

A PRODUÇÃO DE CURTAS COMO FERRAMENTA PARA DEBATER A INCLUSÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

Renata Garcia Marques (UNISINOS)

re.garciamarques@hotmail.com

Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

doroteafk@unisinis.br

RESUMO

Neste artigo, discute-se um projeto em que os professores de um município são convidados a, com seus alunos, produzir curtas de acessibilidade midiática. Analisa-se a repercussão que o projeto teve na vida de professores e alunos, que trabalharam em conjunto. Ambos assumiram seus papéis de designers ativos fortaleceram a identidade de grupo e construíram saberes significativos.

PALAVRAS-CHAVE

Curtas de acessibilidade midiática – multiletramentos – inclusão social

ABSTRACT

In this paper we discuss a project in which teachers of a municipality are invited to produce short movies with media accessibility with their students. We analyze the impact the project had on the lives of teachers and students, who worked together. Both took their roles as active designers strengthened the group identity and built significant knowledge.

KEY WORDS

Short movies with media accessibility – multiliteracies – social inclusion

0. Introdução

As TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) cada vez mais ganham espaço e importância na sociedade contemporânea, ampliando as oportunidades de comunicação, entretenimento, produção de conhecimento e interação e colaboração entre as pessoas. As TIC estão presentes na vida das diversas camadas sociais, de acordo com as necessidades de seus usuários (redes sociais, pesquisas na internet, jogos, vídeos, tradutores e inúmeros outros exemplos). Crianças utilizam a tecnologia para diversão, muitas sabem

fazer *download* de jogos infantis no celular ou *tablet* e aprendem a jogar com naturalidade, sem a explicação de um adulto. Sem dúvida, os *multiletramentos* estão presentes, de algum modo, na vida de crianças, jovens e adultos, no entanto, nem sempre esse conhecimento é explorado e ampliado nas escolas por parte dos docentes.

A maioria dos alunos sabem usar diversos recursos tecnológicos, mas será que sabem produzir novos significados com as TIC? Este é um ponto relevante na educação. Temos alunos que têm conhecimento tecnológico, mas não são levados a produzir conhecimento a partir do que já sabem. Trabalhar a tecnologia didaticamente é diferente, significa criar e oportunizar novos espaços para que os aprendizes e o próprio professor possam construir novos conhecimentos com e a partir da tecnologia. A mídia noticia que há escolas sucateadas e sem recursos para promover tal espaço de criações tecnológicas, entretanto, muitas possuem laboratórios de informática para desenvolver novos projetos pedagógicos ancorados nas TIC e os próprios alunos têm acesso recursos tecnológicos (celular, tablets, notebook). É necessário trilhar novos caminhos de aprendizagem.

Embora a escola seja a maior agência de letramento dos aprendizes, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) preconizam que ela deva promover um espaço para utilizar a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, subsidiando, de forma significativa, o processo de construção de conhecimentos, o letramento digital (ou multiletramentos) ainda está longe de ser colocado em prática como deveria ou poderia ser e não está ainda, de fato, integrado aos programas das escolas. De acordo com os PCNs, a escola precisa oportunizar um espaço para “desenvolver competências de obtenção e utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) reforçam as propostas de transversalidade, bem como inter e transdisciplinaridade, cujo intuito é “promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os

alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas”. Ao propor os temas transversais, os PCN (BRASIL, 1998, p. 117) destacam, na apresentação do suplemento destinado à Pluralidade Cultural, que o maior desafio da escola “é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 117).

Além das diferentes etnias, diferenças religiosas e de gênero, a diversidade na sala de aula também se caracteriza pela inclusão da pessoa com deficiência, agora garantida por lei. Em julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que institui a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Seu principal objetivo é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). Entre as formas de aplicação da lei, preveem-se a acessibilidade e as tecnologias assistivas.

Nessa perspectiva de discussão da inclusão social, da acessibilidade, da tecnologia e da transversalidade na educação, pretendemos discutir, no presente artigo, alguns resultados da proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS, no ano de 2014 (em parceria com a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo-RS). A secretaria propôs o desenvolvimento de um projeto pedagógico denominado “Curta Capilé”, que visou à formação de professores da rede municipal para a produção de curtas-metragens com acessibilidade midiática, o trabalho interdisciplinar e a abordagem de temas transversais. Dos trabalhos das 11 escolas participantes, analisaremos os resultados obtidos por uma delas, verificando como impactaram alunos e professores, por meio de suas manifestações (reais/espontâneas) na mídia. Esse trabalho em particular foi desenvolvido com uma turma composta por alunos multirrepetentes que integram o Projeto “Seguindo em Frente”, o qual será apresentado no decorrer do texto. Este artigo encontra-se dividido em cinco partes: esta introdução, a

fundamentação teórica que sustenta nossa investigação, qual seja, o conceito de multiletramentos e o de projeto didático de gênero (PDG) ocorrendo no âmbito de uma comunidade de prática. Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos para a geração dos dados. Depois analisamos os resultados obtidos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1. Os multiletramentos e o *design* do Projeto Didático de Gênero

