



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado

**O Roteiro nas Produções de Vídeo Digital:
Práticas Inovadoras no Ensino de Língua
Portuguesa**

Cristiane Degrecci Turrini
Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral

**Campinas
2009**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

O Roteiro nas Produções de Vídeo Digital: Práticas Inovadoras no Ensino de Língua Portuguesa

Cristiane Degrecci Turrini

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral.

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação.

Banca Examinadora:

- **Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral (Orientador)**
Faculdade de Educação – UNICAMP
- **Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda**
Faculdade de Educação – UNICAMP
- **Prof. Dr. David Bianchini**
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP

**Campinas
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T868r Turrini, Cristiane Degrecci.
O roteiro nas produções de vídeo digital : práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa / Cristiane Degrecci Turrini. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.
Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Roteiros. 4. Língua portuguesa. 5. Produção escrita. 6. Parâmetros curriculares nacionais. I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-222/BFE

Título em inglês : Video production script : innovative practices in portuguese language teach

Keywords: Education; Tecnology; Script; Portuguese language; Writing production; PCN

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral (Orientador)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Prof. Dr. David Bianchini

Data da defesa: 03/07/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : cristianeturini@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O Roteiro nas Produções de Vídeo Digital
Práticas Inovadoras no Ensino de Língua Portuguesa**

Autor: Cristiane Degrecci Turrini
Orientador: Dr. Sérgio Ferreira do Amaral

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Cristiane Degrecci Turrini e aprovada pela Comissão Julgadora.

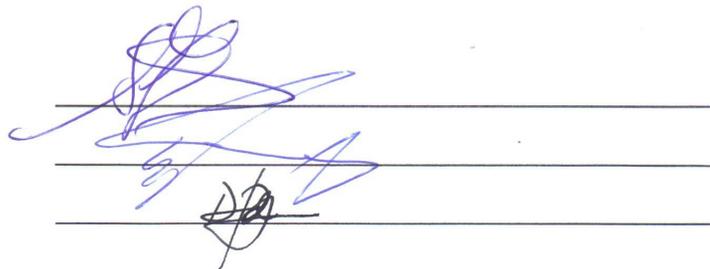
Data:

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



O homem sentiu sempre - e os poetas frequentemente cantaram - o poder fundador da linguagem, que instaura uma sociedade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.

Émile Benveniste

**Aos meus pais,
Cleso e Sonia**

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. De forma especial ao Professor Sérgio Ferreira do Amaral pela oportunidade, paciência e dedicação em todo o processo.

Agradeço a todos da EMEF Professora Dulce Bento Nascimento, desde os funcionários, coordenação, alunos e professoras Gleuza, Rosária, Robêni e Ana Maria e, em especial, a Professora Silvia, pelos desafios, expectativas e realizações e pela amizade florescida.

Não posso deixar de agradecer ao engenheiro Fabio, do Departamento de Limpeza Urbana da Prefeitura de Campinas, pelas duas palestras ministradas com imensa satisfação na escola e que muito acrescentaram aos projetos desenvolvidos pelas professoras.

Exprimo minha gratidão aos colegas do grupo LANTEC que tanto contribuíram com o trabalho, em particular a Karla, minha amiga e meu amparo. Aos professores Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Dr. David Bianchini pela colaboração fundamental na conclusão do trabalho.

Agradeço a minha família, base essencial da minha vida. Às minhas tias Celina, Regina e Solange por seus valores em relação à educação e formação.

Ao Gustavo, pela paciência, carinho e por estar sempre ao meu lado. Ao Pedro, Elaine, Renata, Camila e todos os amigos e colegas que, de alguma forma, sempre contribuem comigo.

Resumo

Esta pesquisa discute a produção de vídeo digital na sala de aula enfocando a criação de roteiro pelos estudantes, em trabalho desenvolvido com auxílio da professora. A pesquisa está baseada no processo de escrita dos estudantes, na apropriação dos conhecimentos sobre os gêneros e num maior domínio sobre a linguagem, seguindo as propostas dos PCN de Língua Portuguesa. Trata-se de um Estudo de caso com uma abordagem qualitativa de análise de dados, ambientado em uma escola municipal de Campinas, em salas de terceiras e quartas séries.

O trabalho se desenvolveu em duas fases. A primeira é o início do projeto, momento em que se explora questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa, levantando bibliografia sobre o trabalho com gêneros, sobre os PCN e roteiro, resultando na construção de uma tabela, composta por diretrizes dos PCN, que são usados na análise dos roteiros. A segunda fase relata a maneira como os gêneros são explorados no projeto desenvolvido pela classe e como a produção escrita é conduzida, resultando nos roteiros. Apresenta também o detalhamento das diretrizes e a análise propriamente dita da tabela.

Palavras-chave: educação, tecnologia, roteiro, Língua Portuguesa, produção escrita, PCN.

Abstract

This research discusses the digital video production in the classroom, the focus is on the students script creation with the teacher's aid. The research is based on the students writing process, the appropriation of knowledge about the genders and a greater mastery of language, following the proposals of the Portuguese Language Curriculum - PCN. This is a case study with a qualitative approach to data analysis, set in a municipal school in Campinas, in classrooms of third and fourth grades.

The work was developed in two times. The first is the project beginning, at which explores issues relating to the teaching of Portuguese language, literature on working with gender, on the PCN and the script, resulting in a data table, comprising the PCN guidelines, which are used in the analysis of the roadmaps. The second time relates to how the genres are explored in the project in the class and how written production is conducted, resulting in the roadmaps. It also presents the details of the guidelines and actual examination in data table.

Key words: education, technology, script, Portuguese Language, writing production, PCN.

Figuras e Tabelas

Figuras

Figura 1 - Estudantes de um dos grupos da 3ªB escrevendo o roteiro da animação sobre a Reciclagem.....	14
Figura 2 - Momento de construção do cenário e dos personagens da animação.....	15
Figura 3 - Foto utilizada em uma das animações produzidas pela 3ªB.....	15
Figura 4 - Foto utilizada em umas das animações produzidas pela 3ªA.....	16
Figura 5 - Final da apresentação do “capítulo” do Sítio do Picapau Amarelo.....	18
Figura 6 - Imagem do Rio Anhumas utilizada na produção.....	43
Figura 7 - Momento de produção do roteiro da animação.....	46
Figura 8 - Momento da filmagem da narrativa com fantoches.....	47

Tabelas

Tabela 1 - Descrição das atividades da pesquisadora.....	09
Tabela 2 - Modelo para Análise de Roteiro.....	36
Tabela 3 – Análise dos Roteiros.....	68

Sumário

Introdução.....	01
Capítulo 1	
Memorial: reminiscências dos caminhos da pesquisa.....	07
1.1 – Introdução.....	08
1.2 - Informações e dados da escola.....	08
1.3 – As atividades.....	09
1.4 – A equipe de apoio.....	18
Capítulo 2	
A Língua Portuguesa como fenômeno social.....	19
2.1 – Introdução.....	20
2.2 - Bakhtin e a noção de gêneros.....	21
2.3 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da língua.....	23
2.4 – Os gêneros e as tecnologias.....	27
2.5 – A televisão, o vídeo digital e os “roteiros”.....	28
2.6 – Conclusão.....	29
Capítulo 3	
A Metodologia da Pesquisa.....	31
3.1 – Introdução.....	32
3.2 – A Metodologia e a Pesquisa.....	33
3.3 – Projeto TV Digital e esta pesquisa.....	37
3.4 – As Produções e os Roteiros.....	38
3.5 – Os Projetos, os Roteiros e os Gêneros.....	40
3.6 – Os roteiros selecionados.....	41
3.6.1 – Roteiro 1.....	42

3.6.2 – Roteiro 2.....	43
3.6.3 – Roteiro 3.....	44
3.6.4 – Roteiro 4.....	46
3.6.5 – Roteiro 5.....	47
3.7 – A Tabela de Análise dos Roteiros.....	48
3.7.1 – Introdução.....	49
3.7.2 – Produção de Discurso.....	50
3.7.2.1 – Opção do Gênero.....	50
3.7.2.2 – Estrutura.....	51
3.7.2.3 – Intertextualidade.....	52
3.7.2.4 – Tema.....	53
3.7.3 – Gêneros.....	54
3.7.3.1 – Entrevista.....	55
3.7.3.2 – Narrativa.....	56
3.7.3.3 – Texto informativo.....	57
3.7.4 – Finalidade.....	58
3.7.4.1 – Compreender conceito.....	59
3.7.4.2 – Apresentar nova informação a alguém.....	60
3.7.4.3 – Descrição de um problema.....	60
3.7.4.4 – Argumentação.....	60
3.7.4.5 – Criação/ Criatividade.....	61
3.7.5 – Textualidade.....	62
3.7.5.1 – Coesão.....	62
3.7.5.2 – Coerência.....	63
3.7.6 – Reflexão sobre a língua.....	64
3.7.6.1 – Atividade epilinguística.....	64
3.7.6.2 – Atividade metalinguística.....	65
Capítulo 4	
O Relatório de Pesquisa.....	67
4.1 – Introdução.....	68

4.2 – Análise dos Roteiros.....	68
Conclusão.....	81
Bibliografia.....	88
Anexos.....	92

Introdução

Sabe-se que o ensino dos dias atuais não é o mesmo ensino existente há uma ou duas décadas. Pesquisas e estudos na área da Educação e também as tecnologias – que trazem inovações cada vez mais rapidamente na vida das pessoas - colaboram para as transformações, e assim, da mesma forma que o mundo se converte a cada dia, a escola deve também buscar adequação às novas possibilidades de promover uma educação de qualidade. Kleiman (2001) afirma:

“educar para a sociedade atual vai além da transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizados que sejam as temáticas: a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimentos” (Kleiman, 2001, p. 26).

Propendendo para a Língua Portuguesa, desde o início da década de 80, muitas questões foram fundamentadas em relação ao ensino (PCN, 1997), pois os índices de fracasso escolar em questões relativas a leitura e escrita eram assustadores. As investigações acerca desse fracasso apontaram a necessidade de reestruturar o ensino de forma a garantir uma aprendizagem efetiva da leitura e escrita. Os documentos formulados a partir dessas conclusões foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que contêm orientações básicas – direcionadas a todas as disciplinas - para modificações curriculares ajustadas às novas tendências. A escola precisa corresponder a novas exigências da sociedade: “De acordo com os PCN, a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (Kleiman, 2001, p. 22).

Segundo Kleiman (2001), dentre as problemáticas existentes no currículo da escola encontram-se a fragmentação do texto, a linearidade – livro didático -, a alienação do conhecimento e o individualismo nas propostas de trabalhos. Pode-se acrescentar à lista ainda as propostas de redações descontextualizadas, cujo objetivo é apenas avaliar se o aluno sabe escrever – uma dissertação, uma narração ou uma descrição – e a valorização da língua padrão, da norma culta. Os

PCN de Língua Portuguesa apresentam ao professor diretrizes para que ocorram mudanças e o ensino da língua possa ser efetivamente significativo e eficaz aos estudantes.

As orientações do documento guiam professores para o ensino baseado na interdisciplinaridade, na transversalidade e no trabalho coletivo. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, ou seja, um conteúdo pode ser trabalhando englobando as várias disciplinas, relacionando-as. Os temas transversais - ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual - atravessam os diferentes campos do conhecimento, promovendo uma compreensão abrangente e possibilitam a inclusão de saberes extra-escolares, cujos significados podem ser construídos na realidade dos alunos. O trabalho coletivo é relatado no guia como um recurso pedagógico importante para realizar trabalhos de forma colaborativa, possibilitando uma produtividade maior na aprendizagem.

No que diz respeito à leitura e escrita, os PCN estabelecem que a escola deve garantir a aproximação dos estudantes com os mais variados gêneros, de forma a propiciar uma ampla possibilidade de conhecimento e compreensão acerca deles, além de habilidades para que possam ser produzidos de maneira eficaz. Isso inclui promover situações em que a produção escrita tenha um objetivo, diferentemente da avaliação tradicional e sem sentido real. Bezerra (2005) critica a forma como a leitura e a escrita são dimensionadas nas aulas:

“No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formas dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita)” (Bezerra, 2005, p. 41).

É uma repetição pura e simples onde não há reconstrução do conhecimento.

No que concerne ao universo de textos que circulam socialmente, pode-se observar que os veículos de comunicação são responsáveis por grande parte dessa circulação: televisão, rádio, jornais, revistas, Internet apresentam os mais variados gêneros textuais e discursivos. Destacando a presença das tecnologias nesses meios e a variedade de informações que passam por eles, a escola não pode mais ignorar a influência desses veículos na vida dos alunos. Segundo Litwin (1997):

“Preocupa-nos seriamente que muitas propostas de reforma não vejam mudanças que se produziram por causa dos desenvolvimentos tecnológicos, e se pense a inovação como a utilização de tecnologia especialmente feita para a aula, sem ver que já está incorporada, que faz parte da cultura da aula e que a informação que deriva dela deve ser primeiro desconstruída como parte das rupturas que se devem criar para favorecer o pensamento crítico” (Litwin, 1997, p. 124).

A tecnologia pode apresentar-se como um instrumento colaborador no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Os PCN de Língua Portuguesa enfocam que o emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de atividades lingüísticas. O vídeo merece destaque pois possibilita o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação – importante do ponto de vista comunicativo - e possui aplicações didáticas para a preparação de circunstâncias de aprendizagem de língua.

Num enfoque semelhante, a produção de vídeo pelos próprios estudantes pode ser uma atividade muito enriquecedora na sala de aula:

“As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais

envolventes, tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos, e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assisti-los” (Moran, 2000, p. 41).

Esta pesquisa tem por objetivo analisar roteiros criados pelos estudantes através de produções de vídeo digital na sala de aula, em projetos mediados pelo professor, destacando a apropriação dos conhecimentos sobre os gêneros discursivos e maior domínio sobre a linguagem, seguindo as propostas dos PCN de Língua Portuguesa.

Este trabalho tem início com um memorial, que visa contextualizar o leitor nas vivências desta pesquisa. O memorial é uma descrição dos caminhos pelos quais a pesquisadora trilhou no campo da pesquisa.

O segundo capítulo aponta uma discussão teórica a respeito do ensino de Língua Portuguesa, direcionando o foco para a noção de gêneros proposta por Bakhtin, os PCN e o ensino, principalmente nas questões de produção de textos. É feita, então, uma abordagem sobre as novas tecnologias, a produção de vídeo digital e o roteiro.

O terceiro capítulo exhibe a metodologia da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo modo de investigação é o estudo de caso. Ocorre a descrição dos dados e ações coletados e as justificativas para construção da tabela de análise dos roteiros.

O capítulo seguinte desvela o relatório da pesquisa, ou seja, a análise dos roteiros selecionados.

A conclusão enfoca a possibilidade deste trabalho contribuir como uma nova perspectiva de atividades de produção de texto em sala de aula, estabelecendo um eixo com o uso de recursos tecnológicos e visando a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento.

Capítulo 1

Memorial: reminiscências dos caminhos da pesquisa

1.1- Introdução

Em outubro de 2004, quando fazia o curso de graduação de Licenciatura em Letras na Unicamp, fui convidada pela pesquisadora Karla Isabel de Souza¹ a participar de um projeto desenvolvido por pesquisadores do grupo LANTEC – Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação (Faculdade de Educação – Unicamp). O projeto era coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral², e ocorria em uma escola municipal (EMEF Professora Dulce Bento Nascimento), visando dar suporte pedagógico às professoras de terceiras e quartas séries no projeto de inclusão das Novas Tecnologias na sala de aula.

1.2 – Informações e dados da escola

A EMEF Professora Dulce Bento Nascimento pertence à rede pública municipal de Campinas e está situada no Bairro Guará, no distrito de Barão Geraldo.

A escola funciona nos três períodos: pela manhã atende estudantes de 1^a a 4^a séries, no período da tarde recebe os estudantes de 5^a a 8^a séries e no período noturno promove a educação de jovens e adultos.

A escola possui uma biblioteca e a sala de informática foi inaugurada no início de 2005. Em 2007 um espaço foi transformado em sala de vídeo, contando com uma televisão, um vídeo cassete e um aparelho de DVD, além de cadeiras para acomodação dos estudantes.

Segundo dados de Souza (2005), o corpo docente da escola traz profissionais todos efetivos, além de contar com uma diretora, dois vice-diretores e duas secretárias.

As salas de aula dos primeiros anos de ensino fundamental, que funcionam no período da manhã, atendem de 25 a 30 alunos por sala.

¹ Karla Isabel de Souza – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8306165466270125>

² Sérgio Ferreira do Amaral – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8990935625316222>

1.3 – As atividades

Ao chegar na escola, em meu primeiro dia, pude notar a grande empolgação das crianças que participavam do projeto. Em 2004 duas professoras (denominadas professoras A e B) participavam do projeto, com suas turmas de 4ª série. Ele era desenvolvido após o período de aula, ou seja, as crianças iam normalmente para a escola pela manhã, faziam um lanche quando a aula terminava e permaneciam na escola por mais algum tempo (cerca de duas horas a mais) para participar do Projeto, denominado TV Digital.

