curta-metragem devido aos seus efeitos quase que instantâneos e influentes. São, portanto, “modos de dizer”, segundo Rojo (2012, p. 182), marcados pelas várias semioses, qualidades da multimodalidade.

Figura 53 - Créditos



Fonte: Alunos do 7º A – Vesp. EMPPM – 2019

Ao serem elaborados os créditos, houve uma dificuldade com relação à cor das letras: se na cor branca, não ficava visível; na preta, idem. Então, vários testes com outros tipos de fontes e de cores foram feitos até a conclusão de que deveria ser a letra com sombreado (Figura 53). O resultado aí está! Dessa maneira, entende-se que para haver uma comunicação multimodal eficiente, os elementos também precisam ser adequados! E há inúmeros deles à

disposição para comporem os textos de forma diferenciada, conforme Rojo e Barbosa (2015) exprime:

[...] 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, vídeos, 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).

Levando-se em consideração o acima disposto, pode-se afirmar que a composição de semioses linguísticas e visuais constituíram a multimodalidade para transmitirem a informação na forma dos créditos rolantes.

Finalizando, constata-se ainda o modo sonoro despertado pela audição do Hino a Corumbá na forma artística.

Ao concluir estas atividades, enfatizei aos alunos que esses elementos não estão no filme por acaso, pois funcionam em um conjunto multissensorial para expandir o texto e criar novos sentidos.

A realização deste PD resultou em proveito considerável ao se produzir o documentário. Este configurou-se como um recurso tecnológico relevante para o trabalho pedagógico com a leitura, a oralidade e a produção textual, cuja aplicabilidade tornaram-se importantes práticas sociais. Diante desse aspecto, comprova-se que a multimodalidade inova as interações sociais e impulsionam as mudanças nas formas de se comunicar, fomentando as transformações sociais e culturais.

Em consonância a essa noção, chego, outrossim, à conclusão de que o estudo das questões patrimoniais no contexto escolar é uma das possibilidades para sensibilizar os discentes a conhecerem e a preservarem não apenas os bens e a história locais, como também as suas próprias memória e identidade, na esteira com o que Paim (2018) afirma:

As pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra especialmente a identificação com os bens patrimoniais faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, para que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta *falar* em patrimônio ou *sobre* patrimônio, é preciso *viver* o patrimônio. (PAIM, 2018, p. 96).

Desse modo, o sentido de pertencimento ao lugar foi despertado quando se oportunizou aos educandos o conhecimento, a discussão e a reflexão a respeito dos bens patrimoniais para que se sentissem parte dos lugares e tivessem a vivência neles.

A ressignificação construída coletivamente, de forma multimodal, transdisciplinar comprovou que os educandos compreendem e almejam muito a preservação do patrimônio histórico-cultural de Corumbá.

4ª Etapa: Percepções da professora/pesquisadora

A minha percepção de professora/pesquisadora a respeito deste trabalho é a de que a intervenção, na perspectiva dos multiletramentos, promoveu a produção do conhecimento prático e a agentividade dos alunos, no entendimento de que “ensinar [...] é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 27). Nesta mesma esteira, foi possível a construção de vínculos entre os participantes, o que lhes facultou a formação mais integral e deu suporte à aprendizagem.

Outrossim, tenho a ressaltar que o diálogo com a Arquitetura, a História e a Arte Cinematográfica foi um dos destaques desta proposição, porque:

[...] além de ser uma proposta de interações entre os campos dos saberes, é uma prática descentralizadora, que rompe a hierarquia, construindo um novo espaço e esse é coletivo e reflexivo, onde se percebe que o homem é um ser inacabado, inquieto, plural e que faz parte de um contexto sócio histórico cultural. (ARMILIATO; RELA, 2015, on-line).

Nessa correlação, foi proporcionada aos estudantes, como sujeitos do mundo contemporâneo, a participação nessas novas práticas sociais e o entendimento de suas funcionalidades, a fim de que as informações que adquiriram fossem transformadas em conhecimentos para a vida prática. Nesse sentido, defendo a ideia de que o documentário produzido nestes termos configurou-se como o que Monte Mór (2018) chamou de representação “de janelas para quadros já existentes que permaneciam encobertos para a nossa percepção, janelas, quem sabe, para novas descobertas.” (MONTE MÓR, 2018, p. 302). Para isso, foi preciso lançar um olhar novo e mais crítico para os textos multimodais representados pelo imponente acervo arquitetônico de Corumbá. Nessa esteira de entendimento, trago para mim as palavras da mesma autora que encerram o fundamento de todo o trabalho até aqui realizado:

[...] enquanto professores na área de linguagens e línguas, estar em busca do desenvolvimento do olhar se torna uma premência. Ampliar a percepção para a leitura e a crítica, para a interpretação ou a construção de sentidos faz – não deveria fazer? –

parte do exercício da profissão de professor comprometido com a educação crítica. (MONTE MÓR, 2018, p. 303).

Efetivamente, este estudo é o fruto de um extenso exercício de exploração de sentidos realizado com muita dedicação.

Com relação à avaliação, os grupos realizaram o relatório e a avaliação (Apêndices F, G). Não obstante, o instrumento para tal, apesar de ter sido tabulado e analisado, não será aqui descrito, uma vez que se procedeu para fins de sistematização, pois a avaliação foi realizada durante todo o processo de desenvolvimento das Fases. Esta foi efetuada de maneira contínua, ocorrida por meio do diálogo diário, da observação da participação e do desempenho dos discentes, em consonância com o que Luckesi (2005, p. 34) aponta: “Avaliar é uma prática que exige [...] compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções e a flexibilidade no relacionamento com o educando.”. Nesse contexto, de fato, observei o quanto os alunos levaram a sério todo o trabalho realizado, em relevância, as entrevistas, não apenas perguntando, mas desenvolvendo um diálogo com os entrevistados. Realmente, pelas conclusões a que chegaram a partir das opiniões dadas, estes procedimentos os levaram a considerar de suma importância o valor do patrimônio em questão, pois externaram esse parecer na avaliação tanto escrita quanto oral.