Os documentos oficiais, como dissemos, orientam para o uso das tecnologias, para abordagem interdisciplinar e para o trabalho com os temas transversais no ensino básico (BRASIL, 1998; 2006). A Lei nº 13.146 garante a inclusão de pessoas com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando-lhes o direito de condições de acesso e igualdade, visando à sua inclusão social e sua cidadania, prevendo acessibilidade e uso de tecnologias assistivas. Observa-se que tanto os documentos oficiais como as leis são claras quanto à necessidade da formação cidadã do aprendiz durante a sua formação no ensino básico. Nessa direção, embasam teoricamente nosso estudo os conceitos de multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012; BARTON; LEE, 2015), do dispositivo metodológico Projeto Didático de Gênero¹ (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2014; 2015), bem como o conceito de comunidade de prática (WENGER, 2001), os quais sustentam a discussão proposta neste artigo, relativa ao processo de produção de curtas-metragens acessíveis – por professores e seus alunos – produzidos com a finalidade de serem utilizados como ferramentas midiáticas para debater a inclusão social na sala de aula.

Os multiletramentos podem ser entendidos em duas perspectivas: por um lado, como a multiplicidade de práticas letradas, provenientes das diferentes culturas (e línguas) que caracterizam a sociedade atual, bem como os múltiplos modos e semioses que caracterizam os textos contemporâneos (COPE; KALANTZIS, 2000). Na abordagem dos multiletramentos, Barton e Lee

¹ Há uma extensa produção relativa aos Projetos Didáticos de Gênero. Ver, por exemplo, KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015.

(2015, p.33) afirmam que “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. Nessa direção, os recursos semióticos ampliam os recursos de comunicação ligados diretamente às características e à função social do gênero. A internet, por sua vez, possibilita cada vez mais ferramentas midiáticas, como aplicativos e programas que aguçam a criatividade do sujeito para hibridizar gêneros e produzir novos significados, de acordo com cada situação comunicativa em que ele se encontra inserido. Em um mundo cada vez mais mediado pelo texto na tela, em que as pessoas constroem sentido em suas atividades cotidianas mediadas pelas tecnologias, cabe à escola ressignificar o trabalho com a linguagem em sala de aula e explorar recursos midiáticos e tecnológicos que proporcionem novos espaços de construção de significados para o aprendiz. Para esses mesmos autores (2015, p.42), “Textos são criados e podem ser escritos de muitas maneiras. São grafitados em muros, ou publicados em jornais, ou escritos em diários”. Ou seja, os textos cumprem funções sociais e são então utilizados para serem lidos, exercerem influência, e são respondidos à medida que produzem significado para seu interlocutor. No caso aqui em discussão, eles são produzidos para serem vistos, discutidos, para serem usados na sala de aula como material de apoio e conduzir os alunos a compreender o processo de produção e reflexão que tais recursos podem lhes proporcionar.

Certamente a contemporaneidade insere e, ao mesmo tempo, exige, os multiletramentos do indivíduo para que possa agir com desenvoltura na sociedade. Cada indivíduo se encontra imerso em textos multissemióticos, compostos por diversas linguagens, culturas, mídias e tecnologias. A configuração dos textos e os recursos multimodais que o acompanham são cada vez mais dinâmicos e interativos, o que representa um desafio e novas possibilidades de ensino para o docente desenvolver metodologias ativas, como projetos em sala de aula. Se a escola é a maior agência de letramento, é necessário repensar o papel da leitura e da escrita na prática docente, aliado à tecnologia. Para Rojo (2012), o maior desafio para que ocorra, de fato, o multiletramento no cotidiano escolar está centrado na prática escolar e na

concepção de aprendizagem do docente. A autora afirma que “nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22) colocam-nos agora o desafio para lidar com o digital. Ou seja, para que os multiletramentos sejam desenvolvidos na escola, de forma significativa, interativa e qualificada, não basta fazer o uso da tecnologia, mas sim engajá-la como uma ferramenta no projeto a ser executado. Dessa forma, faz-se necessária uma concepção de ensino que promova a interação, a investigação, para que o uso das tecnologias ganhe espaço e significado no processo de ensino-aprendizagem do aluno. O aprendiz precisa ser conduzido a assumir uma participação de sujeito ativo e responsivo na construção do próprio aprendizado.

Seguindo essa perspectiva, cremos que o *design* do projeto desenvolvido pelo docente é fundamental para que o mesmo atinja um resultado significativo para si e para os seus aprendizes. O dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES, KERSCH, 2014, 2015), visto como metodologia de aprendizagem ativa (KERSCH; MARQUES, 2016), mostra-se uma abordagem metodológica muito eficaz para tentar diminuir a fragmentação do ensino, o isolamento do professor e a desconexão da escola do restante da comunidade, uma vez que todas as ações desenhadas no projeto não acontecem no vácuo, mas ligadas às práticas sociais em que professor e alunos se acham inseridos.

