



UNIVERSIDADE VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**ENSINO MEDIANTE A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA
PROPOSTA PARA TRABALHAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM
EDUCANDOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM
ALTAMIRA/PA**

Adriana Ranzani Gimenes Almeida

Lajeado/RS, dezembro de 2023

Adriana Ranzani Gimenes Almeida

**ENSINO MEDIANTE A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA
PROPOSTA PARA TRABALHAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM
EDUCANDOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM
ALTAMIRA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos Tecnologias e Ferramenta no Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Lajeado/RS, dezembro de 2023

Adriana Ranzani Gimenes Almeida

**ENSINO MEDIANTE A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA
PROPOSTA PARA TRABALHAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM
EDUCANDOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM
ALTAMIRA/PA**

A Banca examinadora abaixo _____ a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino:

Prof. Dr. Rogério José Schuck - Orientador
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dra. Kári Lúcia Forneck
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Tânia Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Lajeado, dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado é fruto de muitas idas e vindas, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios e incertezas. Nesse exercício de observação, ação, coleta de dados, escrita e reescrita aprendi muito. E para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada, contei com o incentivo e o apoio de pessoas queridas, às quais deixo aqui a minha gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade, força e resiliência para cursar o mestrado. Foram muitas orações pedindo forças para dar conta de trabalhar e estudar. Não foi nada fácil.

Agradeço a Deus, por colocar pessoas especiais no meu caminho, como o meu orientador Professor Doutor Rogério Schuck. Trilhar este caminho só foi possível com seu apoio, energia e força, pois sempre acreditou em mim. Agradeço sua orientação paciente e exemplar, pautada por um elevado e rigoroso nível científico, uma visão crítica, reflexiva e oportuna, um empenho inexcedível e saudavelmente exigente, o que contribuiu para enriquecer, passo por passo, todas as etapas do trabalho realizado.

Agradeço à banca avaliadora do projeto de pesquisa, Professor Doutor Derli Juliano Neuenfeldt, Professora Doutora Kári Lúcia Forneck e Professora Doutora Tânia Micheline Miorando pelas contribuições significativas para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos professores que contribuíram e provocaram, em cada disciplina ministrada, o pensar e repensar o ensino, a minha prática pedagógica.

Agradeço à minha turma, inclusive, ao grupo de *Whatsapp*, colegas de mestrado, por todo apoio e incentivo. Sou grata pela nossa amizade.

Agradeço à gestão da escola em que realizei a pesquisa, na pessoa Rita de Cássia Vicente dos Anjos, pelo apoio e compreensão durante o mestrado.

Agradeço à minha família, em especial, ao meu esposo Jó Rodrigues Almeida e à minha mãe Ruth Ranzani Gimenes, o apoio incondicional. Agradeço a enorme compreensão, generosidade e incentivo deles para chegar ao fim deste percurso.

Por fim, o meu profundo sentimento de gratidão à Univates que, através do regime intensivo, oportunizou-me concretizar o sonho de ser Mestre em Ensino.

“Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”.

(GADOTTI, 2016)

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar as contribuições do ensino, mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa, junto a uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública em Altamira-PA. A produção de documentários é uma proposta pedagógica capaz de contribuir com o ensino, permitindo não só uma aproximação com o gênero textual e com a linguagem audiovisual, mas também trabalhar a formação crítica dos estudantes. Metodologicamente, a natureza da presente pesquisa é qualitativa, tendo em vista o caráter interpretativo das observações e dos dados coletados com os envolvidos, além das análises e reflexões com foco nas percepções dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, pensando o ensino enquanto processo e resultado da prática pedagógica, utilizou-se como procedimento a pesquisa de campo. Para a realização desta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo focal. A análise dos dados coletados teve como base a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), organizados em quatro categorias: o perfil e a percepção dos estudantes antes da ação pedagógica; contribuições da oficina para a produção dos documentários durante a ação pedagógica; observações durante o processo de produção dos documentários; percepção dos estudantes depois da experiência de ensino e sua formação crítica mediante a produção de documentários. De acordo com a percepção dos estudantes, a experiência de produção de documentários foi importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois, partindo da pesquisa, da leitura e da releitura, da produção e da reprodução da realidade, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais significativo. No depoimento dos estudantes, ficou evidente que o uso do aparelho celular para a produção dos documentários foi fundamental, desde a pesquisa até a edição. Perante o exposto, faz-se necessário reconhecer o papel do ensino na formação de uma pessoa e entender a escola como um espaço de formação crítica, de pensar nas individualidades dos estudantes e de educar para o coletivo. Destaca-se, a importância de refletir sobre a tendência de um novo pensar docente quanto ao uso de tecnologias digitais, para fortalecer o ensino e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, mesmo enfrentando obstáculos, para que a educação seja renovada e transformada. Portanto, o ensino mediado pela produção de documentários revelou-se como uma possibilidade potente para trabalhar a consciência crítica do estudante.

Palavras-chave: Ensino. Consciência crítica. Tecnologia digital

ABSTRACT

This research seeks to investigate the contributions of teaching, through the production of a documentary in the Portuguese Language discipline, together with a third-year high school class at a public school in Altamira-PA. The production of documentaries is a pedagogical proposal capable of contributing to teaching, allowing not only an approach to the textual genre and audiovisual language, but also working on students' critical training. Methodologically, the nature of this research is qualitative, considering the interpretative nature of the observations and data collected from those involved, in addition to the analyzes and reflections focusing on the perceptions of the subjects participating in the research. Thus, thinking about teaching as a process and result of pedagogical practice, field research was used as a procedure. To carry out this investigation, semi-structured interviews were carried out with a focus group. The analysis of the collected data was based on the content analysis described by Bardin (2011), organized into four categories: the profile and perception of students before the pedagogical action; workshop contributions to the production of documentaries during the pedagogical action; observations during the documentary production process; students' perception after the teaching experience and their critical formation through the production of documentaries. According to the students' perception, the experience of producing documentaries was important for the teaching and learning process, because, starting from research, reading and re-reading, production and reproduction of reality, the teaching and learning process became more significant. In the students' testimony, it was evident that the use of cell phones for the production of documentaries was fundamental, from research to editing. In view of the above, it is necessary to recognize the role of teaching in the formation of a person and understand the school as a space for critical training, for thinking about the individualities of students and for educating the collective. The importance of reflecting on the trend of new teaching thinking regarding the use of digital technologies stands out, to strengthen teaching and learning inside and outside the classroom, even when facing obstacles, so that education is renewed and transformed. Therefore, teaching mediated by the production of documentaries proved to be a powerful possibility for working on the student's critical consciousness.