Ao finalizar, quanto a mim, durante a realização deste estudo, que é o próprio objeto por mim pesquisado, considerando um dos objetivos da pesquisa-ação que é o de levar ao docente participante o desenvolvimento pessoal e profissional, por vezes, como fruto das minhas reflexões, desconstruí e, depois, reconstruí as minhas concepções a respeito das minhas práticas pedagógicas. Esses procedimentos concederam-me a certeza de que elas foram ressignificadas com muito mais qualidade.

Figura 54 - Turma do 7º A e professores. Finalizando a aula de campo, no Porto Geral



Fonte: Roseane Limoeiro – 2019 – Ao fundo, a Casa Vasquez & Filhos. À direita, a sede do IPHAN/BR/MS/Corumbá.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*- Professora, qual vai ser o nosso projeto neste ano?
A1, A2 e A8 – fev./2020*

Dentre todas as infinitas invenções contemporâneas, o documentário é uma das novas ferramentas tecnológicas que influencia a forma das pessoas olharem e representarem o mundo. Nesse entendimento, este instrumento, fruto das atuais tecnologias da informação e da comunicação, embora não muito presente na escola, também pode ser utilizado como um novo caminho para expandir as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, como dispus na Introdução desta dissertação. Essa prática é corroborada por Lemke (2010[1998], n.p) quando afirma que “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Nessa direção, este estudo propôs um Protótipo Didático – PD – inspirado em Rojo (2012), na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006[2000/1996]), a fim de analisar de que maneira a produção de um documentário de natureza multimodal pode despertar a consciência dos alunos sobre o valor do patrimônio histórico-cultural de Corumbá-MS. Este, referenciado na seção 2.

A seção 3 trouxe a lume a discussão a respeito de como os textos contemporâneos compostos de variadas linguagens são significados, os quais Rojo (2012) explicita como sendo os que necessitam de multiletramentos, capacidades e práticas para serem compreendidos.

Diante desta premissa, ressalto o valor da pedagogia trabalhada, pois é mais eficiente e contemporânea. Ela está em consonância com os princípios que fomentam a interação com a diversidade de linguagens – a que Kress e Van Leeuwen (2006) designam como se fosse a fabricação de fios tecidos de maneira unida - no exercício das práticas sociais, propósito deste trabalho.

Outrossim, na seção 4, enfatizo que nesta pesquisa-ação foi primordial a escolha pelo Protótipo Didático - PD, cuja organização é mais maleável e foi aliada ao processo de emergência, como o disposto por Somerville (2007) e Marques (2016), pois permitiram mudanças no trajeto que não os propostos inicialmente. As reformulações realizadas ao longo da investigação foram também possíveis pela eleição da perspectiva rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2011, MACIEL, 2016) a qual, por não se atrelar a uma sequência fixa, estabeleceu conexões novas, permitindo a sua leitura e interpretação de qualquer ponto.

Esta intervenção potencializou uma experiência com o uso da linguagem multimodal, que legitimou o discurso escolar em um evento de multiletramentos. Metodologicamente, os

quatro encaminhamentos didáticos da Pedagogia dos Multiletramentos – prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada - foram trilhados, conforme relato na seção 5. O início deu-se na imersão da experiência de vida dos alunos até chegar à reconstrução do significado em outro contexto cultural.

Para a abordagem do tema valorização e preservação do patrimônio histórico-cultural, interagir com outras áreas do saber, no caso, a Arquitetura, em sua vertente relacionada ao patrimônio histórico-cultural e à educação patrimonial, a História e a Arte Cinematográfica, foi essencial. Essa proposta estabeleceu um profícuo diálogo com esses campos em suas vertentes da educação patrimonial, artística e técnica. Essa estratégia de trabalho transdisciplinar proporcionou a suplantação da fragmentação do conhecimento de forma coletiva e reflexiva.

Aliado a essas perspectivas, também foi demonstrado o contato com as técnicas que propiciam a criatividade na arte da comunicação visual e o trabalho com outros gêneros textuais articulados com o documentário, tais quais o roteiro, a sinopse e a entrevista. Ao efetivar esses procedimentos, depreende-se que, no curta-metragem, tanto a técnica para a criação dos sentidos que se quer transmitir, quanto o conjunto multissemiótico, em que se combinam sons, cores, movimentos, etc., são primordiais para transmitir a força da mensagem.

Dessa forma, as atividades do PD desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, no laboratório de informática e na aula de campo demonstraram: o valor do que pensam; a crítica despontada na conclusão das Fases; o trabalho colaborativo em grupo; a pesquisa realizada no fomento à autonomia; o valor da leitura interpretativa a respeito do universo formado pelo patrimônio que os cerca; a promoção da criatividade e da valorização do seu meio por intermédio da elaboração do filme.

Dessa maneira, os educandos não foram impulsionados apenas à formação do usuário funcional da língua tal qual especifica o Mapa dos Multiletramentos direcionado pelo Grupo de Nova Londres (1996). Nesta intervenção, como no quadrante elaborado por Cope e Kalantzis (2006), além da competência técnica, ou seja, do conhecimento prático, também foram estimulados nos discentes serem capazes de criar sentidos, de entenderem como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam e os fazem tornar agentes transformadores para usarem, a partir de então, o que foi aprendido de novos modos.