O projeto didático de gênero (PDG), como definem Kersch e Guimarães (2012, p. 536), pode ser visto como “um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social”. Essa noção de projeto é muito útil aqui, pois o que se fizemos e discutimos está vinculado diretamente à prática social local e/ou global dos aprendizes e ao gênero, que é o grande instrumento situado social e historicamente. Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, já afirmaram que o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de uso da

linguagem e uma referência para os aprendizes. Nos alinhamos também a esse conceito, uma vez que o gênero é o fio condutor para desenvolver o projeto, de forma que os alunos consigam relacionar prática social e gênero com algo que faça sentido para as suas vidas.

No caso desta pesquisa, o gênero roteiro de curta-metragem foi o fio condutor (nosso megainstrumento, portanto) para a produção dos curtas. Seu processo de produção proporcionou reflexão de diferentes temas pertinentes à realidade local da escola, enriquecendo a escrita, a oralidade, a expressão corporal, a criatividade, o trabalho colaborativo, enfim, o agir no mundo voltado para uma aprendizagem significativa e vivenciada tanto por alunos quanto por professores. Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, aluno e professor assumem papéis de parceiros, são *designers ativos* no processo de desenvolvimento do projeto. Há um ponto de partida e um ponto de chegada, cuja trajetória de participação todos conseguem perceber ao longo de todo o projeto, conforme veremos na análise de dados. Kersch e Guimarães (2012) presumem, no PDG, como dissemos, o trabalho com o gênero vinculado a uma prática social lado a lado com a leitura (incluindo a leitura do não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva, como propõem Voloshinov e Bakhtin (2004). Conforme Guimarães e Kersch (2012, p. 27), a concepção de leitura e escrita no âmbito do PDG “se acha ancorada na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, segundo a qual se entende que os sentidos são construídos na relação leitor e texto, na interação entre locutor e interlocutor”.

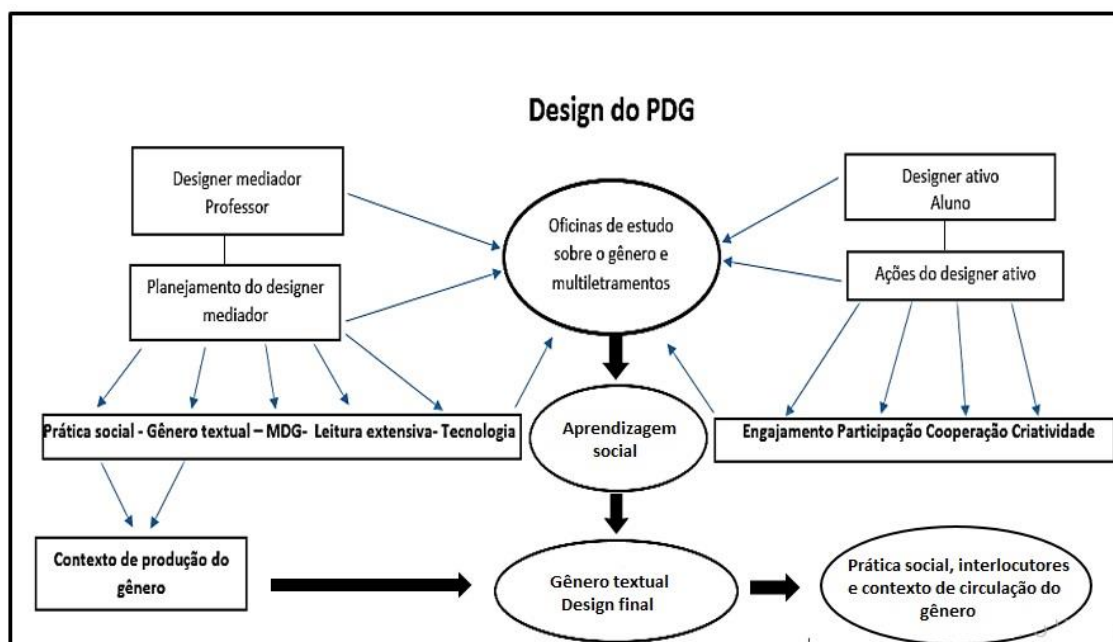
Na proposta do PDG, como vemos, a leitura precisa também estar situada social e historicamente, de forma que o aluno consiga estabelecer relações entre a temática e as condições de produção e de interação entre os interlocutores. A tecnologia, por sua vez, está fortemente ligada ao gênero digital escolhido para desenvolver o projeto e ao seu suporte de veiculação. Dessa forma, as TIC estão vinculadas também, de alguma forma, às práticas sociais dos aprendizes, permitindo-lhes ampliar o seu conhecimento tecnológico.