Keywords: Teaching. Critical awareness. Digital technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do estado do Pará.....	58
Figura 2 – Localização geográfica da cidade de Altamira	59
Figura 3 – Fachada da escola Polivalente de Altamira.....	60
Figura 4 – Material do sorteio	69
Figura 5 – Dia do sorteio.....	70
Figura 6 - Apresentação do projeto	71
<u>Figura 7 - Início da Oficina referente ao Documentário</u>	73
Figura 8 – QR Code com o documentário “Babás”	73
Figura 9 – QR Code com o documentário “Marcelo”	74
Figura 10 – QR Code com “as seis dimensões da competência midiática”	74
Figura 11 – QR Code com o documentário “Disque Quilombola”	75
Figura 12 – QR Code com imagens para o <i>World Café</i>	76
Figura 13 - Atividade em grupo - <i>World Café</i>	76
Figura 14 - Atividade prática de enquadramento	77
Figura 15 - Atividade prática de enquadramento	78
Figura 16 - Divisão dos grupos.....	80
Figura 17 - Entrevista com o professor Alex Cabral	81
Figura 18 - Apresentação dos documentários no Auditório.....	82
Figura 19 - Entrevista com o grupo focal.....	83
Figura 20 – QR Code com o documentário “Solidão”	100
Figura 21 – QR Code com o documentário “Fake News”	100
Figura 22 – QR Code com o documentário “O ENEM e a pressão social”	101
Figura 23 – QR Code com o documentário “A comunidade surda de Altamira/PA”	102
Figura 24 – QR Code com o documentário “NOMOFOBIA”	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

§	Inciso
<i>Apps</i>	Aplicativos
Art.	Artigo
Av.	Avenida
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BDU	Biblioteca Digital da Univates
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DIY	<i>Do It Yourself</i> - Faça Você Mesmo
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
E.E.E.M.	Escola Estadual de Ensino Médio
EAD	Ensino a distância
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
Full HD	<i>Full High Definition</i> - Máxima Alta Definição
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IoT	<i>Internet of Things</i> - Internet das Coisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
nº	Número
ODEAPs	Objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos
PA	Pará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TV	Televisão
<i>Wi-fi</i>	<i>Wireless Fidelity</i>
WWF	<i>World Wildlife Fund</i> - Fundo Mundial da Natureza

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 A tecnologia digital como desafio e oportunidade para o ensino.....	21
2.2 A tecnologia digital no Ensino Médio.....	27
2.3 A importância da formação docente para o uso das tecnologias digitais no ensino.....	35
2.4 Aproximações do ensino como prática libertadora na era digital	39
2.5 Ensino e aprendizagem com oficinas pedagógicas.....	44
2.6 O gênero documentário: da produção nas aulas de Língua Portuguesa à possibilidade de trabalhar a consciência crítica dos educandos.....	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
3.1 Caracterização da pesquisa.....	53
3.2 O <i>locus</i> da pesquisa	57
3.2.1 Sobre o estado do Pará.....	57
3.2.2 Sobre a cidade de Altamira.....	58
3.2.3 Sobre a Escola Polivalente de Altamira	59
3.3 Os participantes da pesquisa.....	60
3.4 Questões éticas da pesquisa.....	61
3.5 Instrumento de coleta de dados.....	62
66	
Fonte: Do Autor.	66
3.6 A análise dos dados.....	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS	68
4.1 Partindo da ação pedagógica.....	68
4.2 As percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários	84
4.2.1 CATEGORIA A: O perfil e a percepção dos estudantes antes da ação pedagógica.	85
4.2.2 CATEGORIA B: As contribuições da oficina para a produção dos documentários durante a ação pedagógica.....	89
4.2.3 CATEGORIA C: Percepção docente durante o processo de produção dos documentários	98
4.2.4 CATEGORIA D: Percepção dos estudantes após a experiência de ensino e formação crítica mediante a produção de documentários	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A - Quadro de códigos utilizados na pesquisa	131
APÊNDICE B - Termo de Concordância da Instituição de Ensino Escola Estadual de Ensino Médio Polivalente de Altamira.....	132

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	133
APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem	134
APÊNDICE E - Figura 15 – Amostra do formulário da avaliação diagnóstica..	135
APÊNDICE F - Questionário para alunos - diagnóstico inicial.....	136
APÊNDICE G - Diário de campo da professora pesquisadora	137
APÊNDICE H - Entrevista da professora pesquisadora com o grupo focal	138
ANEXO A – Questões sobre o documentário "Babás", de Consuelo Lins (Brasil, 2010)	140
ANEXO B – Questões sobre o documentário "Marcelo", de Jessica Lopes (2013)	141

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. [...] Em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (Freire, 2010, p. 96-97).

O sistema educacional de ensino brasileiro já passou por muitos desafios, seja de ordem econômica, social, política ou pedagógica. Soma-se aos desafios, o uso da tecnologia digital como recurso e ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem, o que exige uma nova postura docente no ensino.

Percebe-se que o ser humano, contemporaneamente, permanece boa parte do seu tempo conectado à internet, especialmente, através de aparelhos celulares, assimilando informações nem sempre verdadeiras, registrando tudo o que vê à sua frente e postando esses registros nas redes sociais. Entende-se que essa tecnologia digital poderia ser utilizada pedagogicamente para o exercício do olhar crítico, a partir da produção audiovisual.