Nesse sentido, esta é a concepção dos alunos que atendem a um currículo multifacetado condizente com os pressupostos de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. Nessa mesma acepção, esses educandos, por fazerem uso da linguagem, podem reinventar as maneiras de participarem da sociedade e mudar a situação em que vivem. Para tanto, nessa ótica, a fim de que essa possibilidade fosse

concretizada, foi essencial que os alunos fossem transformados em analistas críticos, como conceitua Rojo (2012), para que conseguissem transformar os discursos e suas significações ao produzi-los e ao recepcioná-los.

Outro fator resultante desta pesquisa é o fato de entender a criação de um documentário a respeito do aspecto histórico-cultural de patrimônios públicos do município de Corumbá, indo muito além da noção de gênero textual. Outrossim, caracterizou-se como a prática na qual se construíram aprendizagens e a concepção de agência dos estudantes do 7.º ano A tomou forma.

Sendo assim, este estudo não teve por mérito estar moldado na educação bancária criticada por Freire, na qual o conhecimento é depositado nos alunos. Foi, porém, um processo de autoria e uma nova possibilidade para a prática de produzir saberes nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa visão, uma vez que participam ativamente do processo, os alunos são legitimados como agentes do conhecimento construído.

Mediante os resultados apresentados, o trabalho de produção de um filme de curta-metragem a respeito da valorização das edificações históricas de Corumbá – a Casa de Memória Dr. Gabi e o Casario do Porto Geral – evidencia que os alunos perceberam a importância e o valor da preservação dessas construções, cujas histórias fundem-se com a de Corumbá e a do estado de Mato Grosso do Sul. Também favoreceu o reavivamento da memória da história, do poder econômico, da arquitetura, da arte e da cultura da cidade ao longo dos anos, os quais retratam as características da sociedade corumbaense e sua evolução. Com essa abordagem, os educandos passaram a perceber que também fazem parte da história local, porque formam a comunidade na qual constroem a sua identidade cultural e social.

À vista dessa concepção, infere-se, que o patrimônio material de Corumbá é um bem coletivo de alto significado histórico, cultural, arquitetônico e paisagístico, que detém em si a memória do passado de lutas e de glórias do povo corumbaense e do sul-mato-grossense, portanto necessita ser conservado para que a comunidade a que pertence prospere em conhecimento, senso de identidade e de pertencimento.

Estes resultados confirmam que promover atividades relacionadas ao trabalho com técnica audiovisual na vertente da multimodalidade, sob a perspectiva dos multiletramentos, fomenta a criatividade, expande as possibilidades de construção de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa, bem como amplia o capital cultural e crítico dos alunos, tornando-os *designers* de seu conhecimento.

São estas as respostas às perguntas que nortearam esta investigação referente a de que maneira o gênero documentário, sob a perspectiva multimodal, pode desenvolver a consciência

crítica dos alunos acerca do patrimônio histórico-cultural local, para que interpretem a necessidade premente de conservá-los.

Para que a produção dos alunos tenha circulação na comunidade e constitua-se como uma atividade autoral para os educandos, constituí um canal de comunicação no *You Tube* - <http://e-qr.me/b38cc3f71> - a ser acessado também por meio de um *QR-CODE*, para hospedar o documentário com o título “Corumbá destes meus sonhos”. Ressalto também que o curta-metragem será exibido às demais turmas da escola na primeira semana do retorno às aulas no período de pós-pandemia do corona vírus como uma forma de acolhimento e confraternização. Esta pesquisa será por mim apresentada no grupo de estudos dos professores de Língua Portuguesa da REME, pois é uma maneira de compartilhar esta vivência proporcionada pelo PROFLETRAS, que uniu teoria e prática.

Ao terminar esta dissertação, faço um breve relato da experiência ocorrida no primeiro dia de aula deste ano de 2020. Ao encontrar com as alunas A1, A2 e A8, no pátio da escola, agora, do 8º Único, recebi um abraço e a pergunta que é a epígrafe destas Considerações Finais: - *Professora, qual vai ser o nosso projeto neste ano?* Eu ressignifico esta indagação como o compromisso mútuo de ensinar e de aprender firmado com a turma em 2019, que se prorroga a 2020. Sinal de que o PD marcou! Fiquei muito feliz pelo *bis!*

Concluindo, espero que estudos vindouros envolvendo as discussões a respeito do tema aqui tratado sejam aprofundados, visando à reinvenção das formas de ensinar e de aprender utilizando a linguagem multimodal.

REFERÊNCIAS

- ARMILIATO, V.C.; RELA., E. O ensino da História numa perspectiva interdisciplinar: práticas e reflexões. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS*, 12., 2015, Novo Hamburgo. *Anais [...]*. Novo Hamburgo: Feevale, 2015. Tema: Profissão, professor: Desafios no ensino de história. Disponível em: www.feevale.br/seminarioestudoshistoricos. Acesso em: 23 ago. 2019.
- ARRUDA, A. M. O patrimônio arquitetônico de Corumbá. *Vitruvius*, ano 1, 2001. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/01.010/2089>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de linguística aplicada*. v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952 – 1953/1979].
- BARBOSA, D. A.; MACIEL, R. F. Clampeando o cordão: a maternidade como um espaço multissemiótico de (des)construção de sentidos. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, UFU, v. 35, n. esp., p. 28-52, 2019.
- BARBOSA-SILVA, T. R. C. *Um olhar situado sobre a ecologia de saberes no PIBID: multiletramentos críticos e formação de professores de Língua Inglesa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- BARBOSA-SILVA, T. R. C.; MACIEL, R. F. Pedagogia dos multiletramentos: considerações sobre questões metodológicas e epistemológicas. *In: BUENO, E. S. S.; TENO, N. A. C.; FREIRE, Z. R. N. S. (org.). Práticas de ensino de linguagens. Experiências do PROFLETRAS*. Curitiba: Appris Editora, 2018.
- BARROS, M. *Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no pantanal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BARROS, M. Conversa de poesia, exercício de prosa. *In: MÜLLER, A. (org.) Manoel de Barros*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue (Encontros), 2010.
- BARROS, M. *Arranjos para assobio*. São Paulo: Alfaguara, Grupo Companhia das Letras, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp. Acesso em: 8 dez. 2019.

- BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 dez. 2019.
- BRASIL. *Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>. [2019]. Acesso em: 8 dez. 2019.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: *Línguas Estrangeiras*. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/hwVFNi>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos Humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2006, [2000].
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Learning by Design*. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New Literacies, New Learning'*, Pedagogies: An International Journal, 4:3, 164 — 195, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/yiQO3V>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *E-Learning Ecologies: principles for new learning and assessment*. London/New York: Routledge, 2017. [Kindle Edition].
- CUSTÓDIO, M. A. Documentário e pichação. A escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas-SP, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- EGGINS, S. *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum. 2004.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2002 [1996]. (Coleção Leitura)

FURTADO, B. O documentário e as artes visuais. *Revista Significação*, v. 63, n. 31, 2009. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho do XVIII Encontro da Compós, na PUC-MG, Belo Horizonte-MG, em jun. de 2009. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and Learning in the Digital Age*. London/New York: Routledge, 2011.

GREGOLIN, M.; SACRINI, M.; TOMBA, R. A. *Web-documentário: Uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo*. 2002. 120 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Jornalismo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/tomba-rodrigo-web-documentario.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GRIERSON, J. *First Principles of documentary*. London: Faber & Faber, 1979.

HODGE, R., KRESS, G. *Social semiotics*. London: Polity Press, 1988.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Nova York: Routledge, 2006. p. 121-148.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *Reading images: Multimodality, representation and new media*, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/jsJDP6>. Acesso em: 23 set. 2019.

KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Abington: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge, 2006 [1996].

LEGRAMANTE-BARBOSA, V. *Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa*. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2018.

LEMKE, J. *Multiplying Meaning: Literacy in a Multimedia World*. Arlington: Eric Documents Service, 1994. Artigo apresentado à National Reading Conference, Charleston SC, dez. 1993. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365940.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas-SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 dez. 2019.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.
- MACIEL, R. F. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores (prefácio). In: MARQUES, N. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS: uma perspectiva rizomática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. ampl. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- MACIEL, R. F.; PEREIRA, F. G. Processos de construção de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal em contextos médicos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 75, p. 2674-2681, set./dez. 2019.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.
- MARCUSCHI, B.; MELO, C. T. V. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino aprendizagem de língua portuguesa. *Calidoscópico*, v. 13, n. 1, p. 48-59, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2015.131.05/4635>. Acesso em: 12 maio 2019.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUES, N. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula de uma escola pública em Campo Grande-MS: uma perspectiva rizomática*. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- MARTINS, J. S. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARTINS-DIAS, A. V.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: Reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Pedagogia dos Multiletramentos*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 75-94.
- MATTOS, C. A. *Ouvir para ver melhor: Eduardo Coutinho e o cinema de pessoa a pessoa*. *Revista Pesquisa*, São Paulo, Fapesp, n. 217, p. 86-89, mar. 2014. Disponível em: <https://revistaspesquisa.fapesp.br/ouvir-para-ver-melhor/>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- MEDEIROS, A. M. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. *Sabedoria Política*, dez. 2018. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. [Entrevista cedida a] Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, Ricardo Toshihito Saito, Sandra Regina Buttros Gattolin. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 162-172, abr. 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.41967

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

MONTE MÓR, W. Línguas, linguagens e a sociedade heterogênea e plural: pela expansão da vivência e da convivência social. (prefácio) In: MACIEL, R. F.; MARQUES, N. (org.) *Multiletramentos e processos autorais na educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Campinas-SP: Papirus, 2016.

PAIM, E. A. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, M. M. D.; DUARTE JUNIOR, J. F. (org.) *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 2018.

PAIXÃO, R. O. *Globalização, turismo de fronteira, identidade e planejamento da região internacional de Corumbá-MS*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Geografia Humana, São Paulo: USP, 2006.

PEREIRA, J. G. *O patrimônio ambiental urbano de Corumbá-MS: identidade e planejamento*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Geografia Humana, São Paulo: USP, 2007.

PIMENTA, S. M. O. Prefácio. In: GUALBERTO, C. L. (org.) *Muito além das palavras: leituras semióticas a partir da semiótica social*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

PUCCINI, S. *Roteiro de documentário: Da pré-produção à pós-produção*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

RIGONATTO, M. Documentário: uma visão da realidade. *Português.com*. [2019]. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/documentario.html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ROCHA, C. H. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURN, L.; TOLDO, C. (org.). *Desafios contemporâneos no ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 125-156.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

ROLON, M. R. *A Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano no contexto fronteiriço Brasil-Bolívia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Estudos Fronteiriços, Corumbá/Campus Pantanal: UFMS, 2010.