Mais adiante veremos que o docente, ao se engajar em um projeto macro (que dialoga com outros da mesma rede de ensino), neste caso, o projeto “Curta Capilé”, e elaborar o projeto com seus alunos que visa a prepará-los para agirem em um mundo globalizado, vincula o seu próprio aprendizado e o dos alunos à prática social, promove um espaço para que eles possam assumir um papel ativo em uma sociedade da informação e do conhecimento, ao mesmo tempo mais justa e democratizada, procurando garantir o acesso e permanência de todos. Certamente essa atitude o remeterá ao trabalho interdisciplinar e à incorporação das novas tecnologias da informação de comunicação. Isso nos remete a pensar num professor que desenvolva atitude investigativa (a sua própria e a dos alunos). Segundo Wenger (2001), aprendemos na experiência do significado e não na mecânica da aprendizagem. O equilíbrio da aprendizagem encontra-se na “negociação do significado” e não na mecânica da transmissão e da aquisição da informação. Wenger (2001) afirma que o desafio do *design* se encontra nos três modos de pertencimento (engajamento, imaginação e participação) que dariam suporte ao projeto como uma prática de comunidade situada. Esses modos de pertencimento determinariam, para esse autor, um *design* ideal de aprendizagem. Nesse sentido, o design do PDG potencializa o compromisso entre os participantes, professor como *designer* mediador e o aluno como *designer* ativo ao criarem espaços na sala de aula para que todos participem, negociem, interajam, criem e construam aprendizagem, estabelecendo, assim, uma comunidade de prática onde todos se percebem como *designers* ativos que produzem significados, e não apenas consomem informações (MARQUES, 2016) que lhe são impostas.

No quadro abaixo, é possível observar o papel do professor como *designer* mediador e do aluno como *designer* ativo em um PDG² no processo de construção de uma aprendizagem social.

² Para compreender os pilares teóricos que fundamentam o PDG, sugerimos a leitura de GUIMARÃES E KERSCH (2012, 2014).

Figura 1: design no PDG.



Fonte: as autoras

Como se vê, o gênero (roteiro de curta-metragem e curta metragem), como megainstrumento, foi didatizado tendo em vista a participação em uma prática social real (produção de curta de acessibilidade midiática para a Secretaria Municipal de Educação, a ser apresentado em sessão pública de cinema e posteriormente ser usado como material didático). No caso em discussão neste artigo, requereu o protagonismo de dois atores: o designer mediador, que levaria o curta produzido para a Secretaria, a qual trataria da circulação; e os designers ativos, que atuariam na preparação (roteiro) e atuação no curta. Ao designer mediador coube, além de conduzir o planejamento e execução, a inserção da audiodescrição³.

³ A extensão deste artigo não nos permite nos ocupar em maiores detalhes todo o processo de construção deste PDG e todo o contexto que o fundamentou. Para o leitor ter uma ideia de como se deu o desenvolvimento do projeto global, sugerimos a leitura de KERSCH; MARQUES, 2016.

2. Contexto de produção e procedimentos metodológicos do projeto macro de produção de curtas de acessibilidade midiática

O Projeto Curta Capilé foi desenvolvido a partir de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS em parceria com a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano da Cunha, de Novo Hamburgo-RS, no ano de 2014. As escolas da rede municipal de ensino fundamental II (no total de 36) de São Leopoldo-RS receberam o convite para um projeto cujo foco era promover a integração entre as escolas, bem como o protagonismo de alunos e professores no processo de produção dos curtas e explorar recursos audiovisuais disponíveis na escola para produzir ferramenta didática com uso das TIC, de forma que a proposta do projeto resultasse num 'produto', com o qual se poderia, posteriormente, discutir o direito à inclusão, à acessibilidade midiática, bem como as vulnerabilidades sociais e temas vinculados ao contexto social da escola. No total, o projeto envolveu 11 escolas, 24 professores de diferentes áreas, com a produção de 18 curtas com duração de cinco minutos. Os curtas tinham de, obrigatoriamente, incorporar dois recursos de acessibilidade midiática (audiodescrição era obrigatória; além de legenda ou libras). A audiodescrição caracteriza-se por ser um recurso de tecnologia assistiva o qual possibilita que pessoas com deficiência visual tenham acesso a produtos audiovisuais (cinema, teatro, exposições, eventos culturais, programas televisivos etc.). É um recurso que consiste na tradução, descrição de imagens em palavras. O projeto da Secretaria teve a participação direta de 250 alunos que protagonizaram os curtas e mil espectadores durante os quatro dias do festival no cinema.

Para a execução do projeto, era necessário capacitar os professores. Assim, a SMED propôs formação de 30 horas para professores (inclusão social, acessibilidade midiática e roteiro de audiodescrição), encontros quinzenais para orientação sobre o trabalho interdisciplinar aos participantes, debate sobre inclusão social (temas transversais), discussão sobre o trabalho com o gênero roteiro de curta-metragem a ser desenvolvido com os alunos. Dessa forma, oportunizou aos docentes um espaço para criarem a sua

identidade dentro de suas comunidades de prática (WENGER, 2001), tanto no grupo de formação quanto na execução do projeto em sua própria escola ao lado de seus pares e alunos. Os professores participantes tornaram-se mediadores e aprendizes do próprio projeto, assumindo diferentes papéis ao longo de todo o processo. A audiodescrição era um recurso digital novo para todos, embora os professores já possuíssem conhecimento prévio na edição de vídeos (único requisito solicitado aos professores participantes pela SMED).