A produção de documentários por alunos é um exemplo de ação pedagógica que pode favorecer o ensino, permitindo não só uma aproximação com o gênero textual e com a linguagem audiovisual, mas despertar uma postura mais crítica nos estudantes, diante de um mundo em constante movimento. Rojo (2020), que defende o ensino de Língua Portuguesa a partir de letramentos múltiplos, destaca que é preciso focar

[...] nos usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.)

e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). E assim participar com proficiência de práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (Rojo, 2020, p.119).

Diante desse cenário, considera-se que a escola precisa ser convidada a rever sua dinâmica no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, urge acompanhar as transformações “[...] no e com o mundo, como ser de práxis, prática consciente reflexiva, intencional, temporal e transcendental”, segundo Freire (2015, p. 66). Na mesma linha de pensamento, Silva (2001, p.37) afirma:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

No cenário educacional, a tecnologia digital traz possibilidades para se trabalhar o processo de engajamento e de desenvolvimento do pensamento crítico do educado. Freire (2018, p. 134) já profetizava que “a educação crítica é a ‘futuridade’ revolucionária”. Depreende-se desse pensamento que o ensino precisa problematizar situações reais que fazem parte do contexto social do educando, para estimular a ação e a reflexão em busca de transformações sociais criativas.

Com o ensino por meio da pesquisa, percebendo a realidade da qual faz parte, é possível incentivar nos alunos a investigação para além dos muros da escola, com autonomia e criticidade. Nessa direção, Demo (1992) complementa que a pesquisa é vista tanto como *princípio científico*, quanto como *princípio educativo*. Em sintonia com essa visão, Paulo Freire (1999, p. 32) professa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Em harmonia com essa linha de pensamento, Minayo (2001, p. 17) aponta que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...], vinculando pensamento e ação”. Assim, os problemas que norteiam a investigação são recortes significativos da realidade social, articulados ao

pensamento crítico, o que nos remete à citação de Demo (2006, p. 50): “[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”.

Portanto, é importante pensar na escola como um local de reflexão, de problematização, de crítica e de autocrítica, local político e de cultura, para que os estudantes se tornem agentes críticos, a partir de um conhecimento problemático, do diálogo reflexivo em prol de um mundo melhor (Giroux, 1997, p. 163), com a inserção de tecnologias digitais como instrumento de pesquisa.

Assim, é preciso considerar a relevância das tecnologias, recursos e ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de contribuir para uma educação científica e tecnológica na formação cidadã. Com a pesquisa realizada, vislumbrou-se investigar os resultados de cada etapa da ação pedagógica, desenvolvida mediante a produção de documentário nas aulas de Língua Portuguesa.

Essa relação entre ensino e o uso de recursos tecnológicos para a pesquisa e a produção de documentários foi investigada segundo o entendimento de teóricos e a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica, que envolveu a professora/pesquisadora e os alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública para analisar e refletir, com base na percepção dos alunos, sobre a prática de ensino.

Diante de um movimento que reverbera desafios para a educação, buscou-se um ensino capaz de trabalhar a consciência crítica do aluno. Nessa trajetória, além do acesso à tecnologia digital, foi fundamental a contribuição de conhecimentos que ultrapassam as paredes da sala de aula, por meio do diálogo e da troca de saberes.

Apesar dos avanços tecnológicos enriquecerem os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, ainda se percebe em algumas escolas a aplicação de metodologias tradicionais e um ensino conteudista, o que não promove um ambiente de troca de saberes, com práticas transformadoras e aprendizagens significativas. Geralmente, as metodologias aplicadas em sala de aula não contemplam a constante evolução do mundo digital, mesmo o jovem tendo na palma da mão, parte do universo a um clique (Lévy, 2010).

Nesse cenário de transformações, a sociedade interage num mundo que se tornou digital. Logo, a escola precisa rever seu papel e perceber que as tecnologias digitais podem oferecer recursos pedagógicos capazes de contribuir para processos

de ensino e aprendizagem de forma significativa. Assim, num mundo globalizado, é essencial proporcionar aos alunos uma aprendizagem que permita o diálogo entre a sociedade, a cultura deles e a cultura escolar.

Ademais, ao vincular o ensino para além do espaço da sala de aula através de novas metodologias e recursos tecnológicos, é possível caminhar rumo à formação de cidadãos com consciência crítica. Nessa perspectiva, com base em Silva (2008), pode-se pensar que a escola que inclui as tecnologias digitais no processo de ensino pode estreitar o relacionamento entre a escola e a comunidade.

Dentre os muitos desafios enfrentados pelos professores, com destaque pelos de Língua Portuguesa, percebe-se a necessidade de uma aproximação do ensino com práticas pedagógicas que envolvam tecnologias digitais. Fundamentando essa necessidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como direito de aprendizagem e desenvolvimento,

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 8).

Diante do desafio, Rojo e Moura (2012, p. 27) sugerem que, “em vez de proibir o celular na sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”. Posto isso, é importante refletir sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula, levando em consideração a percepção do educando em relação ao ensino.

Pode-se dizer que há uma aproximação entre este estudo e minha trajetória acadêmica e profissional. Sou graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e, atuo como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede Municipal de Ensino (Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Médio), na cidade de Altamira-PA. O *lócus* da pesquisa é a escola de ensino médio Polivalente de Altamira, na qual atuo como professora de Língua Portuguesa, com alunos do 3º ano.

É importante destacar que, na escola de ensino médio em que trabalho, observei que, durante a pandemia, os recursos tecnológicos foram muito utilizados. Porém, com a volta das aulas presenciais, as aulas voltaram a ser mais tradicionais, os celulares ainda incomodam alguns professores e, alguns alunos apresentam

dificuldades para abordarem problemas sociais, questões políticas, *Fake News*, dentre outras temáticas.