- ROLON, R. B. B. *A prosa poética de Manoel de Barros: lirismo, mitos e memórias*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagem, Cuiabá: UFMT, 2006.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. (org.) *Escol@ Conectada, os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROSENTHAL, A. *Writing, Directing, and Producing Documentary Films and Videos*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1996.
- RUFFATO, L. A inauguração das coisas e das pessoas. In: BARROS, M. *Arranjos para Assobio*. São Paulo: Alfaguara, Grupo Companhia das Letras, 2016.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SILVA, F. M. *Livro de pré-coisas: análise e contextualização da obra de Manoel de Barros*. In: CONGRESSO NACIONAL, 2. REGIONAL DE HISTÓRIA DA UFG, 3. 2009, Jataí. *Anais [...]*. Jataí: UFG, 2009. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20\(21\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20(21).pdf). Acesso em: 24 jan. 2019.
- SILVA, S. B. Leitura digital na graduação em letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2017.
- SILVA, V. C. A. *Grupo de habilidade de vida: o suicídio sob uma perspectiva transdisciplinar em linguagens*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras/Unidade de Campo Grande: UEMS, 2020.
- SOMERVILLE, M. Postmodern Emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 20, n. 2, p. 255-243, Mar./Apr. 2007.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, C. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2006/2000[1996].
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, M. O. L.; LEITE, M. O.; TAVARES, N. A.; LOUREIRO, M. B. S. A importância do Casario do Porto de Corumbá como patrimônio histórico-cultural no desenvolvimento turístico de Mato Grosso do Sul. *Multitemas*, n. 27, p. 120-128, jun./2002. Disponível em: multitemas.ucdb.br/article/view/811. Acesso em: 27 ago. 2019.

VICARS, M. Towards a Rhizomatic Methodology: How Queer! *In*: STEINBERG, S. R.; CANELLA, G. S. *Critical Qualitative Research*. New York: Peter Lang Publishing, 2012.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

WINDLE, J. A.; SILVA, F. M.; MORAES, J.; CABRAL, S. A produção de conhecimento teórico no “sul” global: repensando a Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.) *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

APÊNDICE A – DIÁRIO DA PROFESSORA ROSEANE LIMOIEIRO DA SILVA PIRES

Corumbá, 17 de outubro de 2019.

Hoje, 17 de outubro de 2019, uma quarta-feira, iniciei a Fase 1 do Protótipo Didático – PD.

Antes de realizar a pesquisa, defini com o meu orientador os objetivos e a metodologia dela, a partir da concepção de multimodalidade, na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012). Assim, busco atualizar o processo de ensino-aprendizagem na busca da formação de alunos que consigam ler, produzir e interpretar textos a partir de uma abordagem multimodal (KRESS, 2000). Com essa noção, o presente estudo será realizado nas aulas de Língua Portuguesa, com os alunos do 7º ano A, vespertino da Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros.

Anteriormente ao início das atividades com os alunos, reuni-me com o núcleo gestor para as explanações a respeito do estudo e obtive o aval irrestrito para a aplicação.

Nas aulas desta Fase, levei-os ao laboratório de informática e, ali, além de explicar os pormenores, o desenvolvimento, os objetivos e a metodologia do PD, os alunos dividiram-se em grupos e se prepararam para o início das atividades. Entreguei os Termos de Autorização para que levassem ao conhecimento dos pais e responsáveis todas as atividades a serem realizadas e fossem devidamente autorizados à participação. Procurei motivá-los da melhor forma possível, anunciando o encerramento da aula de campo com o piquenique no Porto Geral. Após acolher as sugestões dos alunos, elaborei o *release* da aula de campo. Eles ficaram muito animados e senti que iria ser um trabalho muito bom. Para isso, tomei todas as providências práticas com muita diligência, visando tanto a organização geral quanto a garantia da segurança do grupo de estudantes sob a minha responsabilidade.

Corumbá, 29 de outubro de 2019.

Hoje, conclui as cinco aulas referentes à Fase 2 - *prática situada*. Considero ter sido muito feliz a escolha do poema *Narrador apresenta sua terra natal*, de Manoel de Barros, porque os alunos conheceram uma pérola literária e a multimodalidade que a compõe. No

transcorrer das atividades, observei que os alunos se encantaram com a forma de uma contação de história e a riqueza da linguagem muito específicas da obra do poeta.

Nesse contexto, eles conheceram os aspectos históricos e culturais da cidade como também a estrutura do gênero documentário na perspectiva multimodal.

Corumbá, 14 de novembro

Nesta Fase 3 – instrução aberta – realizei estratégias de análise crítica e de metalinguagem para fomentar a aprendizagem dos alunos a respeito do tema desta dissertação e também para explorar os processos de representação de sentidos de maneira prática.

Corumbá, 02 de dezembro de 2019.

Chegou o dia tão esperado! A culminância da Fase 4, enquadramento crítico, ocorreu com muita animação. Os alunos foram pontuais e eu também primei pelo cumprimento dos horários estipulados para cada etapa da aula de campo. Foram realizadas a captação das imagens e as entrevistas espontâneas.

Especialmente, com relação às entrevistas, considero como acertada a decisão de mudança no rumo da pesquisa conforme as sugestões das alunas, pois tais alterações enriqueceram e democratizaram o documentário. O contato direto com os entrevistados possibilitou a ocorrência de diálogos, trocas de ideias, sugestões, tanto com os trabalhadores, que ocupam diariamente os lugares em questão, como pescadores, vendedores das lojas de artesanato, agentes de viagens e de excursões pelo pantanal, tripulantes dos barcos turísticos e de transporte de cargas atracados no porto, quanto com os moradores da cidade em momentos de lazer e turistas a passeio.

A realização do piquenique fechou a aula de campo com “chave de ouro”.

Esta tarde foi especial para mim, pois, por meio das minhas observações, constatei que este trabalho contribuiu para que os alunos ampliassem seus conhecimentos e sua noção de criticidade a partir de um espaço rico de leituras multimodais.