Para fins de análise, neste artigo, opta-se em trazer como exemplo o curta acessível “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”⁴, por ter sido realizado de forma interdisciplinar (conforme veremos adiante), por ter utilizado a metodologia ativa de Projeto Didático de Gênero (PDG) e ter sido desenvolvido com os alunos do Projeto Seguindo em Frente⁵, uma turma formada por alunos multirrepetentes de 6º ao 8º ano, com idade entre 15 a 17 anos com autoestima baixíssima em relação ao seu aprendizado devido à multirrepetência. Acredita-se que o resultado alcançado pelos alunos e professoras (de Língua Portuguesa e Ciências), neste caso, seja um bom exemplo de como se podem envolver os alunos, mesmo aqueles com aparente dificuldade de aprendizagem. Os alunos do Seguindo em Frente pertencem à escola municipal João Goulart, a qual tem em torno de 1300 alunos, 80 docentes, localizada em uma zona periférica de São Leopoldo, com muitas vulnerabilidades sociais. Em sua participação no projeto “Curta Capilé”, os alunos produziram o curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”, a partir de problemas sociais recorrentes na comunidade, como os riscos da adolescência, DSTs e gravidez precoce.

⁴ O curta está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Dj5vBwOg4Qc>, acesso em 24.09.2016.

⁵ O projeto “Seguindo em Frente” foi implantado em 2010 pela Secretaria de Educação (SMED) de São Leopoldo. Trata-se de um projeto que prevê a aceleração dos estudos, amparado e orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 24, inciso V, alínea B, que aponta a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”.

3. Procedimentos metodológicos para a construção do PDG na escola

Engajadas no projeto “Curta Capilé”, as professoras de Língua Portuguesa e Ciências, atuantes no Seguindo em Frente, formaram sua comunidade de prática e desenvolveram um trabalho interdisciplinar para a produção do curta acessível. A implementação do projeto durou um trimestre e foi desenvolvido ao longo de 15 oficinas⁶, que culminou com a apresentação do curta no festival Curta Capilé e na Mostra de cinema da escola.

Em um PDG, como mencionamos antes, os alunos são inseridos em uma situação comunicativa real vinculada a uma prática social por meio da qual se age no mundo. O gênero passa a ser o grande instrumento para que isso ocorra. Neste caso, o roteiro de curta-metragem e a produção do curta-metragem foram os instrumentos para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, os alunos foram apresentados à proposta do Curta Capilé, compreenderam a situação comunicativa, o objetivo e manifestaram-se favoráveis à participação no projeto macro. Utilizado para ‘resolver um problema’, o Projeto Didático de Gênero também proporciona o trabalho interdisciplinar, o que ocorreu, neste caso, entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências. No decorrer do PDG, os alunos leram dois livros Anjos no Aquário (BRAZ, 1992) e Pai?Eu?! (MARTINELLI, 2009), realizando leituras que foram ao encontro da temática do curta que eles queriam produzir e aos estudos feitos nas aulas de Ciências (Corpo humano, aparelho reprodutor e DSTs). A leitura dos livros foi ferramentas de estudo para que, nas duas disciplinas, se pudessem discutir os temas abordados nas histórias e o comportamento dos jovens frente a tantas vulnerabilidades sociais. Em relação aos gêneros, assistiram a curta-metragens, analisaram roteiros de curta-metragem, realizaram estudos sobre a estrutura de roteiro (produção escrita) e de curta-metragem (imagens, sons, ângulos, tempo de duração, legendas,

⁶ Ênfase para a disciplina de Língua Portuguesa devido à metodologia usada e ao desenvolvimento do roteiro e da produção do curta acessível.

recursos audiovisuais e acessíveis), compreenderam a importância da estrutura da narrativa e fizeram estudos linguísticos recorrentes do gênero.

Também estudaram sobre audiodescrição, legenda e libras (ainda que não precisassem incluí-las no curta). Para isso, a turma foi dividida em pequenos grupos para pesquisar e apresentar o conceito desses recursos de acessibilidade midiática, explicar o que significava inclusão social através de exemplos e vídeos que utilizassem essas ferramentas acessíveis. À apresentação e ao debate seguiu-se uma rica discussão, pois a maioria dos alunos não conheciam esses recursos, apenas uma aluna cuja mãe tinha baixa visão já os conhecia.

Concluída essa parte, as professoras (cada uma em sua área específica) deram início ao debate sobre os temas que iriam compor o curta para iniciar a produção coletiva da primeira versão do roteiro de curta-metragem. Os alunos foram participativos na produção do roteiro, alguns não chegaram a dar sugestões, mas concordaram com as ideias dos demais colegas. Apresentada no data-show a primeira versão, foi o momento de rever e reescrever o roteiro. Os alunos se deram conta de que não conseguiriam abordar todos os temas que desejavam, dessa forma, tiveram que fazer escolhas e decidiram abordar gravidez precoce, as dúvidas dos jovens em relação sexualidade, DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e a falta de diálogo com os pais, temas que julgavam mais próximos de sua realidade.