Nas aulas de Língua Portuguesa, nas discussões em sala de aula ou ao produzirem textos argumentativos do tipo dissertativo, como, por exemplo, a redação ENEM, percebi que era preciso trabalhar a consciência crítica com os educandos. Além disso, era preciso estimulá-los a buscar explicações baseadas em princípios e relações causais, para interpretar a realidade social e os problemas fossem abordados e debatidos coletivamente.

Com este pensamento, tornou-se objeto de meu interesse, um trabalho investigativo por meio de uma proposta de ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa, para trabalhar a consciência crítica dos educandos. É claro que meu interesse pela temática do estudo refinou-se com as orientações do meu orientador, professor doutor Rogério Schuck, aliadas às inquietações geradas em minha prática pedagógica.

Tais inquietações impulsionaram os primeiros passos da pesquisa: Como promover um ensino voltado para um ambiente de troca de saberes, com práticas transformadoras e aprendizagens significativas? Como promover um ensino para além do espaço da sala de aula, através de metodologias ativas e de recursos tecnológicos? Como trabalhar a consciência crítica dos educandos? Qual a percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a respeito do ensino através da produção de documentários, nas aulas de Língua Portuguesa? Tais questões serviram de apoio para a elaboração do problema norteador da pesquisa.

Na medida do possível, pretendeu-se aproximar a experiência de ensino como prática libertadora, desenvolvida por Paulo Freire, com o ensino atual, por meio de recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos alunos, visando trabalhar a consciência crítica. Nesse sentido, foi preciso conceber o ensino como um processo e não como uma condição didática.

Segundo Freire (2015, p. 13), a educação libertadora “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa, que só pode alcançar efetividade e eficácia, na medida da participação livre e crítica dos educandos”, por meio da integração entre a teoria (reflexão), a prática (ação) e a práxis (transformação criadora). Alinhado à lógica freiriana de desconstrução da alienação, num processo de construção da consciência crítica, é possível dialogar com o princípio da investigação, proposto por Demo (2006). Para esse autor, a pesquisa é concebida como indissociável do processo educativo e

está sempre conectada com a realidade, no que se refere ao uso das ferramentas digitais para fazer investigação.

Nessa prosa, Moran (2015) defende uma ruptura com o espaço da sala de aula tradicional e a importância das tecnologias digitais no ensino. Para Moran (2005, p.16), “o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante, entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”. E, nesse contexto, o aprendizado pode ocorrer a partir de problemas e situações reais vivenciadas.

Saviani (2008) também participa dessa roda de conversa, apontando que é possível usar celulares nas aulas, sem gerar alienação. Para o autor, o professor de hoje deve exercer o papel de condutor e de curador da tecnologia digital, no processo pedagógico. Conectando-se ao pensar de Freire, Saviani (2008, p. 45) afirma que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Este estudo trata de uma prática pedagógica de produção de documentários, nos quais o aluno foi provocado a pensar sobre problemas sociais através da busca de informações na internet e no contexto em que vivem, para a construção de uma abordagem crítica sobre o tema escolhido pelos alunos.

Com base na pesquisa, a presente dissertação de mestrado em Ensino, trouxe o resultado de uma investigação sobre o tema “Ensino mediante a produção de documentário: uma proposta para trabalhar a consciência crítica com educandos de uma escola de ensino médio em Altamira/PA”. A partir deste tema e das inquietações já mencionadas, o problema investigado que norteou a pesquisa foi: Como o ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa pode auxiliar os alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, na sua formação crítica?

Em busca de respostas para o problema da pesquisa, foi traçado como objetivo geral, investigar as contribuições do ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa, junto a uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.

Para atingir o objetivo geral proposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer aproximações e diálogos entre referenciais teóricos que abordam o ensino de Língua Portuguesa, a produção de documentários e

a possibilidade de auxiliar na aprendizagem e na tomada de consciência crítica do educando;

- Descrever e analisar o percurso metodológico para a produção de documentários, observando e relacionando aspectos relevantes no processo da prática pedagógica de ensino;
- Analisar e refletir sobre as percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários.

Definidos os elementos estruturais desta dissertação, justifica-se a escolha do tema a partir de inquietações já mencionadas com relação ao problema e os caminhos que levaram a traçar os objetivos geral e específicos. No processo de investigação, foi imprescindível descrever o percurso metodológico, analisar e refletir sobre a percepção dos alunos a respeito da experiência de ensino desenvolvida com a produção de documentários.

Para efeito de organização, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro traz considerações iniciais sobre o estudo, que dizem respeito à contextualização do tema, seguida do problema que a norteia, além dos objetivos geral e específicos, como também a justificativa da escolha do campo de pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico dividido em seis seções: A tecnologia digital como desafio e oportunidade para o ensino; A tecnologia digital no Ensino Médio; A importância da formação docente para o uso das tecnologias digitais no ensino; Aproximações do ensino como prática libertadora com o ensino na era digital; Ensino e aprendizagem com oficinas pedagógicas; O gênero Documentário: da produção nas aulas de Língua Portuguesa, à possibilidade de trabalhar a consciência crítica dos educandos.

No terceiro capítulo, aborda-se o percurso metodológico adotado na pesquisa, dividido em sete seções: Caracterização da pesquisa; O lócus da pesquisa; Os participantes da pesquisa; Questões éticas; Instrumentos de coleta de dados; e Análise dos dados.

No quarto capítulo, partindo das etapas da ação pedagógica, apresentam-se a análise e as reflexões acerca dos resultados. São trazidas as percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários, organizadas em quatro categorias. Na primeira categoria, nomeada como CATEGORIA A: O perfil e a percepção dos estudantes

antes da ação pedagógica. Na segunda, nomeada como CATEGORIA B: As contribuições da oficina para a produção dos documentários durante a ação pedagógica. Na terceira, nomeada como CATEGORIA C: Percepções durante o processo de produção dos documentários. E, na quarta, nomeada como CATEGORIA D: Percepção dos estudantes após a experiência de ensino e formação crítica mediante a produção de documentários.