Desde 2004 até hoje a escola passou por vários momentos na busca de uma proposta pedagógica que adaptasse o uso de recursos tecnológicos às atividades e projetos desenvolvidos pelos estudantes. Na tabela 1 é possível observar o papel desenvolvido por esta pesquisadora em cada um desses momentos, que serão discorridos em seguida.

Tabela 1- Descrição das atividades da pesquisadora

Ano	atividade	Descrição das atividades que a pesquisadora fazia
2004	- formação de educadores; - formação de estudantes;	- colaboração na formação de educadoras para uso de vídeo digital em sala de aula; - colaboração na formação de estudantes (roteiros) para produção de vídeo em sala de aula;
2005	- projeto em sala de aula, no período de aula; - escola inaugura sala de informática; - computador para edição é	- colaboração com as educadoras em atividades com o uso de vídeo digital em sala de aula; - colaboração com os estudantes no desenvolvimento de projetos de produção de vídeo (pesquisa, roteiro, gravação e edição do material);

	colocado na escola;	
2006	- criação de um centro de Formação e capacitação;	- colaboração com professoras e estudantes no desenvolvimento de atividades de produção de vídeo em sala de aula; - formação e capacitação dos estudantes nas etapas de produção de vídeo;
2007	- proposta de um programa de televisão “Curta Escola”;	- colaboração com professora e estudantes no desenvolvimento de atividades de produção de vídeo em sala de aula, com ênfase no trabalho com animações; - participação na produção do programa piloto “Curta Escola”;
2008	- projetos em sala de aula.	- colaboração com professora e estudantes no desenvolvimento de atividades de produção de vídeo em sala de aula, com ênfase em narrativas.

Souza me convidou para atuar diretamente com o grupo de estudantes nas produções, visando organizar o grupo – que era grande - e a estrutura das atividades, e abrindo meus olhos para – quem sabe – uma ideia de projeto, já que eu ainda estava estudando.

Uma das atividades propostas pelas professoras em que pude atuar nesse ano foi um desafio entre salas. As professoras estavam trabalhando conteúdos de matemática nas produções e a sugestão foi que cada uma das salas produzisse um “problema matemático” para a outra classe que envolvesse frações em situações do cotidiano. Esse “problema” foi atuado e filmado pelos alunos, sem a solução, que deveria ser dada pela outra sala (pode ser encontrado no youtube):

<http://www.youtube.com/watch?v=Ydr4TFcTiV0>

Ao observarmos a empolgação do grupo em criar o problema e também a confusão para isso, eu e Souza conversamos e sugerimos aos estudantes que fizessem um roteiro que auxiliasse na organização da produção. A princípio,

houve uma certa hesitação em escrever o roteiro, como é possível observar nas anotações no caderno de campo:

“Pra que escrever? Escrever é chato”.

“Vamos combinando o que vamos filmar na hora”.

Mas, no decorrer da atividade, as turmas foram percebendo que o roteiro poderia auxiliá-los em muitas situações: na elaboração do problema (que foi tendo seu grau de dificuldade ampliado com ideias que foram surgindo ao longo da discussão) na escolha do cenário, na definição de personagens (e também de quem ia filmar, quem ia dirigir). O resultado da proposta foram dois problemas muito bem produzidos e que surpreenderam até mesmo quem já sabia muito de frações.

Resumindo a proposta: Após a teoria na sala de aula sobre o tema “Frações”, as crianças foram levadas a trabalhar tal teoria em situações do cotidiano. Com o roteiro, foi possível viabilizar a integração da Língua Portuguesa com a Matemática, para a construção do problema pelas próprias crianças.

O uso do vídeo possibilitou a produção da atividade concreta, que contou com a participação dos alunos em sua totalidade. Para as professoras, foi possível avaliar a produção escrita dos estudantes, a compreensão deles acerca do conteúdo dado e a participação e colaboração na atividade.

Ao conhecerem um pouco dos resultados do Projeto TV Digital, os professores começaram a se interessar por ele e no ano seguinte (Souza, 2005) havia novas professoras participando do projeto. Foi um ano de muitas ideias em produção e com um grupo grande de participantes da escola e de pesquisadores do LANTEC.

O Projeto passou a ser feito, em sua maior parte, no período de aula. Os pesquisadores orientavam as professoras e davam suporte técnico e estas, dentro do que estava sendo trabalhado em sala, faziam as propostas de produção. A sala de informática foi bastante usada para pesquisas na Internet, montagem de e-books (livros em formato digital), e digitação de textos. Foi montada uma “ilha de edição” na escola, para que as crianças interessadas pudessem acompanhar e

aprender a editar os próprios vídeos. Os estudantes estavam muito animados com as novas possibilidades.

A concepção de que o roteiro era uma ferramenta importante para as produções de vídeo já estava me proporcionando novas idéias de pesquisa. Além disso, acabei designada a dar suporte para duas professoras (denominadas professoras C e D, ambas formadas em Letras) que valorizavam muito a leitura e escrita das crianças.

A professora C desenvolveu um trabalho muito rico e abrangente com sua turma de 4ª série, cujo tema era “Lixo” e resultou num DVD com muitas produções. Ao longo do ano, várias atividades foram feitas, como:

- Visita ao Rio Anhumas (próximo à escola), com filmagem feita pelos estudantes, que já haviam estudado o rio na teoria;
- Entrevista com morador antigo do bairro, para falar do rio (o roteiro da entrevista foi feito antecipadamente);
- Texto coletivo (tipo documentário) para ser apresentado com as imagens (o texto continha muitas informações obtidas sobre o rio e o lixo);
- Oficina sobre reutilização de materiais feita por alunas da PUCC (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) – estudantes filmaram o passo-a-passo da criação de brinquedos com esses materiais;
- Palestra sobre a Reciclagem, ministrada pelo engenheiro Fabio, do DLU (Departamento de Limpeza Urbana) e também filmada;
- Exploração de textos dos mais variados gêneros que tinham o “Lixo” como foco: poesias (analisadas e reproduzidas. Ex: O Bicho – Manuel Bandeira), crônicas (analisadas e dramatizadas. Ex: Lixo – Luiz Fernando Veríssimo), vídeo-documentário para reflexão (Ilha das Flores).

A professora D, que lecionava em uma 3ª série, explorou muitos gêneros textuais em sua temática (Primavera), mas também se envolveu no Projeto “Lixo”, que estava ressaltado na escola porque houve uma cheia do rio no bairro que trouxe vários problemas aos moradores daquela região.

A escola participou, com a colaboração ativa desta professora, de um evento que teve como objetivo investir na recuperação da mata ciliar do Rio Anhumas.

Como o evento ia contar com a presença da comunidade, incluindo o subprefeito de Barão Geraldo, as crianças elaboraram roteiros de entrevistas e puderam prestigiar e registrar o evento de forma atuante. Além disso, foi montada uma oficina de animação (com massinha de modelar) para que as crianças que fossem ao evento pudessem criar uma história.

As professoras A e B também participaram do evento propondo atividades para seus alunos.

Nesse ano, o VII Edunet (Encontro sobre Ambientes Educacionais baseados na Rede Internet), cujo tema era TV Digital Interativa em Sala de Aula, contemplou a atuação das professoras no projeto da escola e elas puderam compartilhar seus trabalhos com os participantes. As professoras e os pesquisadores do LANTEC também participaram do 15º COLE (Congresso de Leitura do Brasil - Campinas) no mesmo ano, com uma sessão de comunicações, cujo tema era: Proposta pedagógica para TV digital interativa uma experiência prática.

Em 2006 a professora C continuou atuante no Projeto e promoveu atividades dentro do projeto “Memória”, que desenvolveu com sua turma. Nesse projeto, foram feitos roteiros para entrevistas, textos coletivos e animação também.

Esse foi o ano de meu ingresso no Mestrado, sob orientação do Professor Sérgio Amaral e co-orientação de Karla Isabel de Souza. Foi um ano de intensa pesquisa teórica, principalmente relacionada aos PCN de Língua Portuguesa e produção de texto.

Entre 2006 e 2007 a escola se dedicou a produzir o “Curta Escola”, programa semanal com duração de 30 minutos que seria exibido na TV Comunitária de Campinas, mas que nunca foi ao ar devido a problemas políticos. As produções de vídeo de tema “Lixo” feitas pelos estudantes foram utilizadas para fazer um piloto do programa. Dentro da equipe de produção, eu buscava colaborar ativamente com os estudantes na criação dos roteiros que conduziram o programa e nas matérias que seriam apresentadas.

Em 2007, a professora C estava trabalhando o Projeto Reciclagem em uma de suas duas turmas (3ªB). Resolvemos, então, dividir a sala em grupos e produzir animações (com massinha de modelar) que focassem esse assunto. Foram

formados oito grupos (com quatro ou cinco crianças em cada um) e a proposta empolgou a todos.

Primeiramente fizemos a sugestão da construção de um roteiro para a animação. A maior parte dos roteiros seguiu a seguinte direção: caracterização do cenário, dos personagens e narração da história (incluindo as falas dos personagens). Após o término dos roteiros, os estudantes partiram para a etapa de construção do cenário (em caixas de sapato) e dos personagens e objetos que seriam utilizados (com a massinha de modelar).



Fig. 1: Estudantes de um dos grupos da 3ªB escrevendo o roteiro da animação sobre a Reciclagem

Depois disso, grupo a grupo, partimos para a produção da animação: cada grupo escolhia quem ia tirar as fotos, quem ia mover os personagens em cena e quem ia gravar as falas contidas no roteiro. Foi um trabalho minucioso, mas muito gratificante. O único grupo que teve dificuldades nesta fase do trabalho foi aquele que não havia construído o roteiro. Os alunos deste grupo tinham cenário e personagens, mas não tinham uma história formulada, gerando grandes dificuldades de produção e um tempo maior para que algum resultado saísse.



Fig. 2: Momento de construção do cenário e dos personagens da animação

A edição acabou ficando por minha conta, já que não houve tempo hábil para ensinar a turma a fazer edições. O resultado agradou a todos. As animações estão disponíveis no youtube, e dentre elas encontram-se:

<http://www.youtube.com/watch?v=N3AXhGAnB7M>

http://www.youtube.com/watch?v=7mjC5a_qLro&feature=channel



Fig. 3: Foto utilizada em uma das animações produzidas pela 3ªB

Quando a 3^aA (outra sala da Prof. C) assistiu às produções, os estudantes quiseram também produzir as suas. Decidimos então que eles poderiam fazer animações relacionadas ao tema “Direitos das Crianças”, que eles estavam estudando. Nessa turma, fizemos a proposta de construção de roteiros mais curtos e individuais, direcionando os temas (saúde, educação, esporte, família, trabalho infantil) e depois fomos agrupando as pequenas histórias em cada animação. Foi um trabalho diferente, mas de resultado positivo e surpreendente. Os vídeos também estão disponíveis no youtube e dentre eles:

<http://www.youtube.com/watch?v=IGOEONhdnUg&feature=channel>



Fig. 4: foto utilizada em umas das animações produzidas pela 3^aA

Voltando para a 3^aB, dentro do tema “Reciclagem”, a classe ainda pôde acompanhar e filmar a palestra do engenheiro Fabio, do Departamento de Limpeza Urbana de Campinas (que já havia ido à escola gentilmente em 2005), além de fazer uma visita a uma cooperativa de reciclagem e gravar um rap produzido por um grupo de crianças da sala, que tratava do tema.

Nesse ano, o LANTEC esteve presente novamente no 16^o COLE, com a participação da Professora C numa sessão de comunicações intitulada “Vídeo Digital e Educação - A Aplicação do Vídeo Digital como Ferramenta para Interdisciplinaridade”. Fui convidada pela orientadora pedagógica da escola para

participar da reunião de encerramento do ano letivo da escola, juntamente com a professora, podendo compartilhar o trabalho das animações com os docentes e gestores. Além disso, tive a oportunidade de participar de mais dois congressos nesse ano: Virtual Educa, com o trabalho “A Questão dos Gêneros e o Uso dos Roteiros nas Produções de Vídeo: Novas Práticas de Língua Portuguesa” e Intercom com “O Uso de Vídeo Digital em Projetos Pedagógicos: Educadores e Novas Competências na Educação e Comunicação”.

É importante ressaltar aqui que uma animação foi selecionada para uma Mostra em Barcelona, na Espanha.

Em 2008, a Professora C começou a desenvolver na quarta série um Projeto sobre Monteiro Lobato. Primeiramente alguns grupos de crianças tiveram a oportunidade de roteirizar e produzir histórias com os personagens criados por Monteiro Lobato para serem filmados com bonecos. As crianças produziram o roteiro da história, criaram o cenário em cartolinas e confeccionaram fantoches e dedoches com papel e sucata. Depois de tudo pronto e de ensaiarem as falas, fizeram a filmagem da história. A filmagem foi muito interessante também pois foi possível observar a preocupação com entonações na fala dos personagens e o movimento deles, ou seja a ação em si.

Outra situação muito marcante no projeto foi a produção de um “capítulo” do “Sítio do Picapau Amarelo” inédito. Os estudantes empenharam-se muito com o roteiro, a caracterização dos personagens e do cenário. Fizeram muitos ensaios e foram convidados a compartilhar a produção com as outras salas de aula.



Fig.5: Final da apresentação do “capítulo” do Sítio do Picapau Amarelo

1.4 – A Equipe de Apoio

No desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível contar com a colaboração da equipe escolar – direção, orientação pedagógica, funcionários – da EMEF Professora Dulce Bento Nascimento, além das professoras e dos próprios estudantes, é claro. A cooperação de todos foi fundamental, desde a permissão para o desenvolvimento do projeto, uso de espaços e equipamentos da escola, até a participação direta de docentes e alunos.

Relata-se também o total amparo da equipe do LANTEC – Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas à Educação – no desenvolvimento de nossas atividades, orientações em relação à pesquisa e ao uso dos recursos tecnológicos, as discussões provenientes das reuniões do grupo e as reflexões propagadas por elas, que sempre trouxeram ideias novas para a pesquisa. Destaca-se aqui o apoio imanente do Professor Sérgio Ferreira do Amaral, que coordenou e orientou a pesquisa, elucidando sempre os receios e incertezas de todo o trajeto.

Capítulo 2
A Língua Portuguesa como
fenômeno social

2.1 – Introdução

Através do domínio da língua oral e escrita, o homem consegue se comunicar, se expressar, produzir conhecimentos e ter acesso às informações (PCN, 1997). É por isso que o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas, deve garantir o uso eficaz da linguagem, para que o aluno, ao dominar a língua, possa se utilizar disso para exercer participação efetiva na sociedade.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem gerado, nas últimas décadas, novas discussões, que buscam uma maior eficiência, principalmente nas questões de leitura e escrita. Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

“Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (PCN, 1997, p.19).

As constatações desse fracasso escolar indicam a necessidade de uma recomposição do ensino da Língua Portuguesa, estabelecendo-se um comprometimento com uma aprendizagem significativa da leitura e escrita. Entenda-se por aprendizagem significativa como aquela em que o conteúdo a ser aprendido faça sentido ao aluno. Ele deve ser absorvido, interpretado e provocar alguma mudança em sua vida:

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidades. É uma aprendizagem penetrante,

que não se limita ao aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência”. (Rogers, 1988, p. 271).

Segundo os PCN de Língua Portuguesa,

“um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (PCN, 1997, p. 21).

É através da língua que o sujeito se comunica, adquire e produz conhecimento, cabendo à escola a tarefa de instruir o aluno a obter maior domínio de sua língua, para que ele consiga compreender e ser compreendido nas mais diversas situações em que possa se encontrar: desde um bate-papo com amigos até o momento de uma entrevista para um emprego.

Dentro das concepções e diretrizes dos PCN de Língua Portuguesa podemos encontrar conceitos defendidos pelo lingüista Mikhail Bakhtin (2000). Para ele, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua.

2.2 - Bakhtin e a noção de gêneros

Para Bakhtin, “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo” (Bakhtin, 2000, p. 289), ou seja, é através da língua que o homem significa o mundo e consegue interpretar a sua realidade e a dos demais. Na interação verbal, o indivíduo que produz o discurso organiza-o de acordo com as circunstâncias em que ele é realizado:

“Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do

que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa” (PCN, 1997, p. 22).

Essas condições podem delimitar o gênero ao qual o discurso acontecerá, além de sua estrutura e dos recursos estilísticos que podem vir a serem usados.

Dentro desta concepção de Bakhtin, duas vozes são envolvidas em toda enunciação: a voz do EU e a voz do OUTRO. A palavra precede de alguém e é direcionada a alguém, sendo um produto de interação entre o falante e o ouvinte. Para Lopes,

“É, portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos e, portanto, como percebemos à luz do que o outro significa para nós” (Lopes, 1998, p. 306).