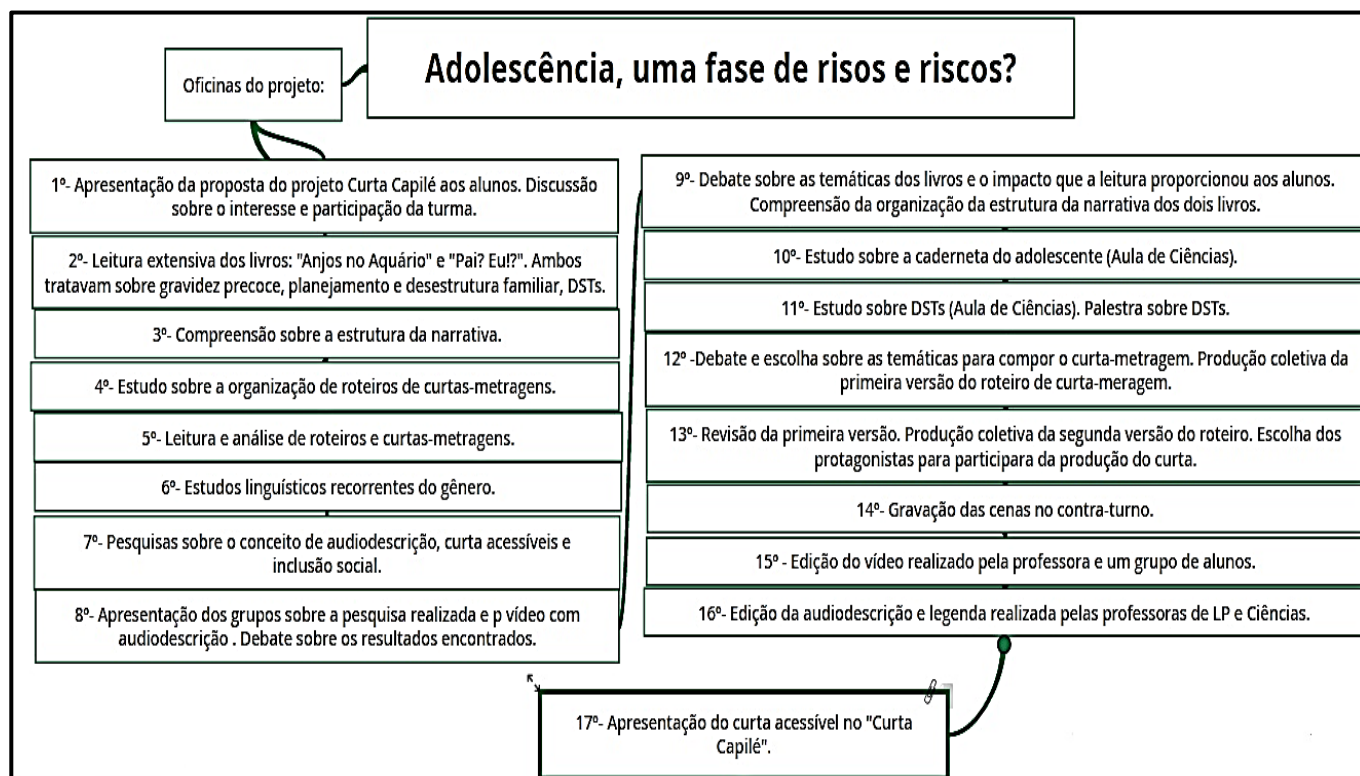
Finalizado o roteiro, os alunos candidataram-se a protagonizar os curtas e selecionaram que personagens queriam ser. As cenas foram gravadas no contra-turno. A edição do curta foi realizada pela professora e por um grupo de alunos que tinha conhecimentos prévios de edição de vídeos. A edição da audiodescrição e da legenda foi realizado pelas professoras, que, como dissemos antes, haviam recebido capacitação da SMED. Paralelo às aulas de Língua Portuguesa, a professora de Ciências ministrou suas aulas conduzindo os alunos a compreenderem a caderneta do adolescente (Material distribuído pelo governo federal), que tem como objetivo esclarecer as transformações do corpo dos jovens e prevenir contra as DSTs, estudo sobre o corpo humano

(aparelho reproduzidor) e promoveu palestras sobre DSTs. Ao final do projeto, os alunos estavam convictos em relação à proposta do curta-metragem que teria como metas abordar a gravidez precoce como um fator desencadeador de obstáculos para os jovens que não se preocupam em prevenir-se de DSTs e uma gravidez indesejada. Todos, de alguma forma, sentiram-se parte e responsáveis pelo projeto desenvolvido, tanto alunos quanto professoras. Também sabiam que estavam integrados com mais 10 escolas em que outros alunos estavam passando por uma experiência semelhante na produção de um curta acessível e que se encontrariam todos no cinema para ver o resultado do trabalho.