No quinto capítulo, encaminham-se as considerações finais, trazendo os resultados alcançados neste estudo, levando em consideração o problema norteador da pesquisa e os objetivos propostos para respondê-lo. E, na sequência, para arrematar esta dissertação de mestrado, são expostas as referências, apêndices e anexos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas importantes abordagens teóricas relacionadas ao tema da pesquisa. Para efeito de organização do conteúdo, este capítulo foi dividido em seis seções, que versam sobre: a tecnologia digital como desafio e oportunidade para o ensino; a tecnologia digital no Ensino Médio; a importância da formação docente para o uso das tecnologias digitais no ensino; aproximações do ensino como prática libertadora com o ensino na era digital; o ensino e a aprendizagem com oficinas pedagógicas; o gênero Documentário nas aulas de Língua Portuguesa, como possibilidade para trabalhar a consciência crítica dos educandos.

2.1 A tecnologia digital como desafio e oportunidade para o ensino

Segundo Kenski (2013), as tecnologias acompanham a evolução da espécie humana. Tais tecnologias podem ser vários equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas. Mas, segundo a autora, as tecnologias não são apenas máquinas e artefatos, são também tecnologias a serviço da humanidade como linguagens, rádios, telefones, entre outros processos de comunicação.

Além disso, a tecnologia na educação pode ser representada por quadros brancos, livros, lápis, canetas, cadernos, projetores, quadros digitais, tablets, computadores, entre outros artefatos. As tecnologias educacionais também podem ser metodologias e processos avaliativos, que não constituem produtos tangíveis, mas

definem uma forma de agir e de produzir conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias digitais em educação acabam sendo reconhecidas como os produtos, instrumentos e equipamentos que professores e alunos utilizam para ensinar e aprender.

O termo 'tecnologias', refere-se principalmente a processos e produtos relacionados ao conhecimento de eletrônica, microeletrônica e telecomunicações. Essa atenção recai especialmente sobre as chamadas tecnologias de informação e comunicação. A ação virtual mudou significativamente a forma como a informação e o entretenimento são produzidos e comunicados, as relações e até o próprio pensamento e a formação.

Os processos de ensino e aprendizagem tiveram suas tecnologias de acordo com o momento histórico-científico da sua época, o que não significa que fizeram uso dos equipamentos disponíveis, seja em termos de equipamentos, procedimentos, produtos ou mesmo metodologias. Nesse sentido, nesta dissertação, o termo tecnologias digitais é usado denotando todas as tecnologias que suportam linguagem binária, especialmente o uso da internet.

As tecnologias digitais podem apoiar as atividades de professores, facilitando a troca de informações, a visualização mais clara dos recursos e a aprendizagem colaborativa. Como ferramentas de ensino, o uso de mídias é facilitado pelo uso de diversos recursos tecnológicos, como slides, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de ensino a distância (EAD), webconferência, quadro branco, e-mail, armazenamento em nuvem, entre outros.

No Brasil, apesar dos desafios, o cenário educacional precisa de mudanças e a tecnologia digital pode oportunizar esse processo de mudança. A respeito dessa mudança, é importante o posicionamento de Assis (2018, p.1049):

Sabemos como são difíceis as mudanças e quanta ansiedade elas carregam, mas encarar o desafio e vencê-lo é extremamente gratificante. Renovar-se enquanto profissional, não importa qual seja a área, estar apto para atender às demandas mais urgentes, encarar novos projetos e ter sucesso é glorioso.

À medida que o docente se avalia como um ser em processo constante de aprendizagem, é mais fácil que ele se manifeste criticamente com relação à realidade vivida, pois o professor que ensina é o mesmo que aprende e participa efetivamente da construção de sua realidade e da realidade de seus alunos.

Neste contexto, é oportuno mencionar que, segundo Costa e Barros (2014, p. 15), "um dos grandes desafios dos educadores neste século é, com certeza, conseguir

integrar os saberes e inserir as novas tecnologias no ambiente interativo da aprendizagem”. Nesse cenário, Kenski (2013, p. 13) afirma:

O desafio gigantesco que aí se postula para todos os docentes está na construção e na organização de um tempo móvel, permeável, personalizado, que possa garantir elasticidade suficiente para atender as necessidades de cada aprendiz em suas relações com os conhecimentos e com as tecnologias.

Nesse sentido, o que fazer com a falta de acesso a dispositivos móveis e à internet de alguns alunos? A alternativa seria a escola disponibilizar o acesso a essa tecnologia. Mas, como fazer isso, se muitas escolas também não têm acesso à tecnologia no ambiente escolar? Muitos são os entraves que impactam o processo de ensino e aprendizagem escolar.

É desafiador ensinar num ambiente despreparado, em que o aluno, seja na escola ou em casa, não tem acesso a fatores primordiais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. “Mais extraordinário que definir esse ambiente é buscar suas características. É impossível pensar no mesmo, se nele não houver o diálogo” (Nacarato; Mengali; Passos, 2015, p. 41). Nesse sentido, Assis (2018, p. 10430) pondera que

[...] reconhecemos que muitos dos problemas educacionais do século XXI escapam do campo de atuação e de domínio dos professores. Nem todos os alunos são “conectados”, nem todos os jovens têm estímulos digitais e acesso à rede com facilidade. Sabemos das dificuldades das escolas públicas brasileiras, mal aparelhadas, com profissionais pessimamente remunerados, alunos que muitas vezes vão à escola só para comer, entre outros problemas.

Para o fortalecimento do ensino, é necessário que, em sala de aula, haja condições estruturais e uma afinidade dialógica entre os agentes da aprendizagem, ou seja, entre aluno e professor, para que a mediação do conhecimento seja aprimorada com o auxílio de recursos digitais. Ainda, de acordo com os autores mencionados, a interação nas aulas do Ensino Médio entre o aluno e o professor deve ser pautada em atividades que visam produzir conteúdo, o que exige a interação entre professor e aluno, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento.