Nessas condições, pode-se afirmar que o EU só existe numa relação com o OUTRO. É nessa interação entre indivíduos atuando em práticas discursivas que são construídas as identidades sociais. E as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar “papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experenciadas ou re-posicionadas” (Idem, p. 311).

Bakhtin afirma que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 2000, p. 301). Mesmo que ignoremos totalmente sua existência teórica, servimo-nos deles com segurança e habilidade.

A definição de “Gêneros do Discurso” foi dada por Bakhtin, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Idem, p. 279). Segundo ele, o enunciado é a unidade da comunicação verbal, enquanto que, a oração é a unidade da língua, ou seja, a oração é de natureza gramatical e quando se torna enunciado, adquire novas qualidades e especificidades, ou seja, propriedades estilísticas. Nessa

concepção, enquanto alguns lingüistas tomavam a língua como objeto de estudo, Bakhtin tomou o texto como objeto e deu ao enunciado três dimensões que se fundem: conteúdo temático - conteúdos ideologicamente conformados -, estilo - configurações específicas das unidades de linguagem - e construção composicional, composta por elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero.

Para ele, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados:

“Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala, evidenciará suas diferenciações” (Bakhtin, 2000, p. 302).

Em seus estudos, Bakhtin estabelece que a consciência é gerada no social, ou seja, através das relações humanas por intermédio da linguagem, e sendo assim, o texto é colocado como objeto central de toda a investigação sobre o homem. Daí a importância em se estudar os gêneros do discurso (também designados gêneros discursivos ou textuais neste estudo), tão salientados pelo linguista russo, ou seja, buscar compreender cada texto em sua totalidade e em seu uso nas práticas sociais.

2.3 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da língua

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem como um documento que traz diretrizes para que haja uma reformulação curricular de acordo com as novas propostas de ensino-aprendizagem.

No ensino de Língua Portuguesa, havia (e ainda há) muitas polêmicas quanto à eficiência do ensino: preocupação com o estudo da descrição da língua, valorização excessiva da norma padrão, da gramática normativa e da linguagem escrita sobre a oral, estrutura de livros didáticos questionáveis (apresentando textos fragmentados e que perdem seu significado, apenas para ilustrar o conteúdo fechado ali tratado), entre outras situações.

Para Freitas:

“O ensino da Língua Portuguesa preconizado pelos PCNs está baseado na crítica de uma abordagem que leva a escola a trabalhar com textos fechados em aspectos e funções exclusivamente escolares e na proposição da construção de uma competência discursiva por parte de seus alunos. Esta só se tornará possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários” (Freitas, 2000, p. 65).

Os PCN de Língua Portuguesa (1997) evidenciam a importância do uso da linguagem e da reflexão que deve ser feita sobre ela:

“Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (PCN, 1997, p. 25).

É função da escola possibilitar o acesso do aluno à grande quantidade de textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzir e interpretar. Isso inclui textos dos mais variados gêneros e até mesmo de outras disciplinas. Acrescentam-se ainda as variedades lingüísticas existentes, que devem ser respeitadas e valorizadas:

“A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa” (PCN, 1997, p. 26).

Para Rojo (2005), não é necessário transformar os alunos em gramáticos e nem conhecer uma metalinguagem sofisticada:

“Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos” (Rojo, 2005, p. 23).

A autora acrescenta que parece ser mais útil e necessário explorar com os estudantes as características das situações de enunciação, do que fazer análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem.

Nessa esfera, o objetivo principal é substituir o ensino de Língua Portuguesa que tem a língua como unidade, tratando de particularidades gramaticais fora de um contexto, para o ensino eficaz, com atividades que façam sentido e que possibilitem ao aluno saber utilizar a linguagem oral e escrita nas diversas situações comunicativas. Para Bakhtin/ Volochinov:

“Um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (Bakhtin/ Volochinov, 1929, p. 94).

Os PCN de 5^a a 8^a séries (1998) também contemplam os gêneros como foco de ensino, já que, nas atividades de ensino é necessário contemplar:

“a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (PCN, 1998, p. 23).

Dentro dessa concepção, que quer que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, o texto passa a ser a unidade de ensino, e não mais a letra, a sílaba, a palavra, ou a frase, que, quando trabalhadas de forma descontextualizada, pouco acrescentam no desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Rojo esclarece:

“A visão de leitor/ produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de texto que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão recorrente do leitor/ escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/ escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas” (Rojo, 2005, p. 22).

Nesse paradigma, o indivíduo plenamente letrado é aquele que circula livremente e com conhecimento entre as diversas esferas comunicativas nas práticas sociais.

2.4 –Os gêneros e as tecnologias

É sabido que os veículos de comunicação respondem pela circulação de grande parte dos textos propalados socialmente: jornais, revistas, rádio, televisão, Internet difundem os mais variados gêneros discursivos e estão presentes corriqueiramente na rotina das pessoas. Nesse caminho, a escola pode aproveitar-se da força de informação desses meios, inserindo-os na rotina escolar e utilizá-los como ferramentas de ensino em situações de produção e interpretação.

Com o apoio das tecnologias, por exemplo, a abordagem de um conteúdo pode ficar muito mais motivadora e estratégica. Sabe-se que a escola não pode ficar à margem do desenvolvimento da tecnologia, já que esta pode atuar como instrumento para colaborar no processo de aprendizagem. Litwin afirma que:

“Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para a educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento. Compreendê-los em toda sua dimensão nos permitirá criar boas práticas de ensino para a escola de hoje” (Litwin, 1997, p. 131).

A utilização de novas tecnologias na sala de aula pode contribuir de forma muito positiva na construção de conhecimento. Amaral esclarece:

“O contexto atual revela profundas alterações nos sistemas de comunicação e informação. As possibilidades trazidas pelos novos meios instauram uma nova maneira de apreender a realidade que nos cerca, bem como criam novos anseios e expectativas” (Amaral, 2003, p. 107).

2.5 – A Televisão, o vídeo digital e os “roteiros”

A Televisão é um veículo de informação presente na casa da maioria dos brasileiros. Por esse motivo, tem uma linguagem já conhecida pelas pessoas. Rincón afirma que “A Televisão converteu-se no centro cultural de nossas sociedades, criou uma família mundial, novas formas de solidariedade e diversos cenários para o entendimento público e a construção do multicultural” (Rincón, 2002, p. 329). A escola deve introduzir esse recurso em seu cotidiano, já que “o conhecimento das linguagens da mídia habilita o aluno, em certa medida, a viver como sujeito e participar num mundo de relações” (Porto, 1998, p. 28). O que impede, então, o professor de não apenas explorar o conteúdo programático deste meio, mas também de transformar o projeto que deve ser desenvolvido em sua sala de aula numa produção audiovisual, organizada e protagonizada pelos alunos?

Produzir vídeos na escola pode ser um recurso muito produtivo para o professor colocar em prática seu foco de ensino, permitindo que o aluno seja o sujeito de sua produção e utilize seus conhecimentos e a criatividade para compor essa sua criação. Além de possibilitar a interlocução e atitude dos educandos e aproximá-los, de forma crítica, das linguagens das mídias, essa proposta proporciona a produção de textos de maneira contextualizada, através dos roteiros. Isso porque o roteiro é que vai direcionar toda a produção audiovisual, sendo desenvolvido pelo aluno, seguindo as orientações do professor e de acordo com o gênero que ali deve ser explanado e concretizado.

É de extrema importância esclarecer que o que se denomina “roteiro” aqui não trará as características de um roteiro profissional de uma produção para a televisão ou cinema. Segundo Souza (2009)³, “O Roteiro Audiovisual é um documento escrito que desenvolve uma história e indica como deve realizar-se uma obra para um meio que transmite mensagens através de som e imagem, como o cinema e a televisão”.

³ Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/documentochamadorroteiro.htm>

A denominação “roteiro” será usada porque a produção do texto ocorre visando a produção de vídeo e trará elementos comuns aos roteiros profissionais. Porém, dependendo do projeto contemplado, o professor, com a colaboração dos alunos, pode definir qual será o formato da produção e como será o roteiro. O roteiro de uma entrevista será diferente de um roteiro de um texto jornalístico, de uma crônica ou de uma animação. É importante exprimir as características de cada gênero para adequar o roteiro de acordo com a escolha. Isso porque a questão aqui é ajustar as características de um roteiro a uma proposta de produção audiovisual de cunho pedagógico, ou seja, não se trata de uma produção lúdica e nem profissional, mas sim que esteja de acordo com os objetivos de um professor, na busca pela produção de conhecimento.

2.6 – Conclusão

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem gerado, nos últimos anos, debates e propostas de reformulação, buscando estabelecer propostas pedagógicas que priorizem a aprendizagem significativa dos processos de leitura e escrita e não mais aspectos gramaticais descontextualizados e exaustivos. Os PCN de Língua Portuguesa estabelecem novos eixos de ensino-aprendizagem, visando auxiliar o professor, na execução de seu trabalho, a desenvolver uma maneira de ensinar e aprender multidisciplinar e colaborativa, integrada à realidade e que estimule o pensamento crítico dos alunos.

Dentro dessa estruturação, os objetivos desses PCN são:

“Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN, 1997, p. 21).

Para que isso aconteça, cabe ao professor aproximar o aluno à diversidade de textos que circulam socialmente, promovendo situações que o possibilitem a produzir e interpretar. É nesse ponto que os gêneros entram em destaque no ensino, pois eles devem ser explorados e conceitualizados, para que o aluno possa incorporá-los em sua vida de forma crítica e reflexiva.

Os veículos de comunicação e as novas tecnologias estão presentes do dia-a-dia de todos e devem ser inseridos nas atividades escolares, como ferramentas de ensino. A produção de vídeo digital na escola é uma interessante proposta de atividade nesse sentido, já que oferece aos estudantes a oportunidade de produzirem conhecimento. Além disso, o roteiro construído previamente a esse trabalho pode ser utilizado como uma produção de texto contextualizada do aluno, dentro de determinado gênero.

Capítulo 3

A Metodologia da Pesquisa

3.1 – Introdução

Segundo Bruyne, a metodologia

“deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados” (Bruyne, 1982, p. 29).

No caso desta pesquisa, a investigação do processo fez-se essencial e o Estudo de Caso foi escolhido como método para explicar toda a ação desenvolvida.

O Estudo de caso é definido, segundo Bruyne (1982) como análise intensa executada numa única ou em algumas organizações reais. Yin descreve um estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Pretendeu-se, dessa forma, descrever o contexto da vida real onde a intervenção ocorreu e avaliar – de alguma forma - essa intervenção. Fez-se uma apresentação das evidências que legitimam o estudo e posteriormente uma análise das evidências.

Uma orientação teórica bem fundamentada tem papel importante na formulação das questões, recolhimento de dados e análise de resultados. Bruyne afirma que

“A teoria, modo de construção do objeto de conhecimento científico, é imanente a toda observação pertinente, é sua condição de possibilidade, condição necessária – mas não suficiente – da ruptura com as explicações pré-científicas do social” (Bruyne, 1982, p. 101).

Durante todo o trabalho valorizou-se a coleta de informações e dados, tomando cuidado em não elaborar uma narrativa extensa e enfadonha com excesso de detalhes, porém um texto que fosse convincente em suas evidências.

Atentou-se às críticas com a falta de rigor desse tipo de pesquisa de natureza subjetiva com aplicações apontadas por Yin (2005) que a caracterizam:

- descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- avaliar a intervenção realizada, ainda que de forma descritiva;
- explorar situações em que as intervenções avaliadas possuam resultados claros e específicos.

3.2 – A Metodologia e a Pesquisa

Buscando explicitar as problemáticas dessa pesquisa, com o apoio imanente dos estudos teóricos, sempre buscando uma organização dos fenômenos, o modo de investigação em estudo de caso foi tido como o mais adequado para esta pesquisa.

Para situar melhor uma pesquisa neste caminho, Yin (2005) aborda cinco componentes de um projeto de pesquisa, visando uma melhor orientação do trabalho. O primeiro componente tem a designação “questões de estudo”. Nesta pesquisa o estudo foi dirigido a estas questões:

“O ensino de Língua Portuguesa pode ser mais motivador e eficiente ao integrar a linguagem digital nas práticas educativas, utilizando roteiros para a produção de vídeos?”.

“Como o professor pode adequar esses roteiros aos gêneros que quer explorar com seus alunos? É possível envolver o trabalho com diferentes gêneros nos roteiros?”.

“Os roteiros produzidos pelos alunos podem ser uma ferramenta de avaliação da escrita para o professor?”.

O segundo item, “proposições de estudo” estabelece que cada proposição orienta a atenção a determinado elemento que deve ser examinado dentro do objetivo do estudo. Neste trabalho, as atenções estavam voltadas aos roteiros e às ações e reações dos alunos em cada proposta de elaboração destes textos, focando o olhar para o percurso desenvolvido até chegar numa produção audiovisual.

No terceiro item, “unidades de análise”, a busca foi em se estabelecer que em um projeto de produção de vídeo na sala de aula o professor pode desenvolver o exercício da escrita de forma mais motivadora aos alunos, dentro de um objetivo de se produzir conhecimento, ou seja, eles devem ser incentivados a assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social (PCN, 1997).

Os dois itens finais, “Lógica que une os dados às proposições” e “critérios para interpretar as constatações” predizem as etapas da análise do estudo de caso, que aqui serão embasadas, principalmente, pelos PCN.

Durante a pesquisa, as professoras sempre estiveram, juntamente com seus alunos, participando ativamente das decisões sobre os temas que seriam trabalhados e de como gostariam de abordar esses temas. Dentro desse interesse, seguiu-se a perspectiva de se “produzir conhecimento”, focando os estudantes como protagonistas em suas tarefas como o propósito de desenvolver sua capacidade de atuação construtiva e transformadora apregoada pelos PCN (1997).

Nesse panorama, era possível efetuar observações em meio ao desenvolvimento da pesquisa, buscando não intervir no processo e procurando atentar às transformações que iam ocorrendo durante e após cada ação.

Os dados coletados para análise apresentam-se sob a forma de:

- entrevistas: realizadas formal ou informalmente junto às professoras no decorrer da pesquisa, sempre buscando observar mudanças de comportamento, de atitudes e evoluções dos fenômenos;

- Observação direta: anotações pessoais para serem refletidas posteriormente sobre ações constatadas, incidentes, histórias e fatos;

- Observação participante: fatos observados durante a participação do pesquisador e fenômenos que escapam aos sujeitos, mas não ao pesquisador. Muitas informações foram anotadas no caderno de campo através dessa observação, e as intervenções que ocorreram foram de orientação e uso dos equipamentos e recursos tecnológicos, devido a algumas dificuldades técnicas, e que não interferiram na produção de dados para a pesquisa.

- Fotos, vídeos e documentos (os próprios roteiros): são os registros do trabalho.

Para que se possa analisar os roteiros desenvolvidos pelos estudantes como produções escritas válidas aos objetivos e conteúdos da Língua Portuguesa, a tabela 2 foi elaborada e será detalhada ainda neste capítulo. Ela foi construída a partir das concepções acerca da prática de produção escrita embasadas pelos PCN e autores da área, além das constatações obtidas nas conversas com as professoras que participaram do projeto e seus objetivos com o exercício da escrita.

Tabela 2 – Modelo para Análise de Roteiro

			Roteiros				
			01	02	03	04	05
Produção de Discurso	Opção de Gênero	Escolha inconsciente					
		Escolha consciente					
	Estrutura	Adaptada ao gênero					
		Estabelecida pelo grupo					
	Intertextualidade						
	Temas	Transversais					
		Projetos					
	Gêneros	Entrevista					
Narrativa		Animação					
		Fantoches					
		Texto teatral/ televisivo (dramatização)					
Texto informativo – documentário							
Finalidade	Compreender conceito						
	Apresentar nova informação a alguém						
	Descrição de um problema						
	Argumentação						
	Criação / criatividade						
Textualidade	Coesão						
	Coerência						
Reflexão sobre a língua	Atividade epilinguística						
	Atividade metalinguística						

3.3 – Projeto TV Digital e esta pesquisa

Como já explicitado no Memorial da presente pesquisa, este trabalho foi desenvolvido dentro do Projeto TV Digital, já existente na EMEF Professora Dulce Bento Nascimento, sob orientação do Professor Sérgio Ferreira do Amaral e apoio direto da pesquisadora Karla Isabel de Souza.

No ano de 2004, quando deu-se o início do projeto nesta escola, havia um contrato entre o LANTEC e o CPqD (Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico), cujo objetivo era testar a plataforma da TV Digital. Havia encontros semanais com as duas professoras aqui denominadas A e B, atuantes no projeto, para planejamentos e discussões. Em 2005, o projeto teve continuidade na escola, mesmo havendo a suspensão do convênio. As Professoras C e D também se interessaram pelo Projeto e passaram a integrá-lo. A professora C explicou em uma das conversas com a pesquisadora:

“- Meu interesse em participar do projeto surgiu logo, pois vi os trabalhos que a Karla havia desenvolvido com as professoras A e B (os nomes foram preservados). Com esse projeto, esperava despertar mais o interesse de meus alunos pelos conteúdos da série assim como gostaria de enriquecer minhas aulas” (Professora C).