Todo o processo de produção, tanto dos professores do município em sua comunidade de prática, onde aconteceu a capacitação, como naquela constituída pelos professores com seus alunos, gerou uma quantidade grande de dados⁷. Para fins deste artigo, usamos dados gerados a partir dos projetos macro e micro, quando os participantes se manifestaram na mídia em relação ao impacto que o projeto causou em/para suas vidas. Os dados foram coletados em redes sociais e em entrevistas para jornais locais, os quais apresentamos e analisamos na sequência. Abaixo, apresenta-se a organização do desenvolvimento de um dos PDGs, que culminou com o curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”.

⁷ Ver, por exemplo, KERSCH; MARQUES, 2016.

Figura 2: estrutura interna do PDG “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”.



Fonte: as autoras

4. Análise de dados

O resultado do curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?” mostrou-se significativo para todos os seus participantes (alunos e professores). Embora a edição da audiodescrição tenha sido realizada pelas professoras, os alunos, além de criarem o roteiro, ensaiar e gravar o curta, também propuseram alterações na edição dos curtas, posicionando-se de forma crítica em relação ao trabalho desenvolvido coletivamente. Engajaram-se no projeto, como sendo seu. Foi necessário que mobilizassem anteriores e novos conhecimentos para a construção de textos multimodais. Na produção e gravação do curta em si, a maioria da turma participou; já na edição do vídeo, apenas um grupo específico que tinha conhecimentos prévios do programa *movie maker*, usado para editar o curta, atuou. Dessa forma, o *design* do PDG desenvolvido na escola proporcionou tanto para alunos quanto para as professoras o que Wenger (2001) denomina de comunidade prática. Foi

possível verificar, ao longo da produção do curta, nos termos de Wenger (2001), os três modos de pertencimento (engajamento, imaginação e participação) que sustentam o projeto como uma comunidade de prática situada. A entrevista de uma das alunas dessa comunidade para o jornal da cidade manifesta o seu engajamento no projeto coletivo, evidenciando o que a participação nesse projeto representou para ela:

Não participei dos vídeos, **fiquei mais envolvida** com o roteiro que fizemos em cima dos livros que lemos. Também **tivemos palestras** sobre os temas. O projeto é muito importante porque **a gente aprende a se conhecer melhor** também (Jornal Vale dos Sinos- SL- RS, novembro de 2014)

A fala da aluna revela o seu engajamento e o impacto que o projeto teve sobre ela e como as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências produziram juntas novos significados para ela. A fala mostra também que quando ensinamos e aprendemos, não apenas formamos, mas transformamos. Observamos que o *design* do PDG potencializa, de fato, o compromisso entre os participantes. O professor assume seu papel de *designer* mediador, e o aluno, de *designer* ativo, como na fala da aluna “**fiquei mais envolvida com o roteiro que fizemos em cima dos livros que lemos**”, “**O projeto é muito importante porque a gente aprende a se conhecer melhor também**”, o que mostra também os papéis e as formas de participação de cada um.

Ao criarem espaços na sala de aula para que todos participem, negociem, interajam e construam uma aprendizagem social, as professoras oportunizaram, assim, a constituição de uma comunidade de prática em que todos se percebem como *designers* ativos, que produzem significados, e se reconhecem como pertencentes à comunidade. Aprendizagem é sempre um chegar a ser, é passar por transformação, e ver-se parte, como mostra na fala da aluna.

Essa aprendizagem social pode ser verificada nos diferentes papéis que cada um assumiu ao longo do projeto, o que se vê também na fala de uma das

alunas protagonistas do curta, ao ser entrevistada pela equipe da RBS TV⁸, em que ela afirma

O lugar onde **a gente** mora tem bastante exemplo sobre isso. E **a gente** achou que falando sobre gravidez na adolescência, ia chamar bastante a atenção do público. (Entrevista da aluna à equipe RBS TV)

Em sua fala, a repetição da expressão “a gente” junta-se à voz coletiva da comunidade de prática de que participou no projeto (alunos, professores, Secretaria de Educação), evidenciando o seu engajamento (e de seus colegas) na proposta do projeto ‘Curta Capilé’. Ela demonstra também compreensão plena da situação de comunicação onde o curta seria exibido. Percebe-se a voz ativa dos alunos (a gente) na escolha do tema para desenvolver o curta-metragem em sua escola para abordar a adolescência como uma fase de riscos em relação à gravidez precoce e às doenças sexualmente transmissíveis, oportunizada pela metodologia do PDG.