Considero, portanto, que o diálogo travado com a Arquitetura e a História favoreceu a compreensão do trajeto histórico e cultural no qual se inserem e a compreensão do valor sócio-cultural do patrimônio contemplado por eles na aula de campo.

Corumbá, 06 de dezembro de 2020.

A Fase 5 - prática transformada – está sendo encerrada com a criação do documentário *Corumbá destes meus sonhos*. Foram repassados aos alunos os procedimentos técnicos e eles demonstraram autonomia nas escolhas que necessitavam para o uso das ferramentas tecnológicas.

A prática foi concretizada por meio da elaboração do filme, em interlocução com a Arte Cinematográfica, cujos elementos multimodais, juntos, possibilitaram a produção de sentidos no texto criado. Sendo assim, a realização desta intervenção resultou em proveito considerável ao produzir o documentário, uma vez que se configurou como recurso tecnológico relevante para o trabalho pedagógico com a leitura, a oralidade e a produção textual, cuja aplicabilidade tornaram-se importantes práticas sociais

APÊNDICE B – ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

Narração

Documentário “Corumbá destes meus sonhos”

(Iniciar com a narração da lenda)

(Luzes referentes à criação da cidade)

(Vista aérea de Corumbá)



1. Leitura do poema

Lenda Boróro

Pedro Paulo de Medeiros

Deus atirou no espaço um punhado de estrelas...
Uma chegou à Terra. Outras, tardam ainda.
A que chegou, por certo a mais luzente delas,
Veio e se transformou numa cidade linda!

Desceu, porque do alto, o Paraguai parece
Neste ponto uma jóia, escreve em prata um "S",
que a estrela imaginara um prendedor ideal
ligando à serrania ao imenso Pantanal.

E como a muita estrela o céu azul não baste
caiu, como um brilhante, à procura do engaste!
E Corumbá surgiu, por sobre a terra branca,

Na alegria sem par do gentil casario,
entre o verde dos montes - no alto da barranca,
debruçada a sorrir sobre o espelho do rio...

2. Narração - (Continua mostrando cenas da cidade.)

O patrimônio histórico de um município pode ser entendido como o conjunto de bens materiais e imateriais que fazem parte da cultura de seu povo. Está relacionado diretamente com a identidade e a formação da memória de uma sociedade. Assim, ao tratarmos de patrimônio público, podemos nos referir ao conjunto de bens de diferentes grupos sociais que formam uma comunidade.

Fundada por Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres em 21 de setembro de 1778, está situada no sul da região Centro-Oeste do Brasil, sendo fronteira com a Bolívia e o Paraguai e localizada na margem do rio Paraguai. Distâncias: 420 km da capital estadual

(Campo Grande) e 1.445 km da capital federal (Brasília). Possui, de acordo com estimativas do IBGE, uma população de 111.435 habitantes, sendo o quarto município mais populoso de Mato Grosso do Sul.

3. (Casa de Memória Dr. Gabi)

(Cenas mostrando os alunos entrando e já dentro da casa. Mostrar a casa e os objetos.)

Narração

Datada de 1940, o Museu Casa de Memória de Dr. Gabi é uma residência de estilo eclético, localizada nas esquinas das ruas XV de Novembro e Cuiabá, na área central de Corumbá. Desde a morte de seu proprietário em 1988, ficou fechada juntamente com os bens que ajudam a contar a história de Gabriel Vandoni de Barros, personalidade corumbaense, rico pecuarista que usou sua fortuna para beneficiar muitas famílias carentes além da cultura pantaneira e a educação das crianças da região.

Em 2016, a Prefeitura revitalizou o prédio e o transformou em museu aberto à visitação pública.

Narração final

Para preservar o nosso patrimônio, a Constituição Federal Brasileira afirma que o Poder Público, com a colaboração da comunidade, deve promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Outro importante meio de resguardar os bens é por meio da educação patrimonial.

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Assim, continuaremos a construir a “Corumbá destes meus sonhos”!

4. Narração - (Cenas do Casario do Porto Geral)

(Alunos chegando ao Porto Geral e descendo a ladeira juntos.)

Narração

O Casario do Porto Geral é um conjunto de prédios instalados ao longo da rua Manoel Cavassa, ladeiras Cunha e Cruz e José Bonifácio, no Porto Geral de Corumbá. Foi tombado como Patrimônio Histórico Nacional pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 28 de setembro de 1992.

5. Entrevistados respondem às perguntas:

. Arquitetas e especialistas em patrimônio público Maria Clara Scardini (Superintendente do IPHAN) e Lauzie Xavier

1. Qual a importância do patrimônio público?
2. Qual a importância de conservar o patrimônio público?
3. Quais ações podem ser realizadas com esta finalidade?

. População

1. Para você, qual a importância do patrimônio histórico-cultural d Corumbá?
2. Qual a importância de se conservar o patrimônio público?
3. Quem deve preservar esse patrimônio: o governo ou a população e por quê?

6. Final - Música artística – Hino a Corumbá (Interpretação de Marlucci Brasil) Mostra das fotografias da aula de campo, enquanto os créditos vão rolando.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 1



Caro(a) aluno(a), este é um questionário é um dos instrumentos da pesquisa ***O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural***, de minha autoria, sob a orientação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Sua participação é imprescindível para o êxito deste estudo!

1. Você possui:
 - a. aparelho celular? Sim Não
 - b. Computador, *notebook*, *tablet*? Sim Não

2. Você usa o celular para:
 - a. ouvir música.
 - b. estudar assuntos das aulas.
 - c. responder/enviar/ver mensagens do whatsapp.
 - d. visualizar vídeos.
 - e. ver/fazer fotos ou filmagens.
 - f. Não faço uso de celular.