Assim, as professoras das terceiras e quartas séries passaram a atuar ativamente no projeto. Como as professoras já estavam adaptadas a realizar encontros semanais para discutir os projetos, integrar suas experiências ou focar seus estudos, essa mesma linha foi seguida nesta pesquisa. Os encontros eram agendados em horários de intervalos das professoras, como nas aulas de Educação Física e Educação Artística dos estudantes.

Nestas reuniões, as professoras apresentavam os projetos que gostariam de realizar ou que já estavam realizando, de acordo com seu planejamento, suas sugestões e opiniões sobre as produções audiovisuais que gostariam de desenvolver, até a discussão de como seriam realizadas essas produções.

Evidencia-se que nessa escola, as salas de terceiras e quartas séries possuem duas professoras por sala para as disciplinas regulares – uma professora para Língua Portuguesa e Estudos Sociais e outra professora para Matemática e Ciências, além dos professores de artes e educação física. Elas organizam suas aulas nas duas salas da série que atuam.

3.4 – As Produções e os Roteiros

Em meio às reuniões com as professoras que participavam do projeto, foi possível verificar que muitos conteúdos relativos ao planejamento destas eram trabalhados nas produções dos estudantes. Os temas abordados nos projetos das salas traziam assuntos relativos às disciplinas de Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes e Língua Portuguesa, ou seja, as produções de vídeo estavam inseridas nas estratégias do planejamento.

As professoras buscavam assuntos que estivessem ligados às disciplinas que lecionavam na sala para serem estudados. Alguns projetos interdisciplinares foram desenvolvidos também, ou seja, o tema escolhido era estudado integrando disciplinas.

A utilização de roteiro para a produção audiovisual foi acontecendo quando os estudantes foram percebendo que as produções se desenvolviam melhor quando já estavam previamente organizadas, com textos e ações demarcados antecipadamente. A produção do desafio de matemática, contada no memorial, elucida este momento do projeto TV Digital. Os grupos discutiam de que forma filmariam a proposta e houve muita confusão: quem seriam os atores da encenação do problema, que ia filmar, onde se passaria a cena, e qual seria a questão colocada. A sugestão acatada de se elaborar um roteiro facilitou o processo de produção do desafio.

Os ensaios que antecederam a filmagem ocorreram tranquilamente pois cada estudante sabia de seu papel e a avaliação das professoras em relação ao nível de dificuldade e criatividade do desafio foi muito positiva. A partir desta situação o

roteiro passou a ser uma etapa indispensável de uma produção audiovisual na escola.

Se o roteiro era, a partir de então, uma parte essencial deste trabalho, nas reuniões com as professoras foi iniciada uma discussão sobre as considerações que deveriam ser feitas a respeito desse roteiro, ou seja:

“Como deve ser a organização de um roteiro? Deve haver um modelo único a ser aplicado nas produções?”.

“O que se pode explorar com os estudantes no momento da produção de um roteiro?”.

“Sendo o roteiro um exercício de escrita, é possível considerá-lo como uma forma de avaliação da escrita dos estudantes?”.

Tinha-se em mente que os trabalhos desenvolvidos não haveriam de ser produções profissionais, mas sim valorizar a produção de conhecimento desses pequenos cidadãos, estudantes de terceiras e quartas séries de uma escola municipal de Campinas, que já haviam aprendido a usar equipamentos tecnológicos como a filmadora e câmera digital e que demonstravam grande interesse em “passar adiante” seus conhecimentos utilizando esses recursos. Com os roteiros não poderia ser diferente, ou seja, o roteiro poderia desempenhar sua funcionalidade numa produção, buscando, junto a isso, explorar os elementos e funções da escrita, sendo assim ajustável. A explanação desses elementos e funções dependia do nível de conhecimento da turma e dos objetivos da professora naquele momento.

Tal adaptabilidade permitiu liberdade às professoras na construção de roteiros, podendo adequá-los ao nível de exigência de cada turma – já que cada série e cada classe apresentam características diferenciadas – e também aos gêneros que pretendiam trabalhar em determinado projeto. Na proposta das animações, a professora pretendia analisar a construção de uma narração pelos estudantes. Nas aulas que antecederam a proposta, foram feitas leituras de histórias e discussões sobre as características do gênero, como pode-se citar o “final feliz”, típico do universo infantil além dos ensinamentos retirados da ação dramática apresentada em determinada história. Salientou-se também questões

gramaticais, por exemplo as pontuações freqüentes nesse gênero, a criação dos diálogos, as formas de se expressar dúvidas, alegrias e outros sentimentos.

3.5 – Os Projetos, os Roteiros e os Gêneros

O trabalho desenvolvido na forma de projeto traz às professoras a oportunidade de estudar um tema sob diferentes perspectivas, enriquecendo os conteúdos curriculares e trazendo-os para a realidade dos alunos. Kleiman afirma que:

“O projeto permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Ou seja, é o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento” (Kleiman, 2001, p. 50).

Em oposição ao trabalho com cartilhas sem sentido ou redações descontextualizadas, Kleiman (2001) esclarece que os projetos interdisciplinares:

“ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas” (Idem, p. 99).

A professora C, quando questionada sobre o trabalho com projetos, esclareceu:

“Trabalhar com projetos em sala de aula torna o conteúdo mais atrativo para o aluno e facilita o trabalho interdisciplinar. Os temas escolhidos estão sempre atrelados ao conteúdo programático da série e são de interesse do aluno. Destacamos em sala quais os temas que gostariam de estudar e então tiramos os mais votados. A partir daí seleciono aquele tema que mais interessou a todos e começo o projeto. As produções de texto partem de leituras de textos, livros

lidos pelos alunos ou pelo professor e até mesmo de um filme ou peça teatral. Produzir textos a partir de diversos gêneros passa a fazer parte da rotina escolar deles. Eles sentem prazer em escrever e ler, gostam de ouvir histórias e escrever sobre elas” (Professora C).

Nessa perspectiva é que foi possível utilizar a construção de roteiros explorando os gêneros, indo sempre na direção dos objetivos da produção. Cada atividade continha um propósito a que se queria chegar. Professoras e estudantes conversavam durante as aulas e atividades sobre as formas de se alcançar esse objetivo, buscando fundamentalmente gerar conhecimento. Num projeto de temática “Lixo”, por exemplo, primeiramente a professora C buscou dados que gostaria de apresentar à sala em livros, revistas e Internet. Posteriormente os próprios alunos fizeram pesquisas em casa e na escola, na sala de informática. Além disso, assistiram a um documentário sobre o tema e também a uma palestra. Com tantas informações foi possível criar um texto informativo, uma entrevista e até mesmo uma música – um rap desenvolvido pelos estudantes da quarta série.

Participando ativamente das etapas das produções audiovisuais feitas em suas turmas – a coleta de informações, definição de produção, elaboração do roteiro, filmagens e até da edição -, os estudantes tornaram-se protagonistas desses trabalhos, autores, atores e diretores num ambiente participativo e de responsabilidade de todos no desenvolvimento das atividades.

3.6 - Os Roteiros Selecionados

Dentre os roteiros produzidos ao longo do projeto, foram selecionadas cinco produções numa proposta de análise fundamentada nas questões relativas aos conteúdos e objetivos na aprendizagem da Língua Portuguesa, baseados nos PCN. Eles podem ser encontrados nos anexos, ao final do trabalho.

Os roteiros foram escritos por crianças de terceiras e quartas séries – idades que variam entre 9 e 10 anos. Optou-se pela escolha de turmas que pertenceram apenas à professora C. Esta preferência deu-se pelo fato do acompanhamento

das atividades desenvolvidas pelas turmas desta professora ter sido mais intenso, permitindo uma maior observação do processo – trazendo mais clareza e especificidade nas análises. Além disso, no decorrer dos anos de acompanhamento do projeto na escola, a professora C realizou um maior número de produções de vídeo, o que facilitou a nossa coleta de dados.

Houve a preocupação em eleger roteiros que resultaram em produções diversificadas: texto informativo, entrevista e narrativas, visando identificar os objetos de análise presentes na tabela em roteiros que trouxessem características diferentes.

A seguir, far-se-á uma maior explicitação dos roteiros escolhidos e uma exposição dos itens colocados na tabela 2, modelo de análise dos roteiros, com as devidas fundamentações.

3.6.1 - Roteiro 1

O primeiro roteiro, denominado aqui como Roteiro 1, foi escolhido dentre as produções realizadas pela professora C no Projeto “Lixo”, no ano de 2005, já descritas no Memorial.

No decorrer do projeto, a turma de quarta série fez um passeio nas mediações do Rio Anhumas, que fica próximo à escola, buscando concretizar conhecimentos que já tinham aprendido sobre a situação do rio poluído e também colher novas informações, através da observação, entrevista com moradores e filmagens do rio.

Após o passeio, que trouxe novas experiências aos estudantes, a professora C reuniu-se com a turma e sugeriu a elaboração de um texto coletivo que revelasse os conhecimentos adquiridos por eles, buscando enriquecer o conteúdo das imagens feitas na visita ao rio. Ou seja, no momento de editar as imagens do rio, o roteiro escrito pela sala traria informações relevantes àqueles que fossem assistir o vídeo. É importante ressaltar que os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao documentário “Ilha das Flores” (www.portacurtas.com.br), cujo tema era coerente ao projeto, além de uma palestra sobre o lixo.



Fig. 6: Imagem do Rio Anhumas utilizada na produção.

Os estudantes concordaram que a proposta do roteiro era interessante. A professora optou por elaborar o texto na própria sala de aula, a princípio escrito na lousa. Antes disso, a sala foi dividida em grupos e cada grupo discutiu um panorama mais específico do tema geral (para que servem os rios, como o rio é poluído, O Rio Anhumas e o Projeto Salve Anhumas), com o propósito de já organizar melhor os pontos considerados importantes de serem colocados na produção. Depois disso, a sala se organizou para o momento coletivo de estruturação do texto. Assim, os estudantes e a professora discutiram os assuntos relevantes à produção e o texto foi sendo elaborado. As falas dos estudantes eram discutidas e reorganizadas para então serem escritas, havendo ainda a reescrita de trechos, quando necessário. Nesta atividade, a professora fez inferências, quando achou preciso, em algumas questões gramaticais e da estrutura do texto.

3.6.2 - Roteiro 2

É uma entrevista. Foi escolhido dentre as atividades desenvolvidas no “Projeto Memória”, no ano de 2006, pela professora C na quarta série A. As atividades deste projeto foram sendo realizadas durante todo o ano letivo, buscando resgatar a lembrança dos estudantes sobre sua infância, a história de suas famílias e também da escola e do bairro Guará.

Ao longo das atividades, os estudantes tiveram que identificar algumas famílias antigas do bairro. A professora C sugeriu então que a sala fizesse um convite a um desses moradores para ser entrevistado pela turma. As crianças aprovaram a idéia e organizaram a atividade. Decidiram convidar o morador João Batista, muito conhecido na região pelo apelido “Pezão” e com a mediação da professora, organizaram o roteiro da entrevista, que seria filmada para que outros alunos da escola pudessem assistir.

O roteiro foi feito coletivamente. Os alunos formularam as perguntas que achavam interessantes de acordo com os temas (identificação, pessoais, sobre a infância e sobre o bairro) e as perguntas foram discutidas para serem aprovadas ou não. No dia da entrevista, a sala foi organizada em uma grande roda, com o entrevistado em destaque. Novas questões foram surgindo ao longo da entrevista, mas o roteiro facilitou o direcionamento das perguntas e uma organização para que a conversa não se perdesse. Foi possível observar um grande envolvimento de todos durante a atividade, permitindo à professora conduzir as tarefas de modo a obter bons resultados, de acordo com o planejamento das mesmas.

Infelizmente, devido ao barulho externo à sala de aula a filmagem da entrevista ficou um pouco prejudicada, mas os objetivos da professora em relação a sua turma foram atingidos.

3.6.3 - Roteiro 3

Em 2007, a professora C estava lecionando nas terceiras séries e constatou, no desenvolvimento de suas atividades, que o tema “lixo” era viável em uma de suas salas (3^aB), mas o projeto focaria mais a questão da Reciclagem, já que a turma estava mostrando grande interesse em aprender mais sobre o assunto.

Dentre as formas de se aprofundar no tema, a professora utilizou-se da literatura infantil, com os livros “Julinha Relógio”, de Sérgio Valle e os livros da coleção “Felício Feliz”, de Patrícia Secco, além de poesias, músicas da Turma da Mônica e de uma palestra sobre o tema.

Em uma das reuniões com a professora, discutiu-se que as crianças, por serem mais novas que no ano anterior, poderiam se interessar em produzir animações com massinhas de modelar, já que gostavam muito de desenhos animados. Ficou decidido que a turma seria dividida em pequenos grupos nesta atividade, buscando elaborar animações diferenciadas sobre o tema, idealizando-se que as crianças iriam querer participar de cada etapa da produção, já que o formato da atividade era certamente atrativo.

Os estudantes revelaram grande interesse quando a proposta da atividade foi feita. Logo se organizaram em oito grupos para escrever o roteiro da animação. A professora apresentou uma forma de organizar o roteiro, que consistia em:

- definir os personagens da história;
- definir o local em que se passava a história;
- fazer um pequeno desenho, que seria como um modelo do cenário e personagens;
- definir o título;
- elaborar a narração.

Alguns grupos seguiram as orientações da professora, subdividindo os roteiros nos itens colocados acima. Outros grupos optaram por narrar a história, colocando as informações de personagens e cenário dentro da narrativa. A professora aceitou o roteiro das duas formas, já que era uma primeira experiência e seu foco estava em avaliar se as histórias seriam bem escritas e trariam informações sobre a reciclagem. Todos os roteiros trouxeram falas ou diálogos dos personagens.

Foi muito interessante observar esse momento de criação, que no começo foi muito difícil, já que a turma não fazia muitas atividades em grupo. Ocorreram situações de grupos diversificadas: alguns discutiam muito para decidir qual colega teria a melhor ideia; em outros as ideias fluíam melhor; houve um caso de cada integrante do grupo escrever sua história individualmente e depois eles perceberem que aquilo não era um trabalho em grupo; um grupo não escreveu o roteiro, limitando-se apenas a conversar sobre o cenário e personagens, o que,

posteriormente, gerou dificuldades no momento de produzir a animação, já que não havia uma história a ser narrada.

Foram produzidos sete roteiros e oito animações. Foi escolhido um desses roteiros para a análise, denominado Roteiro 3, em que a personagem Julinha Relógio tem uma conversa com o latão de lixo sobre a reciclagem. Um observação importante a ser feita deste roteiro é que, no momento da produção da animação – ocasião em que o grupo foi tirar as fotos e gravar as falas – pequenas mudanças foram feitas no roteiro, como a supressão de uma pequena descrição da personagem no início do roteiro, que o grupo considerou desnecessária já que decidiram não colocar a voz de um narrador e a ideia de finalizar a história com uma frase sobre a reciclagem, criada posteriormente: “Vamos todos colaborar, ajudando a reciclar”.



Fig. 7: Momento de produção do roteiro da animação

3.6.4 - Roteiro 4

A professora C pôde acompanhar os estudantes das terceiras séries no ano seguinte (2008), quando eles passaram para a quarta série. Nesse ano, o projeto

desenvolvido pela professora girou em torno do ilustre autor Monteiro Lobato e os personagens criados por ele na literatura infantil.

O Roteiro 4 foi selecionado em uma atividade feita em grupos também (organizados de forma semelhante às animações), em que os estudantes tiveram que criar histórias utilizando os personagens do Sítio do Picapau Amarelo. A temática das histórias era livre, assim como a elaboração dos personagens e cenário. A opção do grupo escolhido foi em utilizar pequenos fantoches – conhecidos como dedoches – para produzir a história da primeira noite de Natal da personagem Emília com seus amigos do Sítio.



Fig. 8: Momento da filmagem da narrativa com fantoches.

3.6.5 - Roteiro 5

O último roteiro foi retirado do mesmo projeto de Monteiro Lobato, organizado de forma diferente. Uma aluna expôs à professora a vontade de dramatizar uma história do Sítio do Picapau Amarelo, pois ela tinha em casa uma roupa semelhante a da personagem Emília. Diante disso, a professora selecionou um grupo de interessados em participar desta produção, para que elaborassem o roteiro da dramatização.

A professora queria que o grupo fizesse uma adaptação de uma história escrita por Monteiro Lobato. Mas não adiantou! O grupo quis mesmo promover a própria história e a elaboração do roteiro contou com a colaboração de todos, findando um texto criativo e com elementos de humor. Ressalta-se que, para escrever o roteiro e realizar os ensaios, a professora permitia que os alunos se reunissem na Biblioteca por um período de sua aula, com o acompanhamento da pesquisadora. As questões a ela dirigidas eram somente relacionadas à forma de escrever alguma palavra que tinham dúvida no momento da criação do texto e também sobre como organizar os ensaios, sendo importante esclarecer que a história foi desenvolvida somente com idéias do grupo, sem interferência. Até mesmo a organização do roteiro, dividido em cenário, personagens e narração da história partiu dos estudantes.