Para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, é necessário observar alguns pontos, como: um significado lógico entre o que se ensina e o que se aprende, bem como uma relação direta com as tecnologias digitais utilizadas. Nesse contexto, outro ponto reside no que se chama de significação psicológica, pois, se a

tecnologia usada não estiver em consonância com a etapa evolutiva do aluno, de nada adiantará o seu uso. Para Assis (2018, p. 456),

[...] o papel do professor é muito mais importante nesta prática centrada no aluno. Cabe ao educador dar liberdade, voz e protagonismo, mas sempre dentro de margens pré-estabelecidas e negociadas entre educadores e alunos, uma vez que os jovens ainda não têm plena consciência de todas as implicações existentes neste tipo de relação, nem, tampouco, são capazes de estabelecer por si só o que devem ou não estudar.

Destaca-se que a figura do professor será sempre necessária, não como aquele que detém o conhecimento e o ensina, mas como aquele que media a construção do conhecimento, tendo as mídias como ferramentas auxiliares.

Por outro lado, a tecnologia digital pode oportunizar e estimular o protagonismo juvenil como uma nova ferramenta metodológica de ensino, capaz de possibilitar a interação digital dos educandos com os conteúdos (Cordeiro, 2020).

Para reforçar a importância dessa interação digital com o ensino pedagógico, Oliveira (2004, p. 29) afirma:

Educar para a comunicação, “educação para a mídia”, “educar com os meios”, “educomunicação” e “mídia educação”, caracterizam conceitos que discutem a inclusão das mídias no espaço escolar, tanto no aspecto educacional, como no comunicacional. Refletir um processo educacional que valorize um contato maior com os meios de comunicação é algo que se vislumbra como uma possibilidade, tanto educacional, como comunicacional.

Assim, é importante refletir sobre a tendência de um novo pensar docente quanto ao uso de tecnologias digitais para fortalecer o ensino e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, mesmo enfrentando obstáculos, para que a educação seja renovada e transformada.

Segundo Demo (2009, p. 6-8):

Novas tecnologias costumam incitar euforias, seja pela sugestão de reinventar a roda, seja pela antevisão de futuros obscuros [...]. Parece haver um ciclo comum na adoção de novas tecnologias: primeiro vem o espalhafato; segundo, mostrando-se infundadas tamanhas expectativas, chega a desilusão; terceiro, aprendendo da prática, observa-se que há oportunidades pertinentes, não, porém, automáticas.

Fazendo analogias entre modelos pedagógicos e modos de operação de sistemas tecnológicos de comunicação, num processo de ensino e aprendizagem legitimado na centralidade do professor, tanto como hierarquia, quanto como detentor exclusivo do saber, observa-se que há uma estreita relação com a estrutura e a operação de um canal de comunicação, do ponto de vista da organização sistêmica.

Inicialmente, pode-se entender que o ensino e a aprendizagem, para serem eficientes e eficazes, necessitam ser negociados no seu planejamento, rigorosos no seu desenvolvimento, éticos em suas consequências, claros e transparentes em seus critérios e procedimentos de atuação.

Faz-se necessário que os docentes deem atenção ao aperfeiçoamento das condições de aprendizagem oferecidas aos alunos, pois, sem isso, o ensino e a aprendizagem do desempenho do estudante se convertem num trâmite burocrático, carente de sentido. No entanto, muitos professores estão dispostos a trabalhar com as tecnologias digitais, dando significado ao ensino dos componentes curriculares.

As tecnologias digitais desempenham papel de fundamental importância, à medida que aprimoram a comunicação, tornando o ambiente muito mais democrático. Contudo, a aplicação das tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada por uma formação docente adequada, já que seu uso não deve ser mecânico. Assim, compete ao docente tornar suas aulas mais interativas. Para isso, é preciso que haja disposição e preparo dos professores para usar as ferramentas digitais.

De acordo com Lévy (1999, p.172),

[...] não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas, sim, de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

O uso das tecnologias digitais no ensino, bem como os recursos oferecidos pelos computadores e pela internet favorecem a circulação de informações de forma mais atraente e diversificada em conteúdo, conforme Lévy (1999). No entanto, segundo Moran, Masetto e Behrens (2012, p.15), “[...] o maior desafio é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano”, com capacidade para formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, mediante a interação com os recursos tecnológicos.

Nesse sentido, a escola, junto com os docentes, precisa (re)significar o ensino como prática social, como espaço de produção de conhecimentos e de troca de saberes, incluindo o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem (Borges, 2019). Assim, uma proposta de ensino e aprendizagem, se orientada por uma abordagem cognitiva, busca estratégias específicas para a construção de conhecimentos, numa lógica do menor ao maior nível de complexidade.

No cotidiano escolar, as tecnologias digitais trazem possibilidades de ensino e aprendizagem significativas, que fortalecem permanentemente a inclusão digital e sua relação com os aspectos teóricos dos componentes curriculares. No mundo de hoje, algumas crianças estão envolvidas pelo mundo tecnológico, tanto que seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte deste universo. Surge, então, a reflexão sobre o papel da escola e as formas como ela vem conduzindo o processo de ensino, uma vez que é o seu dever preparar indivíduos críticos, aptos a exercerem funções necessárias ao desenvolvimento da sociedade.

Além disso, as tecnologias digitais podem tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas. Esta ferramenta de trabalho é um recurso precioso, pois disponibiliza uma “viagem” pelo mundo, isto é, por museus, bibliotecas, universidades, dentre outros, selecionando o que há de melhor em todas as áreas da cultura e da informação.