3. Classifique, em sua opinião, a contribuição do uso do celular como recurso pedagógico a fim de tornar as aulas mais interessantes:
 - a. indispensável
 - b. contribuição importante.
 - c. não contribui

4. Seu aparelho celular possui conexão com a *internet*?
 - Sim Não

5. Quanto à sua aprendizagem da informática:
 - I. Como aprendeu?**
 - a. fez curso.
 - b. aprende sozinho.
 - c. aprendeu na escola.
 - II. Considera-se um usuário da informática:**
 - a. experiente.
 - b. pouco experiente
 - c. conhece o suficiente.
 - d. não utiliza

6. Onde você tem acesso à *internet*?
 - a. residência
 - b. escola
 - c. lan house
 - d. outro local Qual (is)? _____

7. Por quanto tempo você acessa a *internet*?
 - a. 1 hora 5 horas
 - d. 6 horas ou mais e. não acessa *internet*

8. O que você mais utiliza na *internet*?
 - a. sites de busca
 - b. redes sociais
 - c. email
 - d. Jogos
 - e. outros Quais? _____

9. Você considera mais interessante usar o dicionário impresso ou o *google* para saber o significado das palavras ou como elas são escritas?
 - dicionário impresso Google

APÊNDICE D – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 1

Respostas - Questionário sobre celular e internet = 23 alunos

1. *Você possui aparelho celular, computador, notebook, tablet?*

9 responderam que possuem apenas aparelho celular (39,1%)

14 responderam que possuem aparelho celular e computador/notebook/tablet (60,9%)

2. *Você usa o celular para:*

(Aqui a soma das porcentagens não será 100% pois os alunos poderiam selecionar várias opções)

Ouvir música = 18 (78,2%)

Estudar assunto das aulas = 11 (47,8%)

WhatsApp = 17 (73,9%)

Visualizar vídeos = 18 (78,2%)

Fotos ou filmagens = 17 (73,9%)

Não faz uso do celular = 0

3. *Contribuição do celular como recurso pedagógico:*

Contribuição importante = 22 (95,6%)

Não contribui = 1 (4,4%)

4. *Conexão do celular com a internet:*

22 responderam SIM (95,6%)

Não contribui = 1 (4,4%)

5I. *Aprendizagem da informática:*

Fez curso = 2 (8,6%)

Aprendeu sozinho = 17 (73,9%)

Aprendeu na escola = 4 (17,5%)

5II. *Considera-se um usuário da informática?*

Experiente = 4 (17,3%)

Pouco experiente = 4 (17,3%)

Conhece o suficiente = 14 (60,8%)

Não respondeu = 1 (4,6%)

6. *Onde você tem acesso à internet?*

(Aqui a soma das porcentagens não será 100% pois os alunos poderiam selecionar várias opções)

Residência = 22 (95,6%)

Outro local = 6 (26,0%)

7. *Por quanto tempo você acessa a internet?*

1 hora = 3 (13%)

5 horas = 6 (26%)

6 horas ou mais = 14 (61%)

8. *O que você mais utiliza na internet?*

(Aqui a soma das porcentagens não será 100% pois os alunos poderiam selecionar várias opções)

Sites de busca = 4 (17,3%)

Redes sociais = 19 (82,6%)

E-mail = 3 (13%)

Jogos = 18 (78,2%)

Outros = 8 (34,7%)

9. *Significado das palavras:*

Google = 22 (95,6%)

Dicionário = 1 (4,4%)

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA AULA DE CAMPO

Autorização para participação na Aula de Campo

Corumbá, 25 de novembro de 2019.



Senhores pais ou responsáveis,

Apresentamos o Projeto *”O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural”*, desenvolvido nesta unidade escolar pela professora de Língua Portuguesa Roseane Limoeiro da Silva Pires, com os alunos do 7º ano A, vespertino.

Por intermédio do gênero textual documentário, visamos fazê-los identificar os prédios históricos de Corumbá, incentivando-os, assim, a adotarem a postura de conservação e valorização dessas edificações consideradas patrimônios públicos.

Sendo assim, os alunos utilizarão o celular como recurso pedagógico e filmarão as construções e os objetos no interior do Museu Casa da Memória Dr. Gabi e os prédios históricos do Porto Geral em contato direto com o patrimônio mencionado, produzindo o documentário, a fim de que desenvolvam suas competências de leitura multimodal, escrita, interpretação e expressão oral e que o processo de aprendizagem ocorra com autonomia e interação.

Outrossim, acrescentamos que os educandos visitarão também a nova sede da TV Morena, onde serão atendidos pelos profissionais da comunicação, para que conheçam *in loco* os processos de entrevistas e produção de vídeo para documentário.

Para tanto, será efetivada no dia 02 de dezembro de 2019, no período vespertino, conforme cronograma abaixo especificado, a aula de campo para a visita, entrevistas e filmagens dos locais e pessoas para a produção de material ao documentário, conforme o seguinte documentário:

1. **Saída:** 13h - **Local:** Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, rua América, S/N, Centro até a sede da TV Morena, na rua Albuquerque, entre as ruas Afonso Pena e Barão do Rio Branco.

14h – **Local:** Museu Casa de Memória Dr. Gabi – Rua Cuiabá, 1881, Centro.

14h40 – **Local:** Porto Geral de Corumbá – Ao longo da rua Manoel Cavassa.

2. **Retorno:** 15h30 – **Local:** Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, rua América, S/N, Centro.