Ao observar nos anexos este roteiro e a filmagem da dramatização, pode-se perceber que a personagem Tia Nastácia não se encontra no texto. Isso ocorreu porque quando o roteiro foi elaborado, a personagem não constava ainda, mas uma aluna da sala acabou por se interessar em atuar nesta figura. Assim, o roteiro sofreu uma pequena alteração, já que foi inserida uma fala para a personagem e também a descrição de sua ação, mas esta alteração não aparece no roteiro anexado.

Foram feitas duas filmagens dessa produção. A segunda filmagem foi feita dentro de uma sala de aula porque a gravação original, realizada no pátio da escola, apresentou problemas de áudio já que o espaço é prejudicado pelos ruídos externos. Infelizmente a produção cenográfica ficou prejudicada na sala de aula, assim como a utilização da música de encerramento, mas a produção foi aclamada na escola e seus objetivos foram atingidos.

3.7 – A Tabela de Análise dos Roteiros

3.7.1 – Introdução

A tabela 2, de análise dos roteiros, tem o objetivo de identificar, nas produções dos roteiros, elementos que devem ser examinados no exercício da escrita dos estudantes. A tabela foi dividida em itens abrangentes, que buscam um panorama geral dos roteiros e que foram divididos em subitens, estabelecendo critérios mais minuciosos de análise.

Em “Produção de Discurso” procura-se constituir as primeiras impressões dos roteiros, atentando para as procedimentos e opções feitos até mesmo anteriormente ao início da produção. O item está dividido em Opção de Gênero – subdivididos em escolha consciente e escolha inconsciente -, Estrutura – que pode ser adaptada ao gênero ou estabelecida pelo grupo -, Intertextualidade, e Tema, segmentado em tema livre, temas transversais e projetos.

Em “Gêneros” busca-se ressaltar em qual gênero um determinado roteiro está adequado, de acordo com algumas características. Está dividido em Entrevista, Narrativa e Texto Informativo (documentário). A Narrativa está dividida em Animação, Fantoches e Texto teatral/ televisivo (dramatização).

O item “Finalidade” pontua os propósitos que constituem uma produção, ou seja, aonde se quer chegar com aquele roteiro. Está dividido em Compreender conceito, Apresentar nova informação a alguém, Descrição de um problema, Argumentação e Criação/ criatividade.

Em “Textualidade” examina-se o conjunto de relações estabelecidos em um texto. Está ramificado nos elementos Coesão e Coerência.

O último item da tabela, “Reflexão sobre a língua”, designa o momento de examinar aquilo que foi produzido, centrando-se no texto como um todo e não em aspectos fora de contexto. Está dividido em Atividade epilingüística e metalingüística.

3.7.2 - Produção de Discurso

Produzir um discurso é selecionar estratégias para dizer alguma coisa para alguém, dentro de determinado contexto e instituição, construindo significado. A produção de Discurso estabelece em seus subitens elementos para embasar o início das análises dos roteiros. Eles visam um primeiro olhar sobre as produções desenvolvidas, olhar este que fundamentará os outros itens da análise.

Os elementos contemplados propõem-se a dar significado às primeiras escolhas feitas no momento da produção, ou seja, indicam que caminhos foram tomados pelos estudantes ao iniciarem seus trabalhos.

3.7.2.1 - Opção do Gênero

Segundo os PCN,

“Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado” (PCN, 1997, p. 22).

Assim, diante de uma proposta de exercício de escrita numa sala de aula, o estudante faz, conscientemente ou não, algumas escolhas em relação ao que vai escrever. Se o estudante já estiver consciente sobre que tipo de gênero pretende explorar em sua escrita, ou este gênero já estiver previamente determinado – pelo professor ou por uma decisão coletiva na sala -, ele passa a buscar os elementos que compõem o gênero para criar seu texto. Caso não haja esse ato consciente de escolha, mesmo sem saber exatamente em que gênero está inserida sua produção, este trabalho pode ser baseado no conhecimento que se tem de alguma coisa sem que se saiba as teorias e regras deste conhecimento. Como

exemplo simplificado disso, pode-se citar que uma pessoa pode escrever uma determinada palavra com acento sem conhecer as regras que determinam a acentuação desta palavra. Nesta pesquisa, definimos esse conhecimento que pode existir sem que se saiba sua origem como “escolha inconsciente”.

Bakhtin também abordou essa condição enquanto descrevia a utilização dos gêneros do discurso nas situações de comunicação, onde os enunciados possuem uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo: “Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica” (Bakhtin, 2000, p. 301).

3.7.2.2 - Estrutura

“Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc” (PCN, 1997, p. 23).

Os textos dos estudantes trazem uma estrutura interna. Tal estrutura pode ser previamente articulada quando se quer realmente aproximar o texto a ser produzido de uma forma padrão de gênero – em uma escolha consciente do gênero. Os professores de Língua Portuguesa, de modo geral, quando solicitam uma produção de texto de um gênero determinado, costumam explorar antes as características deste gênero, para que o texto a ser produzido esteja adaptado a essas peculiaridades.

Quando a temática de um exercício de escrita fica a critério do estudante - ou de seu grupo -, tal estrutura pode ficar menos presa ao que se sabe do gênero a ser produzido e ser estabelecida pelo aluno ou grupo, dependendo do objetivo que se quer alcançar com a produção. Neste caso, um tipo de texto pode sofrer adaptações, que não necessariamente o excluem, mas o deixam de algum modo diferente de sua forma padrão.

3.7.2.3 – Intertextualidade

Bakhtin (2000) assegura que a nossa fala está repleta de palavras dos outros. Estas palavras são assimiladas, reestruturadas e modificadas pela nossa fala. É por isso que a produção de um discurso não acontece de forma leviana.

Na sala de aula, durante uma proposta de produção de texto, o estudante se utiliza de conhecimentos já adquiridos de alguma forma para compor seu texto. Esses conhecimentos podem tê-lo alcançado das mais variadas formas – através de um texto lido sobre determinado assunto, uma conversa informal, uma notícia dada na televisão, uma experiência que ele tenha vivenciado, entre outras – e de alguma maneira influenciam sua produção. Segundo os PCN:

“A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade” (PCN, 1997, p. 23).

É importante que o professor reconheça essa intertextualidade na produção de seus alunos para que possa determinar a dimensão da aprendizagem destes sobre determinado conteúdo.

3.7.2.4 – Tema

O professor, ao fazer uma proposta de produção de texto para seus alunos, estabelece – de acordo com o seu planejamento e projeto da sala – um tema que abrangerá essa produção. No caso dos roteiros, o mesmo acontece: haverá um tema definido, que guiará o estudante no exercício da escrita de determinado gênero.

A Língua Portuguesa pode explorar uma grande variedade de temas, já que a língua é um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e pode ser um instrumento de intervenção social (PCN, 1997). O professor pode trabalhar na disciplina os temas transversais propostos pelos PCN (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), de maneira a refletir sobre estes temas, produzindo conhecimento a respeito:

“Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade” (Idem, p. 37).

Fazendo uso do planejamento e de constatações de necessidades de exploração de determinado tema, além da verificação de possíveis áreas de interesse dos estudantes, o professor tem a opção de trabalhar com projetos na sala de aula. Os PCN explicam:

“Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades” (Idem, p. 50).

Para Martins,

“O trabalho com projetos apresenta-se assim como mais uma possibilidade para o aprendiz atribuir significado a determinados conceitos relacionados à temática abordada no material que desenvolve. É uma maneira de contextualizar conhecimentos, no sentido de possibilitar que o aprendiz possa "colocar em uso" ou transformar "saberes" já apropriados por ele em outras situações, bem como favorece a apropriação de novos saberes” (Martins, 2003, p. 95).

Segundo os PCN (1997) os projetos oferecem reais condições de produções de textos escritos. Eles favorecem o compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, já que existe um objetivo comum a todos e um produto final em função do qual todos trabalham. Este produto final pode ser as produções de vídeo feitas pelos estudantes e para chegar neste resultado eles passarão por diversas etapas que enriquecerão seus conhecimentos sobre o tema: leitura e análise de uma grande variedade de textos (reflexão sobre aspectos próprios do gênero a ser produzido), preocupação com a produção de textos – roteiros - mais completos, ajustados a quem se destina a produção, revisão da produção e reflexão, exploração dos conteúdos em outras disciplinas, buscando um maior aprofundamento dos conteúdos.

3.7.3 – Gêneros

Os PCN asseguram que

“Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão,

grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (PCN, 1997, p. 23).

A escola deve tornar viável o acesso dos alunos aos textos que circulam socialmente, expor as características de deles para que eles possam ser interpretados e também produzidos. Em cada ciclo que o estudante passa, a exposição aos gêneros deve ir se amplificando, ou seja, ele deve se aproximar de mais gêneros e se aprofundar no conhecimento deles. O professor, sempre que quiser estudar um gênero, deve partir daquilo que o aluno já sabe (no caso de gêneros presentes na mídia, devido ao contato constante, as crianças têm conhecimentos já embutidos que só precisam ser explorados) e buscar caminhos que desenvolvam maiores conhecimentos em seus alunos.

No caso das produções de vídeo, o professor, com a colaboração dos alunos, pode definir qual será o formato da produção e como será o roteiro. Este é, então adaptado à escolha, ou seja, a intenção da produção exprimirá as peculiaridades do roteiro. Se uma classe – dividida em grupos - estiver organizando a criação de um telejornal, por exemplo, diferentes roteiros poderão surgir: o roteiro dos apresentadores, que terá características de um texto informativo, o roteiro de uma entrevista, caso haja um entrevistado do dia, o roteiro de uma crônica, dentre outros que possam vir a surgir.

3.7.3.1 – Entrevista

Segundo Hoffnagel (2005), a entrevista pode ser definida como uma conversa controlada. Seu modelo canônico é composto por dois indivíduos (pelo menos), cada qual com seu papel específico de entrevistador (faz as perguntas) e entrevistado (dá as respostas). O entrevistador controla a interação e suas perguntas acabam por restringir o que o entrevistado pode falar e como pode falar.

É um gênero essencialmente oral. Na maioria das vezes, até mesmo entrevistas publicadas em jornais e revistas são feitas oralmente e depois transcritas para a publicação. Produzir um roteiro de entrevista abrange diversas

possibilidades de exploração do gênero pelo professor, pois permite um trabalho com a linguagem – coloquial ou formal -, uso de formas de tratamento e ainda, segundo Hoffnagel (2005), descobrir as relações possíveis de serem estabelecidas através do uso de uma das trocas mais comuns na interação verbal – as perguntas e respostas. Isso tudo ainda pode possibilitar aos estudantes a aproximação, na escola, de mais um dos gêneros discursivos presentes no cotidiano dos cidadãos, levando-os a obter uma visão crítica sobre eles.

3.7.3.2 – Narrativa

Pode-se afirmar que pedir ao aluno que narre uma história é uma atividade comum na escola, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. Uma atividade comum, mas que, dependendo de como é proposta, acaba por não estimular o aluno a contar uma história. Se a proposta é de simplesmente narrar uma história para o professor ler e avaliar, o estudante acaba por se preocupar em somente escrever o que ele acha que o professor vai gostar de ler e terminar logo com aquilo.

Sabe-se que as crianças, desde cedo, gostam muito de histórias. Ouvir uma história, por exemplo, é soltar a imaginação e ir além do real. Contar uma história também deve ser um momento para deixar a imaginação à solta e usar a criatividade.

Em produções de vídeo na escola, a narrativa pode partir para diversos caminhos interessantes que podem estimular as crianças a produzir uma história que resultará em um produto final, que poderá ser apreciado não só pela professora, mas pelos amigos, pelo restante da escola e até a comunidade. É uma situação que permite que a criança protagonize sua história e, posteriormente, se enxergue do outro lado da televisão, seja inteiramente ou ouvindo sua voz emprestada a algum personagem criado ou recriado por ela. É o roteiro que vai auxiliar as crianças no momento da produção. Nele os estudantes podem definir o local em que se passará a cena, os personagens e suas características e toda a ação que vai ocorrer, acontecimentos e diálogos.

A animação – feita com massinha de modelar - é uma proposta que envolve as crianças, já que todo o processo pode ser feito com a participação delas e o resultado acaba por aproximá-las das animações que elas estão acostumadas a assistir na televisão. Toda história é fotografada a cada movimento dos personagens. As falas são gravadas separadamente e inseridas na história no momento da edição, devendo ser “encaixadas” nos movimentos ajustados previamente a elas.

Uma história contada com o uso de fantoches – prontos ou confeccionados pelos próprios estudantes – também pode ser uma proposta interessante. Os estudantes têm que dar vida aos personagens através dos movimentos deles e das falas, implicando na preocupação de como fazer isso.

Na proposta de dramatização, os estudantes podem protagonizar a história criada por eles, e a decisão sobre quem será cada personagem pode influenciar na escrita do roteiro, já que alguns gostam de atuar mais e outros não se importam de aparecer menos.

O roteiro dessas produções explora não somente os elementos presentes em uma narração, como a preocupação em contar a história com uma seqüência que faça sentido e a adequação da linguagem à situação da produção, mas também conta com a atividade descritiva – do cenário e dos personagens – além da preocupação prévia com outros elementos que podem ser adicionados à produção, como efeitos sonoros, trilha sonora, e até mesmo efeitos especiais.

3.7.3.3 - Texto informativo

A televisão traz, a todo o momento, uma imensa quantidade de informações para o telespectador. Essas informações estão nos jornais, em documentários, e até mesmo em reportagens feitas para programas de auditório. Assim, os textos informativos estão presentes no formato audiovisual em vários programas.

Na sala de aula, os conteúdos e conceitos vão adquirindo significados, conforme o desenvolvimento das atividades e estudos. Essas informações não precisam limitar-se a servir apenas para se executar exercícios ou responder a

uma prova. Os novos conhecimentos podem ser transmitidos às outras pessoas sob diversas formas e, certamente, a produção audiovisual é uma excelente opção para isso. Produzir um programa informativo pode ser um desafio muito interessante para os estudantes, além de ser uma forma de se pensar criticamente sobre os meios de comunicação. A escolha do tipo de programa – um “jornal”, um “documentário” ou outro formato – fará com que o aluno reflita sobre o que costuma ver nesse gênero e o que pode e o que não pode existir nesta produção. Se for um texto informativo, ele visa a fazer saber, deve ter um embasamento e não apenas um ponto de vista (uma opinião), já que as notícias devem ser verdadeiras.

3.7.4 – Finalidade

Pode-se definir finalidade como um propósito a ser alcançado. Para cada proposta, atividade, ou projeto definido, o professor deve estabelecer aonde quer chegar, qual será seu desígnio.

Segundo Freitas (2000) a construção de uma competência discursiva por parte dos alunos só será possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. É por isso que a aproximação dos estudantes com os gêneros a serem analisados é fundamental.

Conduzindo o aluno à situação de produção de um gênero – como exemplo na produção de um jornal televisivo – o professor consegue fazê-lo vivenciar essa produção (desde a etapa do roteiro até a gravação e edição do jornal), mediatizando seu entendimento e contextualizando essa produção, que é algo muito diferente de uma proposta comum de “redação”, descontextualizada, cujo objetivo é avaliar a questão gramatical de um texto.

Rodrigues afirma que

“Uma das carências apontadas no ensino tradicional da produção escrita foi a desconsideração dos seus aspectos sociodiscursivos. A prática da

redação escolar se transformou em meio para a verificação, avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para a avaliação da escrita em si (saber escrever sem erros ortográficos), desconsiderando-se as funções sociais da escrita, as suas condições de produção, os seus processos de produção” (Rodrigues, 2000, p. 207).

Uma das formas de motivar o estudante a desenvolver uma boa produção escrita é proporcionar a ele um objetivo para aquele texto que não se restrinja a avaliá-lo gramaticalmente.

Os roteiros para produção de vídeos na escola podem conter os seguintes objetivos:

3.7.4.1 - Compreender conceito

Compreender conceito pode ser explicitado como conseguir comprovar por meio do roteiro e da própria produção audiovisual que uma determinada concepção foi entendida, ou seja, através de estudos e reflexões acerca de determinado tema, o conhecimento daquilo é construído.

Para Kleiman & Moraes (2001), construir o conhecimento é construir o significado:

“Grande parte da construção desse conhecimento se realiza através da atividade verbal. A atividade verbal é considerada uma construção de sentidos, a partir de um texto já escrito ou também em construção, como na comunicação na aula ou na produção de uma redação. Essa construção é determinada por diversos fatores, entre os quais a situação comunicativa, as identidades sócio-históricas dos participantes, bem como seus planos, interesses e objetivos” (Kleiman & Moraes, 2001, p. 48).