Santaella (2009) considera os dispositivos móveis como uma das mais significativas inovações do mundo moderno, capazes de mudar nossa forma de viver, de comunicar-se e de intervir na sociedade, além de deixar os alunos mais felizes e participativos. Nessa linha de pensamento, Lévy (1999), Moran (2013), Kenski (2012) dialogam sobre a importância do uso das tecnologias móveis, que adentram o espaço escolar e que podem ser inseridas para uso pedagógico, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Em continuidade, Coutinho (2013) concorda com os autores anteriores e destaca que, com as tecnologias digitais, é possível ensinar de acordo com as necessidades do aluno. Percebe-se, na fala dos autores, a importância dos benefícios das tecnologias digitais no uso pedagógico para um ensino prazeroso e significativo.

Portanto, a tecnologia digital pode provocar uma mudança no comportamento das pessoas, principalmente, das envolvidas no processo de ensinar, pois é um instrumento para que as transformações se efetivem. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2012, p. 153), “[...] as tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, a reflexão, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos e a produção de textos”.

Todavia, é notório que ainda há resistência às mudanças, a qual deve ser enfrentada com inteligência. Para isso, é imprescindível que as tecnologias digitais na educação não sejam o resultado de uma escolha imposta do alto ou por alguém tecnicamente mais preparado, mas uma escolha avaliada, decidida em conjunto.

Para Lévy (1999, p. 22), “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Para o filósofo, técnica, cultura e sociedade possuem uma conexão capaz de influenciar um ao outro. Além disso, vê a tecnologia como um resultado, observa-a como uma condicionante da cultura e da sociedade, que pode proporcionar mudanças. Sendo assim, “uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, que, de um lado, abre e de outro fecha o espectro de possibilidades)” (Lévy, 1999, p. 26). Com esse entendimento, descreve a tecnologia como algo positivo, mas também negativo, dependendo da sua utilização.

Enfim, mesmo diante dos desafios, a tecnologia digital na sala de aula gera oportunidades para um ensino de qualidade e, por isso, deve ter um lugar na escola e seu uso deve ser estimulado. Assim sendo, a tecnologia digital é mais uma aliada, um meio que facilitará e auxiliará o trabalho dos professores. Conforme Lévy (2009), as tecnologias educacionais podem dar um novo papel ao professor e ressignificar o conceito de ensino.

No próximo capítulo, contextualiza-se o Ensino Médio, com foco nas competências relacionadas às tecnologias digitais no Ensino Médio, a partir das diretrizes e bases legais para a educação nacional.

2.2 A tecnologia digital no Ensino Médio

A educação ocorre em todas as fases da vida humana, desde a infância até o ensino superior. À medida que a pessoa se desenvolve, ela passa pelas diferentes etapas, agregando conhecimentos mediados pelos professores e pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, ainda na adolescência, os alunos ingressam no ensino médio cheios de expectativas, mas também com algumas dificuldades.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (Brasil, 2017a, texto digital).

Nota-se que o ensino, nesta etapa da formação, carrega uma carga de responsabilidade muito significativa, uma vez que os alunos que concluem esta fase da educação básica seguem para o mercado de trabalho e/ou para o ensino superior. Além disso, o jovem traz uma formação cultural, que auxilia no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para que isso aconteça, as instituições de ensino devem ser atrativas e dinâmicas, a fim de fidelizar esse público escolar.

Um ensino médio bem aproveitado será de grande valia para o jovem estudante, não apenas com vista à sua inserção na vida profissional ou a seu ingresso no ensino superior, mas, sobretudo, à formação cultural do jovem e à continuidade de seu amadurecimento pessoal (Severino, 2013, p. 5).

O Ensino Médio no Brasil, por meio da Lei nº 9.394/96, é regido por diretrizes e bases para a educação nacional, asseguradas constitucionalmente pela Constituição Federal, no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 34).

Em linhas gerais, a educação básica passou a ser compreendida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesse sentido, novas políticas públicas são implementadas, inclusive, o uso das tecnologias digitais nas escolas de educação básica e suas implicações na sociedade. O artigo 35, inciso IV, da Lei nº 9.394/96, especifica como uma das finalidades do Ensino Médio, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, texto digital).

Recentemente, o Ensino Médio passou por mais uma reestruturação, através da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), denominado agora como Novo Ensino Médio, que prevê aumento de carga horária, novo currículo, possibilidade de os alunos escolherem cursos para dar continuidade aos estudos, entre outras mudanças, levando em consideração novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. A carga horária, segundo a BNCC (Brasil, 2017a), foi distribuída entre as disciplinas comuns, ou seja, de formação geral, que contemplam disciplinas de conteúdos obrigatórios (Língua Portuguesa e Matemática) e disciplinas flexíveis, os chamados itinerários formativos.

Itinerários Formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Podem se aprofundar nos conhecimentos

de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos que ofertarão, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2017a, texto digital).

Nesta parte flexível da formação dos alunos do Ensino Médio, os alunos poderão ampliar ou aprofundar seu nível de conhecimento em determinada área, o que pode estar vinculado à sua escolha no mercado de trabalho. Deste modo, os itinerários formativos, segundo a Resolução nº 03/2018 - Art. 12, §2º,

[...] são orientados para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, que devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, além de organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos (Brasil, 2018, p. 6).

A nova lei busca focar o programa nas necessidades dos jovens estudantes, permitindo que eles sejam protagonistas de sua escolha. O objetivo de todas essas mudanças é tornar a última etapa do ensino mais atraente e atender as demandas e exigências do mundo contemporâneo, em sintonia com os diferentes interesses dos alunos.

Levando em consideração as mudanças e os desafios do Novo Ensino Médio, diante do cenário político, econômico e social no mundo globalizado, as tecnologias digitais tornam-se essenciais para a prática pedagógica, na escola atual. De acordo com a BNCC, pode-se destacar as seguintes competências para o Ensino Médio:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017a, p. 9).
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017a, p. 482).

Percebe-se, nestas competências, a relevância social e ética da utilização das tecnologias digitais e a importância de formar alunos autônomos, com capacidade de atuar de maneira crítica na sociedade. Em tempos de *Fake News* (notícias falsas), constata-se o valor não só de conhecer, utilizar e produzir tecnologias digitais, mas também de exercer essas ações na vida pessoal e coletiva de forma crítica e ética.