Assim, solicitamos a sua autorização para que (o) aluno(a) _____
_____ possa participar da aula de campo.

Autorizo: _____

Contatos: Professora Roseane Limoeiro – Cel (67) XXXXX.XXXX/ (67) XXXX.XXXX
(Escola)

Tânia Maria da Costa Guimarães
Diretora

APÊNDICE F – RELATÓRIO E AVALIAÇÃO DE AULA DE CAMPO



Relatório e Avaliação de Aula de Campo

Objetivo: Conhecer *in loco* os prédios histórico-culturais de Corumbá e, na sede do veículo de comunicação TV Morena, a produção de técnicas de vídeos, visando a adoção de postura de conservação e valorização dos prédios considerados patrimônios públicos.

Locais: Sede da TV Morena, Museu Casa de Dr. Gabi e Porto Geral de Corumbá.

Data: 02 de dezembro de 2019 -

Itinerário e horários:

1. **Saída:** 13h - **Local:** Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, rua América, S/N, Centro até a sede da TV Morena, na rua Albuquerque, entre as ruas Afonso Pena e Barão do Rio Branco.

14h – **Local:** Museu Casa de Memória Dr. Gabi – Rua Cuiabá, 1881, Centro.

14h40 – **Local:** Porto Geral de Corumbá – Ao longo da rua Manoel Cavassa.

2. **Retorno:** 15h30 – **Local:** Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, rua América, S/N, Centro.

Após a Aula de Campo, responda às perguntas abaixo:

1. Você acompanhou as explicações expostas? () Sim () Não
2. Você realizou as atividades propostas? () Sim () Não
3. Você aprendeu algum conteúdo novo na aula de campo? Se sim, qual(is)?
4. O que você considerou importante na aula?
5. Assinale o *emoji* que melhor represente a sua opinião sobre a Aula de Campo:



()

()

()

APÊNDICE G – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE AULA DE CAMPO

Resultado da Avaliação de Aula de Campo - (n=23)

1. *Você acompanhou as explicações expostas?*

22 responderam SIM (95.6%).

2. *Você realizou as atividades propostas?*

21 responderam SIM (91,3%).

3. *Você aprendeu algum conteúdo novo na aula de campo?*

20 responderam SIM (86.9%).

2 responderam NÃO (8.6%).

1 não respondeu (4,5%).

Dentre os que responderam SIM, consideraram como novo: visita à TV Morena, o documentário, as entrevistas no Porto Geral e a história de Corumbá.

4. *O que você considerou importante na aula?*

10 consideraram a importância dos patrimônios históricos, da história de Corumbá e outros temas relacionados.

12 consideraram tudo importante.

1 considerou a visita à TV Morena importante.

5. Assinale o *emoji* que melhor represente a sua opinião sobre a Aula de Campo:

23 assinalaram positivo (100%).

APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Termo de Autorização para realização da pesquisa

Eu, Roseane Limoeiro da Silva Pires, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS, objetivando fazer um estudo nas aulas de Língua Portuguesa do 7º ano A, vespertino, sobre a prática dos multiletramentos e produção de textos multimodais nessa conceituada instituição de ensino, juntamente com o meu orientador Professor Doutor Ruberval Franco Maciel, solicitamos a autorização da Direção para a realização da pesquisa intitulada **“O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural”**.

Eu, Tânia Maria da Costa Guimarães, Diretora da Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, portadora do CPF nº XXX.XXX.XXX-XX, estou ciente das informações recebidas e estou de acordo com a coleta de dados da pesquisa e certa de que não haverá nenhum risco causado pela liberação do estudo. Ainda, estou consciente de que os resultados serão usados apenas para fins científicos, não havendo nenhuma despesa ou gratificação para participação da referida pesquisa, e de que terei acesso aos resultados publicados em periódicos científicos.

Tânia Maria da Costa Guimarães
Diretora

Roseane Limoeiro da Silva Pires
Professora/Pesquisadora

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais e Responsáveis

Caros Srs. Pais ou responsáveis

O menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O gênero documentário e a multimodalidade: representação de sentidos e patrimônio histórico-cultural”**, de minha autoria.

Caso o(a) Senhor (a) autorize, ele (a) participará respondendo questionários, realizando pesquisas, produzindo textos e o documentário sobre a temática proposta e participando de uma aula de campo.

Ressalto que o (a) senhor(a) e o(a) menor de idade pelo qual é responsável não receberão qualquer tipo de remuneração pela participação, a qual não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá ser suspensa, se assim o desejar. Tal recusa não acarretará prejuízos relacionados ao pesquisador ou à instituição em que ele estuda.

Desde já, informo-lhe que os dados serão apresentados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, podendo ser utilizados também em eventos científicos. Porém, dou-lhe a garantia de que suas informações serão resguardadas de forma anônima.

Caso precise entrar em contato comigo, informo-lhe o meu telefone: (XX) XXXXX.XXXX.

Roseane Limoeiro da Silva Pires
Professora/pesquisadora

CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____, sendo que:

() aceito que ele(a) participe.

() não aceito que ele(a) participe.

Corumbá, 27 de setembro de 2019.

Assinatura

APÊNDICE J – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE NOME**Termo de Autorização de Uso de Imagem e de Nome**

Eu, _____ RG
_____ SSP/ _____ autorizo o uso de minha imagem e de
meu nome, sem quaisquer honorários, para fins exclusivamente pedagógicos (fotos, vídeos,
banners e outros), na pesquisa **“O gênero documentário e a multimodalidade: representação
de sentidos e patrimônio histórico-cultural”**, de autoria da mestrandia professora de Língua
Portuguesa Roseane Limoeiro da Silva Pires.

Assinatura