De acordo com o texto escrito e o gênero formatado para gerar determinado vídeo, o professor pode verificar se o aluno (ou grupo de alunos) assimilou o que

foi estudado, ou seja, se conseguiu compreender os conceitos que aquele trabalho ou projeto se destinava.

3.7.4.2 - Apresentar nova informação a alguém

Ao ligar a televisão de casa para assistir ao jornal, uma pessoa busca uma informação. Quando assiste a um programa de entrevista, está tendo acesso a informações a respeito da pessoa entrevistada ou de algum tema explorado na entrevista.

Em grande parte das propostas de produção de vídeo na escola, o objetivo é apresentar os conhecimentos adquiridos para as pessoas que tiverem acesso a este vídeo, ou seja, um vídeo jornalístico, uma entrevista ou até mesmo uma animação buscam levar ao telespectador uma informação obtida.

3.7.4.3 - Descrição de um problema

Da mesma forma que uma produção de vídeo busca repassar um conhecimento, ela também pode ser feita com o objetivo de descrever um problema para determinado público. Essa descrição pode ser realizada para introduzir um determinado assunto, para alertar sobre possíveis soluções ou até mesmo para exprimir algo que ainda não tem um desfecho, buscando conduzir aquele que assiste a uma reflexão sobre o assunto.

3.7.4.4 – Argumentação

Rosenblat (2000) estabelece que o exercício da cidadania depende da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem nas situações que envolvem valores e posicionamento e também da capacidade de reconhecer as condições de produção – o que parametriza a produção dos discursos.

Argumentar é um exercício que prevê o conhecimento daquilo que é enunciado, além de promover a democracia e o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Para a autora, são os argumentos – ditos ou implícitos – “que parametrizam as regras e valores de grupos sociais e que, portanto, orientam os comportamentos dos indivíduos que os compõem” (Rosenblat, 2000, p. 185).

3.7.4.5 - Criação/ Criatividade

Os PCN (1997) sustentam que é preciso oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem seu percurso criador quando se pretende formar escritores competentes. Martins (2003) analisa a importância da criação:

“Considerando, pois, que somos essencialmente criativos, o desafio maior que o indivíduo encontra para trabalhar a criatividade parece não estar essencialmente em fazer surgir um dado material, mas em desbloquear obstáculos que impedem o fluxo natural da criatividade. Poderíamos dizer que o motor da criatividade no ciclo do desenvolvimento humano está na atitude de estar envolvido e aberto para o novo. A atitude para a criação nos liberta para podermos perceber as possibilidades que estão diante de nós. Com o envolvimento, há um redimensionamento da atenção, abre-se um universo de possibilidades visíveis e tangíveis. Os atos criativos são intrinsecamente envolventes, estando a valoração que o indivíduo atribui à sua atuação mais na forma como as coisas são feitas do que no produto criado” (Martins, 2003, p. 63).

Na situação de elaboração de roteiros para vídeos a serem realizados, a criatividade dos estudantes deve ser sempre motivada. Isto porque o todo o processo de produção audiovisual abre caminho para novas idéias, já que permite o uso de diferentes ferramentas que podem deixar a produção mais interessante. Nos programas exibidos pela televisão é perceptível o uso de recursos cada vez mais criativos para seduzir a atenção do telespectador e também levá-lo à

reflexão. A própria experiência como telespectador pode oferecer ao estudante idéias criativas, dentro de suas limitações, para sua própria produção.

Mesmo que o professor instigue o aluno (ou o grupo) a percorrer determinado caminho em sua atividade, o formato final dependerá da imaginação desse autor – ou autores. Moran (2000, p. 13) estabelece que “Ensinar/ educar é participar de um processo, em parte, previsível – o que esperamos de cada criança no fim de cada etapa – e, em parte aleatório, imprevisível”.

3.7.5 – Textualidade

Na definição dos PCN:

“Texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (PCN, 1997, p. 23).

Esse conjunto de relações é denominado textualidade e seus elementos são primordiais para que um texto possa ser realmente considerado um texto, ou seja, para que um texto tenha realmente significado.

3.7.5.1 – Coesão

A coesão diz respeito aos elementos utilizados em um texto para interligar as sentenças, ou seja, entrelaçar frases e parágrafos. Na prática de produção de texto, espera-se que o aluno utilize:

“recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc” (PCN, 1997, p. 84).

Koch relata que para Halliday & Hasan (1976), a coesão:

“por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (Koch, 2001, p. 17).

Na definição da própria autora, o conceito de coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Idem, p. 19). Elementos coesivos dão maior legibilidade ao texto, tornando explícitos os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem.

São definidos dois tipos de coesão (Koch, 2001): referencial e seqüencial. A primeira é aquela em que um elemento faz referência a outro do texto, que já ocorreu antes. A coesão seqüencial refere-se ao desenvolvimento textual, ou seja, está relacionada a segmentos do texto que fazem com que ele caminhe para diante.

3.7.5.2 – Coerência

Entende-se por coerência textual como a conexão lógica das idéias de um texto, ou seja, o sentido de um texto deve ser dado pela articulação de suas frases, que devem se complementar e não se contradizer – a não ser que essa contradição seja intencionada pelo autor, é claro. Koch & Travaglia explicitam que:

“a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada a inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para

calcular o sentido deste texto” (Koch & Travaglia, 2001, p. 21).

3.7.6 - Reflexão sobre a língua

A prática de reflexão sobre a língua é, segundo os PCN (1997), fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. Com essa prática de ensino centrada no texto, a ocupação e preocupação se dá com o uso da língua e não mais com aspectos gramaticais descontextualizados e aquela idéia de ensino de língua como produto acabado e fechado em si mesmo.

Para Geraldi, a reflexão linguística:

“se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo que participa” (Geraldi, 1996, p. 66).

3.7.6.1 - Atividade epilinguística

Nestas atividades, “a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza” (PCN, 1997, p. 30). Isso significa pensar sobre recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, sem se apreender a classificações, categorizações e levantamento de regularidades sobre essas questões. Geraldi (1997) afirma que estas atividades refletem sobre a linguagem, “e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que se está engajado” (Geraldi, 1997, p. 190).

A atividade epilinguística deve ser muito explorada, principalmente nos primeiros ciclos:

“Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais” (PCN, 1997, p. 31).

Vemos aí, novamente, a importância de aproximar os alunos de situações de produção reais de textos.

3.7.6.2 - Atividade metalinguística

Geraldi define as atividades metalinguísticas “como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi, 1997, p. 190-191).

Estas atividades trazem uma análise dirigida para a descrição, incluindo aqui as categorizações e sistematizações de elementos lingüísticos. Na definição dos PCN,

“Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas” (PCN, 1997, p. 30).

O estudo dos roteiros selecionados a partir da tabela Modelo de Análise de Roteiros será concretizado no capítulo a seguir.

Capítulo 4

O Relatório de Pesquisa

4.1 - Introdução

A tabela 2 foi elaborada com o intuito de examinar se os roteiros produzidos pelos estudantes alcançam os objetivos dos PCN em relação à produção escrita. Ela foi preenchida considerando os cinco roteiros selecionados - resultando na Tabela 3 - e, posteriormente, os itens foram explanados. Elucida-se que o trabalho de análise foi desenvolvido na perspectiva dos roteiros. Os vídeos (produto final) não foram analisados, pois não representam o foco desta pesquisa.

4.2 – Análise dos roteiros

Tabela 3 – Análise dos roteiros

			Roteiros				
			01	02	03	04	05
Produção de Discurso	Opção de Gênero	Escolha inconsciente					
		Escolha consciente	X	X	X	X	X
	Estrutura	Adaptada ao gênero	X	X	X	X	
		Estabelecida pelo grupo					X
	Intertextualidade		X	X	X	X	X
	Temas	Transversais	X	X	X		
		Projetos		X		X	X
Gêneros	Entrevista			X			
	Narrativa	Animação			X		
		Fantoches				X	
		Texto teatral/ televisivo (dramatização)					X
	Texto informativo – documentário		X				

Finalidade	Compreender conceito	X		X		
	Apresentar nova informação a alguém	X	X	X		
	Descrição de um problema	X		X		X
	Argumentação	X		X		X
	Criação / criatividade	X	X	X	X	X
Textualidade	Coesão	X	X	X	X	X
	Coerência	X	X	X	X	X
Reflexão sobre a língua	Atividade epilinguística	X	X	X	X	X
	Atividade metalingüística	X	X			

Iniciando a análise de roteiros, encontra-se o item “Produção de Discurso”. Os dados aqui abordados foram colhidos durante o processo de elaboração dos roteiros, durante as atividades. É por isso que são destacadas nessa pesquisa as informações obtidas durante a observação, anotadas no caderno de campo. As escolhas que antecedem a escrita trouxeram esclarecimentos importantes à pesquisa, justificando os olhares da pesquisadora nas reflexões posteriores sobre o roteiro já terminado.

Verifica-se que todos os roteiros analisados resultaram de uma escolha consciente de gênero usado. Ao observar os momentos em que as propostas foram expostas aos estudantes e também os momentos de conversa com a professora C, averiguou-se a respeito da preocupação desta em explicitar as peculiaridades do gênero a que se intencionava explorar, buscando já familiarizar os estudantes para que tivessem segurança ao escrever. A atuação da professora em cada proposta proporcionou condições para que o texto a ser produzido já tivesse a opção de gênero sistematizada. Nas palavras de Costa:

“Apropriar-se, portanto, dos gêneros, sistematicamente, mediados por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas, é reconstruir a

linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que certamente levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas” (Costa, 2000, p. 72).

No caso dos Roteiros 1 e 2, a escolha dos gêneros foi decidida previamente com a professora. Nos roteiros 3, 4 e 5, os grupos decidiram a opção depois das orientações da professora.

Além disso, no momento da criação do roteiro, a professora buscava interagir com os grupos, orientando as atividades, buscando facilitar a aprendizagem:

“A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver” (Masetto, 2000, p. 46).

Feita a opção de gênero, certifica-se se a estrutura dos textos foi adaptada ao gênero ou estabelecida pelo grupo. Em relação aos roteiros selecionados, o fato da professora C intervir nos propósitos das produções, de modo a direcionar os estudantes em suas escolhas, favoreceu os alunos a uma construção apropriada ao gênero. Mas durante a mediação considerou-se relevante a possibilidade de haver alguma modificação nessa estrutura, caso os alunos julgassem necessário.

Os roteiros 1, 2, 3 e 4 trazem uma estrutura adaptada, ou seja, houve empenho dos grupos em produzir o texto adequando-se às características daquele tipo de gênero. No Roteiro 2 houve a preocupação em organizar as perguntas da entrevista por assuntos, relacionando-as, visando um bom entendimento para quem pudesse assistir ao vídeo depois. Para isso, algumas questões foram colocadas propositalmente, mesmo que as crianças já soubessem a resposta, para haver uma contextualização dos assuntos. Ao questionarem sobre a profissão do entrevistado, os estudantes estavam preocupados apenas em passar

essa informação ao espectador, pois já sabiam qual era o seu trabalho pelo fato do entrevistado ser um morador do bairro que todos conheciam por causa da sua profissão.

O Roteiro 5, apesar de seguir a estrutura narrativa presente na série infantil produzida para a televisão do Sítio do Picapau Amarelo, teve a estrutura estabelecida pelo grupo porque, no momento da criação do roteiro, o grupo optou por inserir na história um narrador extradiegético, ou seja, este narrador não seria um personagem da história, ele estaria do lado de fora, explicando aos espectadores alguns acontecimentos da história. Como o grupo optou por criar sua própria história, teve liberdade de utilizar os conhecimentos que já tinha das histórias lidas e vistas na televisão ao produzir o roteiro da produção. O programa exibido na TV não possuía narrador, mas os alunos estabeleceram que naquela produção a existência deste papel era considerável.

A “intertextualidade” está presente em todos os roteiros. Como já explicitado, a produção de um discurso contém a fala dos outros (Bakhtin, 2000). Mas é cabível identificar nas produções quais falas dos outros estão ali inseridas, reestruturadas, modificadas. Um exemplo típico da presença da intertextualidade é a expressão que inicia o Roteiro 3, “Era uma vez”, muito presente nos contos de fadas.

Os PCN (1997) enfatizam que as atividades devem partir daquilo que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar, focando o trabalho em questões que os levem a adquirir conhecimentos. Identificar a fala dos outros no discurso do aluno é útil ao professor no momento verificar o nível de aprendizagem e a forma como o discurso do outro foi apreendida.

O Roteiro 1, caracterizado como texto informativo, traz essa intertextualidade em muitos trechos, como “No Brasil cerca de 80% dos esgotos é lançado em rios e mares”, e “o esgoto de Barão Geraldo que não recebe tratamento, vai direto para as águas do rio, recebendo o esgoto de 45 mil habitantes dessa região e de mais 20 mil da UNICAMP”. As frases foram criadas e estruturadas pelos estudantes a partir de informações obtidas nas pesquisas e atividades desenvolvidas anteriormente, no projeto.

No Roteiro 2, é possível verificar a intertextualidade na organização do roteiro, construído com perguntas divididas por temas. A preocupação em articular as questões dessa forma foi debatida em sala. Alguns alunos, no momento da discussão sobre a organização do roteiro, manifestaram seus conhecimentos neste gênero e enfatizaram a necessidade de enredar a entrevista.

No Roteiro 5, no diálogo em que a personagem Emília chama sua prima de “cara de coruja seca”, a frase partiu de uma integrante do grupo que conhecia tal adjetivação e sugeriu inseri-la no texto para deixá-lo mais divertido:

“- Coloca ela xingando a Popis de cara de coruja seca aqui pra ficar engraçado”.

A proposta agradou os componentes do grupo e trouxe ao roteiro um elemento de humor.

A temática dos roteiros variou de acordo com os interesses da professora e dos estudantes da sala. Todas as produções selecionadas faziam parte de projetos desenvolvidos na sala.

O Roteiro 1, presente no projeto “Lixo”, tem ligação direta com os Temas Transversais dos PCN – Meio Ambiente -, assim como o Roteiro 3. O tema Meio Ambiente costuma aparecer no planejamento das escolas, mas no caso do projeto Lixo, o tema abrangeu fortemente a questão dos rios poluídos devido a uma enchente ocorrida naquele ano na região em que a escola fica. A questão da Reciclagem foi discutida em 2007 porque este é um tema atual, que tem ganhado espaço na mídia, além do fato do pai de um aluno trabalhar na cooperativa de reciclagem do bairro. Já o Projeto “Memória”, de onde foi tirado o Roteiro 2, partiu de idéias fundamentadas pela professora no curso que fazia, de mesmo nome, promovida pelo Secretaria de Educação. Foi um projeto da sala, mas que pôde também ser inserido no conteúdo dos Temas Transversais dos PCN, em Pluralidade Cultural. Os Roteiros 4 e 5 pertencem ao projeto “Monteiro Lobato”. O tema surgiu na própria sala, através de ideias da professora em explorar a vida e obra de um autor muito conceituado na literatura infantil e sondagem nos alunos, acerca de seus interesses.

No que diz respeito ao segundo item, “Gêneros”, é possível verificar que os roteiros das produções de vídeo exploraram diversos gêneros discursivos, de acordo com o objetivo daquela produção, indo ao encontro das propostas de ensino de integrar os estudantes com a língua em seus diversos usos no dia-a-dia. Rosenblat afirma:

“... é necessário que se trabalhe com a diversidade de gêneros em suas especificidades, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois não há protótipo de texto que permita generalizações capazes de promover a competência lingüística para as mais variadas situações sociais das quais participamos” (Rosenblat, 2000, p. 186).

O Roteiro 1 pode ser definido como um texto informativo, já que tinha-se em vista a produção de um pequeno documentário sobre a poluição dos rios. O Roteiro 2 contém o gênero entrevista. Os roteiros 3, 4 e 5 são narrativos e, mesmo gerando produções diferenciadas (uma animação, uma história com fantoches e uma dramatização), possuem características comuns aos roteiros de histórias, como por exemplo a presença de diálogos entre os personagens. É interessante observar que a narração pode ser apresentada aos estudantes sob diversos formatos nas produções de vídeo, o que pode levar os alunos a se motivarem a contar uma história que poderá também ser assistida.

Partindo para o item “Finalidade” da tabela, é possível verificar quais objetivos foram atingidos na elaboração do roteiro. A finalidade de um texto é muito pertinente à observação do professor. Ao realizar a leitura do roteiro é necessário verificar se os propósitos foram alcançados, se o texto trouxe elementos significativos às práticas sociais de uso da escrita.

A compreensão de um conceito foi encontrada nos Roteiros 1 e 3. Como exemplo, pode-se citar:

“A água poluída pode causar doenças como micoses, diarreias e esquistossomose” (Roteiro 1).

“Ela contou que não pode jogar lixo nos rios, nas ruas, nas florestas para não poluir o nosso planeta” (Roteiro 3).