Trabalhar com uma metodologia ativa de aprendizagem tira a centralidade da atuação do professor, o qual passa a dividi-la com seus alunos. Num trabalho como esse que se discute aqui, em que há um projeto macro, de que o professor dá conta a partir do projeto micro que desenvolve com seus alunos, professoras também aprendem, e muito. A fala de duas professoras em relação ao que o projeto lhes proporcionou sobre a audiodescrição, que lhe era nova, retrata isso:

Nossa... E a ansiedade de todos pra ver o filme na telona??? Que mais e mais pessoas se contagiem com este projeto e desenvolvam mais produções desse tipo. Totalmente Inclusivo, com legendas e Audiodescrição! **Obrigado por me convidar a fazer parte disso tudo!** (Fala de uma professora participante postado em sua página do Facebook)

A interjeição “nossa” mostra a empolgação e ansiedade, e o envolvimento da professora com o projeto. Percebe-se claramente nessa manifestação que ‘todos’ que queriam ver o filme na *telona*, na verdade, a inclui

⁸ Principal emissora regional do RS, filiada da TV Globo. A notícia foi veiculada em horário nobre no programa Jornal do Almoço e no RBS Notícias à noite. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/porto-alegre/v/estudantes-utilizam-cinema-para-discutir-problemas-sociais/3760052/>

também. Atuar num projeto por meio do qual se possa aprender é gratificante tanto para os alunos, mas, acima de tudo, para o professor, que agradece à oportunidade que lhe foi oferecida. As palavras de Barton e Lee (2015, p.33) “construir sentido por meios multimodais é uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros” ganham sentido no resultado obtido tanto no Projeto macro da SMED “Curta Capilé” quanto no curta “Adolescência, uma fase de risos e riscos?”, tanto de professores quanto de seus alunos. Em ambos os projetos, o conceito de multiletramentos é vivenciado na prática – múltiplas culturas e múltiplos modos de comunicação. Sem dúvida, os participantes construíram sentido por meios multimodais, posicionaram a si mesmos e aos outros de diversas formas, conforme é possível observar no depoimento dos participantes sobre o projeto desenvolvido na escola e no projeto da SMED.

A riqueza do trabalho desenvolvido no projeto com os alunos do Seguindo em Frente não está só na audiodescrição e na legenda como recursos inovadores de acessibilidade (que as professoras tiveram de fazer), mas no significado, no engajamento, na interdisciplinaridade, no resultado que o trabalho representou para alunos e professores ao construírem novos conhecimentos (materiais didáticos) a partir dos recursos que as tecnologias e o estudo de cada área específica lhes proporcionaram. Reposicionaram suas identidades, bem como reforçaram a identidade da sua escola – dentro do conjunto maior de escolas – a partir das temáticas que mais lhes foram significativas para elaborar o seu curta acessível e dialogar com seus interlocutores, sensibilizá-los com temas que proporcionaram reflexão e inclusão social, sem falar na elevação da autoestima desses aprendizes.

Considerações finais

Ainda que a realidade das escolas brasileiras mostre muitos obstáculos para o ensino e professores desanimados com a profissão que escolheram, um trabalho como o Curta Capilé, que chama primeiramente o professor a engajar num projeto coletivo, para o que precisa do engajamento dos seus alunos, formando uma comunidade de prática voltada para uma aprendizagem social.

No PDG desenvolvido na escola, pode-se afirmar que professor e aluno foram *designers ativos* para conseguir atingir as metas que deveriam alcançar para a produção do curta acessível, ou seja, estavam claros os pontos de partida e de chegada para todos que conseguiram perceber sua trajetória de participação ao longo do projeto. A produção de curtas com acessibilidade midiática nas escolas resultou num material didático rico para a discussão da inclusão e de problemas sociais, que levou os alunos a se colocarem no lugar do outro.

Verifica-se que o dispositivo de ensino Projeto Didático de Gênero, como metodologia ativa, promove um espaço de interação, aprendizagem e interdisciplinaridade em que o aluno pode agir por meio do gênero textual vinculado à prática social. O PDG desenvolvido evidencia a possibilidade de promover um espaço para explorar os multiletramentos vinculados à prática social dos alunos, proporcionando a apropriação também das tecnologias no ensino da Língua Materna. Alunos e professor assumiram seus papéis de *designers ativos* em sua comunidade de prática, desenvolvendo um trabalho em equipe, fortalecendo a identidade de grupo, o que levou à construção de novos saberes compartilhados e ao protagonismo de ambos no processo de ensino e aprendizagem. Professor, na nossa concepção, não é só aquele que ensina, mas também aquele que se permite aprender.

Referências

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

BRAZ, J. E. **Anjos no aquário**. 17ª. Ed. São Paulo: Atlas Editora, 1992

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, Mercado de Letras, 2014.

KERSCH, D. F. ; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 533-556, 2012.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Saímos do cinema de alma lavada: Multiletramentos e trabalho Interdisciplinar na produção de curtas de Acessibilidade midiática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(55.1): 77-99, jan./abr. 2016

MARQUES,R.G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: VIANA,C.C.; KERSCH, D.F. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo, Editora Pontes, 2016.

MARTINELLI, T. A. **Pai? Eu?!**São Paulo: Saraiva, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 21- 31.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001. Trad. Genís Sánchez Barberán.