A preocupação em apresentar uma nova informação a alguém foi encontrada nos três primeiros roteiros. O Roteiro 1, por ter um conteúdo informativo, expõe muitos conhecimentos a respeito do tema. O Roteiro 2, apesar de não trazer expressamente uma informação, foi elaborado para buscar isso, já que realiza as perguntas para a pessoa entrevistada. O Roteiro 3 foi desenvolvido buscando mostrar os benefícios da reciclagem.

A descrição de um problema foi encontrada no Roteiro 1, por exemplo no trecho “Triste realidade essa que vemos bem perto de nós, no rio Anhumas, além de tudo isso o esgoto de Barão Geraldo que não recebe tratamento, vai direto para as águas do rio, recebendo o esgoto de 45 mil habitantes dessa região e de mais 20 mil da UNICAMP”. No Roteiro 3, a descrição do problema também apareceu: “E ela foi jogar o lixo e viu algumas frutas no chão”. Ao estabelecerem que havia frutas no chão, o grupo estabeleceu a questão do desperdício e da forma incorreta de se jogar as coisas fora. No Roteiro 5 foi possível encontrar, de forma diferente, a descrição de um problema. A personagem Emília, ao ter que dividir as atenções de sua turma com a prima que foi visitá-la, tem uma crise de ciúmes. Tal problema é descrito através de seu comportamento e suas reações levam o espectador a refletir sobre o assunto: “- Que legal? Coisa nenhuma”.

A argumentação – dita ou implícita – foi averiguada nos Roteiros 1, 3 e 5. Os textos foram elaborados por crianças de terceiras e quartas séries e já refletem os valores e posicionamento dos estudantes. No Roteiro 5, por exemplo, a fala do Visconde no final da história elucida Emília sobre seu egoísmo e ciúme em relação a sua prima: “Marquesa não seja injusta com sua prima, ela veio aqui por você”. No Roteiro 3, explica-se que não se deve jogar lixo nos rios, ruas e florestas para não poluir o planeta.

Revelando o subitem Criação/ criatividade, Martins (2003) esclarece:

“Considerando a importância do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo, deve-se propiciar possibilidades diferenciadas de leitura do mundo, de

compreensão desse mundo em sua multiplicidade. Nesse sentido, há a necessidade de se abrir o leque de opções e recursos que promovam a participação ativa e o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos” (Martins, 2003, p. 34).

Ele foi revelado em todos os roteiros. Nas narrativas, a criatividade é mais explícita, a criação é mais livre, como no Roteiro 3, em que a personagem Julinha Relógio conversa com um latão de lixo. Mas elas podem ser examinadas também no Roteiro 1, na frase “Quando puxamos a descarga no banheiro da nossa casa, não pensamos para onde está indo esta água suja”, já que para exemplificar a questão da água suja, a turma utilizou-se criativamente do exemplo da descarga do banheiro. No Roteiro 2, as questões elaboradas foram surgindo da imaginação dos estudantes a respeito do entrevistado e as curiosidades que tinham a respeito dele (Como era a rua que você morava na sua infância?).

No item textualidade, são encontradas as questões relativas à coesão e coerência. É aqui que se analisa se o texto tem realmente um significado, se toda sua construção faz sentido. Conforme os PCN (1997) apregoam:

“um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (PCN, 1997, p. 23).

Os dois subitens foram encontrados nos roteiros. No caso da coesão, foi possível apontar elementos referenciais e seqüenciais. Na coesão referencial, pode-se citar:

“...o rio Anhumas que tem cerca de 15 quilômetros em Barão Geraldo, recebe 162 litros de esgoto por segundo somente do distrito” (Roteiro 1) – o termo “Barão Geraldo” é depois substituído por “distrito”.

“Você conhece a “Festa do Boi Falô”? Já participou de alguma?” (Roteiro 2) – “Festa do Boi Falô”, foi substituída pelo pronome “alguma”.

“- Emília aonde você vai com essas coisas? O que está acontecendo aqui?

- Marquesa, por que você pretende ir embora?” (Roteiro 5) – “Emília” é chamada também de “Marquesa”.

A coesão seqüencial foi identificada em expressões como:

“E resolveu (sic) pegar elas e colocar no lixo” (Roteiro 3) – uso de conjunção (e).

“Porque agora estou com soninho” (Roteiro 4) – justificativa para a pergunta feita à Emília: “E agora Emília porque você está triste?”.

Estes são apenas alguns elementos coesivos encontrados nos roteiros. Em cada roteiro, a coesão está presente em muitas seqüências, fazendo a ligação delas no texto. Alguns elementos, como o conectivo “e” estão sempre em uso. No Roteiro 3, tal conjunção aparece na maioria dos parágrafos, geralmente no início deles, provavelmente numa tentativa de unir as seqüências do texto. Com o tempo, essa repetição tende a diminuir, já que os estudantes vão ampliando seu repertório de palavras e conhecimentos acerca do uso da língua.

No que se refere ao subitem coerência, os roteiros trazem em si uma relação lógica das idéias, ou seja, o leitor encontrará sentido nele, de acordo com o seu objetivo, é claro.

O Roteiro 1 aborda, de início, um panorama geral da utilidade dos rios. Em seguida expõe as inseqüências das atitudes do homem, que resultam da destruição do planeta. Segue-se o texto usando-se exemplos de como ocorre a poluição dos rios, de maneira geral, faz-se a citação contextualizando a situação no Brasil e depois o texto concentra-se num rio específico. A forma como as ideias foram organizadas articulam o texto de forma que ele comece de forma ampla (os rios) para chegar em algo específico (O Rio Anhumas). As informações vão se complementando.

O Roteiro 2 é coerente porque as perguntas foram organizadas de forma a irem se complementando, separadas por temas. O objetivo maior da entrevista era conhecer um pouco mais do bairro em que os estudantes residiam, pelo olhar de um morador antigo, mas para alcançar este assunto, antes foram formuladas muitas perguntas para se conhecer melhor o entrevistado, para dar sentido maior à entrevista.

Os Roteiros 3, 4 e 5 são narrativas, histórias que devem ter tessitura em suas seqüências para que seu sentido seja bem compreendido. No Roteiro 4, o início do texto traz uma frase que aparentemente fica sem explicação (“Agora todo mundo está desconfiado”), mas a continuidade do texto é coerente, demonstrando também a preocupação em caracterizar os personagens da história, como por exemplo a boneca Emília. Pode-se notar ao longo do texto que a boneca é a mais animada e traz elementos de humor em sua fala e atitude, peculiaridades essas que são presentes nas histórias de Monteiro Lobato também.

No Roteiro 5, foi possível presenciar uma situação de preocupação com a coerência no momento criação deste roteiro. Depois de decidirem sobre personagens, cenário e a idéia/ ação central, ao iniciarem a narrativa, o grupo havia escrito: “Um belo dia a D. Benta pediu ao Pedrinho que fosse na quitanda comprar frutas e legumes para fazer o almoço”. Depois de algum tempo de criação uma das crianças do grupo questionou o fato do Pedrinho sair pra comprar frutas e legumes, já que eles viviam em um sítio. Imediatamente todo o grupo concordou com essa “falha” e alterou a frase, colocando “Um belo dia a D. Benta pediu ao Pedrinho que fosse na horta para colher frutas e legumes para fazer o almoço”. As sequências do texto estão bem “costuradas” e trazem a preocupação de caracterizar os personagens, inserir elementos de humor e produzir uma história interessante, além da colocação de um item de “direção da produção”, ou seja, a música tema do Sítio do Picapau Amarelo foi escolhida para tocar antes da última frase da história e o grupo achou interessante anotar essa situação no roteiro, para que eles pudessem se orientar nos ensaios.

O item “Reflexão sobre a língua” é fundamental para análise dos roteiros. Segundo os PCN (1997) o objetivo principal da análise e reflexão é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos estudantes em situações de comunicação.

A atividade epilingüística foi realizada em todos os roteiros, de alguma forma. A professora, em parceria com toda a sala ou com cada grupo de estudantes, organizou o desenvolvimento das atividades de modo que eles pudessem refletir sobre suas produções, sobre suas atividades lingüísticas. Segundo os PCN:

“... quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta ‘O que você quis dizer com isso?’, está realizando uma atividade epilinguística. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos” (PCN, 1997, p. 53).

Os Roteiros 1 e 2 foram elaborados coletivamente e com o auxílio da professora. No caso do Roteiro 1, a sala foi dividida em grupos e cada grupo elaborou um pequeno texto priorizando um item do tema “Rios Poluídos”. No momento de junção dos textos, os alunos tiveram que se preocupar em fazer com que houvesse uma sequência do texto, para que ele fizesse sentido. Com o auxílio da professora, refletiram sobre cada trecho com esse objetivo. No Roteiro 2, a turma organizou as perguntas da entrevista por temas, mas mesmo após finalizarem as questões, houve a preocupação em promover uma continuidade na conversa, para que esta fizesse mais sentido ao expectador.

Os Roteiros 3 e 4, feitos em pequenos grupos, contaram com interferências da professora no momento de sua criação, já que ela ficava circulando entre os grupos para tirar dúvidas e intervir quando necessário. Assim, diante de alguns problemas encontrados na produção, a professora provocava a reflexão do grupo. Destaco algumas dessas incitações:

“Não seria melhor identificar de quem é essa fala pra facilitar o ensaio depois?” (o grupo escreveu a fala de um dos personagens sem identificá-lo).

“Acho melhor vocês relerem esse trecho da história... está faltando alguma coisa” (o trecho estava sem sentido).

O Roteiro 5 foi elaborado por um grupo fora da sala de aula, com a presença da pesquisadora, que optou em não fazer as interferências. Dessa maneira, a professora acompanhava a produção do roteiro quando os estudantes voltavam pra sala de aula. Mas nesse texto foi possível notar que menos interferências

ocorreram pois o próprio grupo, durante a criação, preocupou-se em reler e revisar o roteiro diversas vezes, refletindo sobre ele.

Os PCN (1997) valorizam o papel do trabalho em grupo em atividades de análise e reflexão sobre a língua:

“é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem” (PCN, 1997, p. 60).

A atividade metalinguística, como prática de reflexão sobre a língua de forma mais analítica, deve partir das produções escritas dos alunos (PCN, 1997). O critério de relevância daquilo que for considerado problemático e que precisa, portanto, ser ensinado prioritariamente “deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento” (Idem: 60).

Nos Roteiros 1 e 2, criados com a participação da professora C, foi possível observar que esta aproveitava-se dos problemas gramaticais e discursivos que iam surgindo no desenvolvimento do roteiro para já inserir orientações a respeito de algum problema identificado (ortografia, pontuação e aspectos gramaticais) e até mesmo para levantando algum tópico já estudado antecipadamente pela sala possivelmente de ser visualizado no texto.

Nos Roteiros 3 e 4, elaborados nos grupos, a preocupação da professora no momento da elaboração era em relação ao sentido do texto. O objetivo estava, naquela situação, em verificar se o texto cumpria sua finalidade comunicativa. Posteriormente, os roteiros foram corrigidos pela professora nessas questões de categorizações e sistematizações de elementos lingüísticos e o mesmo ocorreu com o Roteiro 5, porém não foi possível observar de modo presencial a forma

como se deu essa correção, de forma que os dados obtidos foram insuficientes para análise aprofundada.

Diante da análise propriamente dita dos itens presentes na tabela, pôde-se chegar a algumas conclusões:

- foi possível adaptar a elaboração dos roteiros de acordo com o gênero que se queria explicar;

- os textos produzidos consideraram as características do gênero estabelecido, respeitando o nível de aprendizagem de cada turma;

- os roteiros foram criados considerando sua finalidade, que seria a produção de vídeo. A produção contextualizada permitiu aos estudantes que se preocupassem com a escrita do roteiro de maneira significativa. O Roteiro 1 teria que passar ao público informações relevantes do tema estudado; o Roteiro 2 foi elaborado visando obter do entrevistado dados que enriquecessem os conhecimentos dos estudantes e daqueles que, posteriormente, tivessem a oportunidade de assistir a entrevista; o Roteiro 3 explorou desde a caracterização de cenários e personagens para a produção de uma animação que alertasse sobre a importância do lixo e da reciclagem; nos Roteiros 4 e 5, a narração foi escrita já pensando em dar vida aos personagens, suas ações e diálogos;

- ocorreu a preocupação dos estudantes com o sistema de pontuação e ortografia convencional, mesmo havendo falhas, pois o processo de construção da escrita é progressivo;

- os roteiros são coerentes e apresentam recursos coesivos básicos e apropriados;

- durante a produção escrita e após o término dela, os estudantes refletiram sobre o texto e também tiveram a oportunidade de revisá-lo, buscando aprimorar a qualidade da escrita.

Conclusão

Este trabalho teve início com uma discussão acerca do Ensino de Língua Portuguesa nas escolas e das novas propostas advindas de pesquisas na área e de documentos, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais. As novas diretrizes sugerem os gêneros de discurso como objeto de ensino e assinalam este ensino centrado em três atividades: prática da leitura de textos, prática da produção de textos e a prática da análise lingüística. Bezerra explica:

“Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e lingüísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada” (Bezerra, 2005, p. 43)

As questões que permeiam as mudanças no ensino da língua têm lugar de destaque ainda hoje, mostrando que ainda existe uma certa dificuldade de professores entenderem as novas propostas. A Revista Nova Escola⁴, por exemplo, trouxe somente neste ano de 2009 diversas reportagens sobre o assunto:

- Edição de Janeiro: “Escrever de verdade” - Para produzir textos de qualidade, seus alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias. A chave é ler muito e revisar continuamente.

- Edição de Abril: “A língua em todas as disciplinas” - Por serem essenciais na formação escolar, a leitura e a escrita merecem atenção específica dos professores das diversas áreas.

- Edição de Maio: “O que e para que(m)” – Propostas de escrita devem ter intenção comunicativa, gênero e destinatário claros. Projetos didáticos ajudam a conjugar esses fatores.

⁴Disponível em: <http://revistaescola.abril.uol.com.br>

No que diz respeito às práticas de produção escrita dos estudantes, a finalidade está em formar escritores competentes que produzam textos coerentes, coesos e eficazes (PCN, 1997), para que possam participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam a escrita. Lopes afirma:

“Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade” (Lopes, 1998, p. 326).

É necessário aproximar os estudantes dos textos que circulam socialmente para que possam compreendê-los e aprender a produzi-los. Uma boa proposta de escrita precisa de propósitos comunicativos claros, ou seja, os estudantes devem saber o que vão escrever, para que e para quem e então definirem a forma que o texto deve tomar: diferentes objetivos exigem diferentes gêneros que devem ter suas características apreendidas.

Este projeto teve início antes mesmo de minha entrada no Mestrado, quando pude conhecer o Projeto TV Digital, desenvolvido pelos pesquisadores do LANTEC na EMEF “Professora Dulce Bento Nascimento”. A introdução dos recursos tecnológicos na escola foi construindo ali um novo perfil, trazendo novas estratégias para o professor planejar os conteúdos de suas aulas. Souza (2005) define esse contexto:

“Acreditamos, como Darcy Ribeiro, que a escola primeiro precisa estar preparada para receber os estudantes, em segundo lugar que os educadores devam ser devidamente valorizados, aí, então, a entrada dos recursos tecnológicos na escola seria uma conseqüência natural, respeitando as necessidades do grupo (Souza, 2005, p. 104).

Diante das atividades de produção de vídeo digital – um dos alicerces do projeto -, procurou-se refletir sobre a melhor forma de organizar as tarefas e a

construção de roteiros era a possibilidade mais fundamentada, já que é recurso primordial das produções audiovisuais.

Nesta perspectiva, a elaboração de roteiros pelos estudantes foi analisada nessa pesquisa com o objetivo de observar se a atividade contribuía com os objetivos dos PCN, aproximando-se de condições reais de produção, com clareza de objetivos e de forma motivadora, valorizando a exploração dos gêneros, priorizando a construção de conhecimento nas atividades.

Os projetos desenvolvidos pelas turmas que acompanhamos é que direcionavam os caminhos das produções, permitindo aos alunos que escrevessem roteiros de forma contextualizada, propagando conhecimentos:

“O trabalho com projetos apresenta-se assim como mais uma possibilidade para o aprendiz atribuir significado a determinados conceitos relacionados à temática abordada no material que desenvolve. É uma maneira de contextualizar conhecimentos, no sentido de possibilitar que o aprendiz possa "colocar em uso" ou transformar "saberes" já apropriados por ele em outras situações, bem como favorece a apropriação de novos saberes”. (Martins, 2003, p. 95)

O trabalho com projetos permitiu às professoras que abordassem os temas selecionados de forma interdisciplinar, favorecendo assim a aprendizagem significativa de seus alunos. A professora C, ao falar do projeto “Lixo”, explicita este trabalho:

“A princípio o conteúdo era para ser estudado apenas em Ciências, mas aproveitei o tema nas aulas de Português, com a leitura de textos como crônicas e poesias; trabalhei rios em Geografia e gráficos em Matemática, quando pesquisamos a poluição de rios. Também observamos o tempo que levam alguns materiais para se decomporem na natureza. Tudo isso foi estudado, mas de uma forma prazerosa e singular” (Professora C).

Sabia-se que os roteiros elaborados pelos estudantes eram um recurso fundamental para a produção do vídeo. Mas era preciso verificar se essa produção de roteiro era também uma atividade de escrita que abrangia as finalidades dos

PCN de Língua Portuguesa, conforme os objetivos da pesquisa. Foi elaborada então a tabela de análise de roteiros, fundamentada pelas pesquisas teóricas, e foram escolhidos aqueles roteiros os quais suas produções puderam ser acompanhadas ativamente para integrar a tabela.

A tabela colheu informações para análise desde o momento da proposta de produção até a reflexão, revisão do texto e avaliação dos objetivos pela professora. Diante da análise efetuada, constatou-se que os roteiros contribuíram como atividade de exercício da escrita, abrangendo itens que devem ser considerados pelo professor em seu cotidiano.

Tais certificações remetem às questões de estudo (Yin, 2005) estabelecidas inicialmente. Refletindo, foi possível determinar que as produções de roteiros para produção de vídeo digital ocorreram de forma eficiente e motivadora aos alunos, conforme observações feitas durante todo o estudo. Os roteiros foram se adequando aos gêneros a que se queria explorar, favorecendo essa aproximação dos estudantes nas propostas. Não houve a formulação de um modelo único e fechado de roteiro a ser seguido, mas uma adaptação aos gêneros, priorizando a finalidade de cada produção, a apropriação de saberes pelos alunos e o exercício de uma escrita que fizesse sentido, contextualizada.

Ressalta-se que os roteiros selecionados não foram produções individuais, mas coletivas, feitas por toda a sala ou em pequenos grupos. Se as produções audiovisuais eram desenvolvidas em grupos, onde cada estudante tinha uma função, é praticável acreditar que o roteiro, como parte essencial dessa produção, deveria também ser elaborado em grupo, valorizando a aprendizagem colaborativa:

“Para que a interação grupal cumpra seu papel didático é preciso que os alunos realmente realizem juntos uma determinada atividade, que o resultado seja, de fato, produto da ação do grupo — não coincidente, portanto, com o que nenhum aluno poderia realizar individualmente” (PCN, 1997, p. 67).

A professora C, ao ser questionada acerca de sua visão sobre o assunto, complementa:

“As produções em grupo devem ter a participação de todos da equipe. Em um processo de cooperação, os textos são criados e têm o seu valor para quem os avalia. Os estudantes trocam ideias e se socializam mais. Os que têm mais facilidade auxiliam aqueles que têm dificuldades” (Professora C).

Essa pesquisa não termina aqui. As concepções de ensino da Língua Portuguesa, assim como todo o campo da educação, estão sendo pressionadas por mudanças, como afirma Moran (2000). Isso porque a sociedade está mudando e muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais, resultam em pouca aprendizagem e muita desmotivação. Para o autor,

“Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos” (Moran, 2000, p. 13)

No exercício da escrita em Língua Portuguesa, não há espaço para concepções fragmentadas e alheias à realidade dos estudantes, limitadas às funções exclusivamente escolares. As propostas atuais dimensionam o ensino ao domínio da língua para a formação de cidadãos críticos e atuantes:

“Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema

alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever” (PCN, 1997, p. 48).

A criação de roteiros para as produções de vídeo digital é apenas uma das opções que o professor tem para incentivar o exercício da escrita de forma contextualizada. O envolvimento das tecnologias, presentes em nosso cotidiano, na educação – como a filmadora, a máquina digital e o computador - é também algo que ainda está sendo trilhado e merece a nossa atenção, na busca pela ampliação do conceito de aula:

“Se as tecnologias fazem parte da vida do aluno fora da escola (e isto acontece cada vez mais e das mais diferentes formas), elas devem fazer parte também de sua vida dentro da escola. Um dos motivos para que assim seja está na constatação de que o sucesso do aluno na escola, no trabalho e na vida depende, entre outras coisas, da capacidade do professor de incorporar as experiências e conhecimentos dos alunos, utilizando-os como ponto de partida e como referência para a sistematização de conteúdos, para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade, enfim, para a superação da visão empírica trazida pelo aluno e para a aquisição de uma visão mais elaborada sobre o mundo de modo geral, visando permitir-lhe uma participação social mais efetiva” (Sampaio & Leite, 1999, p.73-74).

Sabe-se que o que se deixa aqui é apenas uma pequena contribuição para a educação, uma forma de colaborar com as mudanças que devem ser trilhadas nesse caminho que está em construção permanente:

“A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimentos que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos” (Kleiman, 2001, p. 91).

Bibliografia

- AMARAL, Sérgio Ferreira do. **Internet: Novos valores e novos comportamentos**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). A leitura nos oceanos da internet. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEZERRA, Maria A. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – 1ª à 4ª série**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm> (Acesso em 22 de março de 2009).
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – 5ª à 8ª série**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm> (Acesso em 22 de março de 2009).
- BRUYNE, Paul de et al. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1982.

- CARMONA, Beth (org.). **O desafio da TV pública: uma reflexão sobre sustentabilidade e qualidade**. Rio de Janeiro: Rede Brasil, 2003.
- COSTA, Sérgio R. **A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico**. In: ROJO, R. H. R. (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo EDUC/Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- FREITAS, Maria Teresa de A. **Descobrimo novas formas de leitura e escrita**. In: ROJO, R. H. R. (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo EDUC/Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HOFFNAGEL, Judith C. **Entrevista: uma conversa controlada**. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- KLEIMAN, A. & MORAES, S. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- KOCH, Ingedore G. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, I. G.V. & TRAVAGLIA, L.C. **Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, Luiz Paulo da M. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença**. In: SIGNORINI, Inês (org.). Língua (gem)

e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

MARTINS, Maria Cecília. **Criança e mídia: “Diversa-mente” em ação em contextos educacionais**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 2003.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000

PENTEADO, Heloísa D. **Pedagogia da Comunicação: Sujeitos Comunicantes**. In: Coletâneas sobre Pedagogia da Comunicação: Teorias e Práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTO, Tânia Maria E. **Educação para a Mídia/ Pedagogia da educação: caminhos e desafios**. In: PENTEADO, Heloísa D. Coletâneas sobre Pedagogia da Comunicação: Teorias e Práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

RINCÓN, Omar. **Televisão pública: do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2002.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RODRIGUES, Rosângela H. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. In: ROJO, R. H. R. (org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo EDUC/Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, R. H. R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo EDUC/Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas**. In J. L. Meurer et al. (orgs) Gêneros: Teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSENBLAT, Ellen. **Crítérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos**. In: ROJO, R. H. R. (org.) A

prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo EDUC/Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SAMPAIO, M. N. & LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Fernando Marés de. **Um documento chamado Roteiro**. Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/documentochamadoroteiro.htm> (Acesso em 22 de março de 2009).

SOUZA, Karla Isabel. **Novas tecnologias e educação : preparando a escola para a chegada da TV Digital Interativa**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

SIGNORINI, Inês (org.). **Língua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexos

Anexo 1

Roteiro 1

“Os Rios Poluídos”

Os rios são fontes de vida. Desde a antiguidade suas águas são essenciais para a vida das pessoas, para beber, se banhar, navegar, além de outras utilidades. Infelizmente o homem tem insistido em modificar a natureza e destrói o meio ambiente em que vive. O homem é o único ser habitante do planeta que é capaz de poluir o ar, a água e de devastar florestas.

Quando puxamos a descarga no banheiro da nossa casa, não pensamos para onde está indo esta água suja. Achamos que ela vai embora pelos canos e entra para debaixo da terra, embaixo dos bueiros. É verdade, mas na maior parte das vezes o esgoto não para ele continua sua viagem e vai ser despejado em algum rio ou mar. Os rios ficam escuros cheios de entulhos a água fica poluída sendo imprópria para banho. A água poluída pode causar doenças como micoses, diarreias e esquistossomose.

No Brasil cerca de 80% dos esgotos é lançado em rios e mares. Muitas indústrias jogam, por exemplo, couros velhos, borrachas, latas, etc. nos rios. O mesmo fazem as pessoas que moram próximas, jogam restos de alimentos, animais mortos, árvores, garrafas, pneus velhos, sacolas plásticas, brinquedos, roupas, latas, madeiras, fezes de animais etc.

Triste realidade essa que vemos bem perto de nós, no rio Anhumas, além de tudo isso o esgoto de Barão Geraldo que não recebe tratamento, vai direto para as águas do rio, recebendo o esgoto de 45 mil habitantes dessa região e de mais 20 mil da UNICAMP. O esgoto é despejado diariamente no ribeirão Anhumas, um dos rios mais importantes do distrito, junto a bacia do Rio das Pedras. De acordo com a Sociedade de Água e Abastecimento – SANASA, o rio Anhumas que tem cerca de 15 quilômetros em Barão Geraldo, recebe 162 litros de esgoto por segundo somente do distrito. O Ribeirão que atravessa grande parte da área urbana de

Campinas traz em suas águas parcela significativa do esgoto da cidade e dos resíduos lançados pela indústrias localizadas na região, por isso herdou até um apelido dos moradores, de rio fedido.

Hoje existe um projeto que se chama Salve Anhumas realizado pela associação Ama Guará e pela associação dos moradores do Jardim alto e cidade universitária, que tem por objetivo recuperar a mata ciliar”

Anexo 2

Roteiro 2

Entrevista com Sr. João Batista “Pezão”

Identificação

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Em que ano você nasceu? (Qual sua idade?)
- 3- Onde você mora?
- 4- Em que cidade (bairro) você nasceu? Há quanto tempo mora nela? Há quanto tempo você mora nesse bairro?

Infância

- 5- Como foi sua infância?
- 6- Com o que você brincava?
- 7- Onde você brincava?
- 8- Como era a rua que você morava na sua infância?
- 9- Com quem você brincava?
- 10- Como eram feitos os brinquedos? Eram comprados em lojas?

Pessoais

- 11- Você é casado? Há quanto tempo?
- 12- Você tem filhos? Quantos?
- 13- Qual é a sua profissão? Há quanto tempo está nessa profissão?
- 14- Você gosta do que faz?
- 15- Onde você estudou?
- 16- O que mais gostava de fazer na escola?

Tema

- 17- Você gosta de morar nesse bairro?
- 18- Que festas tem no seu bairro?
- 19- Você conhece a “Festa do Boi Falô”? Já participou de alguma?

- 20- O que você sabe sobre o bairro Guará?
- 21- Você sabe quando foi construída a Escola “Dulce Bento”?
- 22- Como era a escola antigamente?
- 23- Você gostou de ser entrevistado por mim?
- 24- Deixe sua mensagem

Muito obrigado por compartilhar comigo essa entrevista, você é muito simpático.

(Agradecimento)

Anexo 3

Roteiro 3

Nome: Miriam C. F. da S. Lima Nº 1633 Série B data 25/06/03

Roteiro para Animação



Cenário: Se passa no jardim

Personagens: Tulinha Relógio e o latão de lixo

Título: Tulinha relógio cuidando do meio ambiente

Tulinha Relógio cuidando do meio ambiente

Era uma vez uma menina que se chamava Tulinha Relógio.

Que tinha 8 anos.

E ela era muito cuidadosa, e sua casa era muito arrumada.

E ela foi jogar o lixo, e viu algumas frutas no chão.

E resolveu pegar elas e colocar no lixo.

E ela falou para o latão de lixo sobre a reciclagem:

- Você sabia latão de lixo que a reciclagem é muito importante?

- Eu não sabia não, pode me contar?

- Sim eu posso sim.

- Então conte para mim.

E ela contou para o latão de lixo a importância do nosso planeta.

Ela contou que não pode jogar lixo nos rios, nas ruas, nas florestas para não poluir o nosso planeta.

Anexo 4

Roteiro 4

A primeira noite de natal

Todo mundo está animado, hoje vai ter um premiado. Agora todo mundo está desanimado.

A Emilia é que está mais feliz e por primeira noite de natal.

Emilia estava falando:

- Porque ninguém estava festejando? Todo mundo está desanimado! Todo mundo olhou para Emilia e Pedrozinho falou:

- A gente está desanimado porque temos que esperar até meia-noite.

Já era onze e meia todas as pessoas morrendo de sono se Emilia que não acordou todo mundo com um barulhão:

- Acorda agora!!!

Todos pularam de susto.

Vicente disse:

- Porque você nos acordou?

E Emilia respondeu:

- Porque já é quase meia noite, e é o meu primeiro dia de natal!

Quando bateu meia-noite todo mundo pulou de alegria, se Emilia que não.

E Pedrozinho disse:

- E agora Emilia porque você está triste?

Emilia respondeu:

- Porque agora eu estou com sono!

Anexo 5

Roteiro 5

Emilia em: A minha prima sem mi visitar

(Camaio; Dala, de Ditis; sapas (cadeiras), tapete (sofa e cantelna), tapete, mesa (mesa da sala), toalha, porta - retrato, vasos de flor, panno para cobrir as cadeiras, livros e enciclopedias.

Personagens

- 1 - Paizinho - Letícia Basso
- 2 - Benedita - Papis - Nicolay
- 3 - Emilia - Pietra
- 4 - Pedrinho - Gabriel Diqueira
- 5 - Paradoxa - Kamyllo
- 6 - D. Berta - Luana Viana
- 7 - Visconde - D. J. C.

Um belo dia a D. Benta pediu ao Pedrinho que fosse na horta para colher frutas e legumes para fazer o almoço.

Na volta, Pedrinho chegou gritando:

- Narizinho, Emília venham ver o que eu achei!

Narizinho e Emília chegaram na sala e se assustaram. Emília falou:

- O que minha prima está fazendo aqui?

- Emília eu nem sabia que você tinha uma prima. Que legal!

Emília respondeu:

- Que legal? Não nenhuma. Quem te convidou pra vir no meu sítio. Dáí fora, cara de coruja seca!

Narizinho falou:

- Marquês por que você não gosta da sua prima? O que ela fez para você?

Emília respondeu já respondendo:

- Emília eu vim de tão longe, me jogaram para fora e você me trata assim!

Todos que estavam na sala quando a Emília gritou em coro:

- Ah cotidinha da bonequinha.

Narizinho diz:

- Emília não seja mal educada. Não foi essa educação que eu te dei. Vamos brincar Popo.

Emília falou

- Esperem, esperem por mim.

A turma toda vai brincar com a nova amiga e levaram até presentes para ela.

Pedrinho leva um estilingue. Narizinho leva um ursinho de pelúcia. Visconde leva um livro.

- Este é meu estilingue favorita - Tala Pedrinho
- Este é o ursinho mais bonito que eu tenho - Luz Narizinho
- Este foi o meu primeiro livro - Tala Visconde - Ele é muito importante.

Depois de algum tempo brincando juntos, Emilia que estava fora da brincadeira, ficou muito triste e foi falar com o Visconde:

- Visconde quanto é uma passagem de trem?

Visconde perguntou:

- Por que você está perguntando isto?

Emilia respondeu:

- Não importa!

Visconde diz:

- Come torta

Então Emilia saiu aborrecida, e pegou o telefone e liga para a estação de trem e pergunta:

— Por favor, quanto custa uma passagem de trem para um lugar mais longe que tiver?
Ah tá bem, obrigada. Vou voltar muitas coisas.

E ela sai da sala. Pouco depois ela aparece com uma trouca com quatro cursos. Ela diz:

— Está ficando alguns cursos e depois volta para bazar e etc.

O Benta que estava sentado lendo um livro, fica preocupado e pergunta:

— Emília onde você vai com essas coisas?
O que está acontecendo aqui?

— Marquês, por que você pretende ir embora?
diz Visconde.

Emília com uma voz bem triste responde:

— Eu sou inútil, porque todos me rejeitam, ninguém me dá atenção.

Todos falam juntos:

— Ah, Emília, por que tanto lamento?

— Emília por que você acha que não tem nada a oferecer a nós? — pergunta Fregedoso.

— Porque vocês dois não têm nada para oferecer a mim, e nem tenho de oferecer a eles. —

— Quando Emília não é que nós nos ligamos para te! É que você sempre está aqui e não ajuda ninguém. —
fil. P. de S. —

— É mesmo querida prima. Vou embora hoje à noite. — Fala Pepi.

79. recorda lig:
- Marquês não seja injusto com sua prima, ele veio aqui por você
 - Em vez de ficar aqui discutindo aqui, por que vocês não esquecem isso e vão buscar lá fora?
 - Emília, um pouco mais animada responde
 - Legal! Papai me desculpe se fui muito egoísta. Vamos brincar? Todos dizem.
 - Vamos!!!
 - Saem do cenário.
 - Sabe a música da sítia e a D. Benta ouviu e diz.
 - Essas crianças...
 - É volta a ler o livro.