Sobre a questão das *Fake News*, é imprescindível o papel da educação na cibercultura, de maneira a conduzir os estudantes ao desenvolvimento da autonomia para navegar no ciberespaço, buscando averiguar e questionar a "verdade", a fim de saber se foi feita uma pesquisa sobre os fatos, se há base científica para determinada notícia. Para Lévy (2009, p. 92) este *ciberespaço* é

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.

Nesse sentido, é preciso exercitar nos jovens do Ensino Médio, a formação crítica para que acessem e compartilhem informações originais. Nesse contexto, o contato com ferramentas digitais, *apps* de edição de áudio e vídeo, de imagens, entre outras possibilidades, podem auxiliar na interação com outros campos da vida em sociedade.

Dessa forma, sendo a escola o principal agente transformador da sociedade, é de suma importância que ela acompanhe as transformações que perpassam o mundo contemporâneo e que, de certa maneira, coagem a superar o interior dos seus muros para um cotidiano que extrapola o pátio da escola, porque circulam no ciberespaço (Lévy, 1999).

Na escolha dos recursos didáticos, os professores geralmente levam em conta as possibilidades de uso das tecnologias digitais para facilitar o estudo dos conteúdos dos componentes curriculares, o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades e experiências.

Essa integração curricular dos recursos tecnológicos e das novas tecnologias no Ensino Médio exige que os educadores conheçam as múltiplas funções que podem gerar no processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as tarefas desenvolvidas, os estilos de ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos, bem como o contexto em que são utilizados.

Dessa forma, o Ensino Médio utiliza as TDIC para encontrar formas de tornar o ensino dinâmico, articulando-o com outras áreas do conhecimento e atualizá-las de acordo com a sociedade contemporânea, como afirma Brasil (2018, p. 2), no Art. 5º, Inciso VIII: "tentar atender à multiplicidade de interesses dos jovens, colocando-os em posição de protagonismo em seu processo de formação".

No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 476).

Assim, os sistemas de ensino inovadores enfatizam a aprendizagem com base em atividades significativas, para fortalecer o processo didático. Nesse sentido, cabe repensar a prática pedagógica, que, segundo Melo (2015, p. 37),

[...] é uma prática social determinada por interesses, motivações, intencionalidades, como também pelo grau de consciência de seus atores, pela visão de mundo que os orienta, pelo contexto em que esta prática se dá, pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

No processo de ensino, o professor deve fazer uso de uma proposta didática com ferramentas digitais. Segundo Candau (2012, p. 14), “toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino e aprendizagem”. É necessário ressaltar que as estratégias pedagógicas são os procedimentos e métodos utilizados no ensino, uma vez que permitem estabelecer as bases para a aprendizagem a curto, médio ou a longo prazo, presentes no dia a dia do professor. “A prática pedagógica é construída no dia a dia do professor e nela estão presentes as ações práticas, mecânicas e repetitivas, como também as ações práticas criativas” (Melo, 2015, p. 38).

O crescente impacto das tecnologias digitais no Ensino Médio deve-se, em grande parte, à sua versatilidade, uma vez que podem adotar as características de qualquer outro meio. Também têm uma capacidade de representação e de expressão antes impensável, segundo Kenski (2013), além de permitirem que os professores tenham tempo para se dedicarem a outras atividades em que sua intervenção direta é indispensável.

É perceptível que a tecnologia avança e se desenvolve com uma velocidade impressionante, tornando-se cada vez mais complexa. Com o surgimento dos computadores e da internet, seguidos dos dispositivos eletrônicos, as novas tecnologias relacionadas com a informática são conhecidas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), caracterizadas pela “aceleração do desenvolvimento, a partir da disseminação do conhecimento” (Epprecht, 2001, p. 18).

Segundo Kenski (2013) e Melo (2015), as tecnologias digitais, insistentemente, estão mudando as formas de acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à comunicação. Nesse sentido, é conveniente ressaltar que, para isso acontecer, é necessário que certas condições relacionadas principalmente ao *design* educacional sejam atendidas. Por isso, é necessário explicitar as condições necessárias para que as tecnologias digitais possam contribuir efetivamente para a formação de novos modos de ensino e aprendizagem.

Diante dessas afirmações, vale a pena perguntar: Qual é o impacto das TDIC no currículo, nos métodos de ensino, na organização escolar e nas formas de avaliação? Como reconhecer suas implicações em termos de organização pedagógica? Como fazer escolhas adequadas de materiais, levando em conta objetivos, prioridades e necessidades? Como modificar ou redefinir o papel dos professores levando em conta o uso de tecnologias digitais no Ensino Médio?

Considerando esses questionamentos, Assis (2018, p. 520, grifo do autor) pondera que

[...] não faz mais sentido manter um currículo escolar conteudista e meramente decorativo, uma vez que já existem *sites*, *smartphones*, *tablets*, aplicativos, que podem ser consultados a qualquer momento e que já trazem todos estes conteúdos. [...] Não é mais possível pensar em um aluno que passou mais de 15 anos sendo educado e não consegue aplicar o que aprendeu em sua vida prática.

As profundas mudanças que ocorreram na forma de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem configuram um novo paradigma de formação. Como ressaltava Kenski (2013), nossa definição de educação tem que incluir o que muitos teóricos cognitivos definem como “construção”, o processo de ajudar os alunos a desenvolverem seus próprios conhecimentos. Para Melo (2015), a educação deve ser definida de forma mais ampla como qualquer coisa que seja feita para facilitar o conhecimento significativo.

A maioria dos projetos de Ensino Médio que figuram no Brasil orientam-se pelos pilares da educação contemporânea. Esses pilares têm uma ligação transdisciplinar que se identifica com nossa constituição como seres humanos: somos uma totalidade aberta e nossa educação só se consolida se for integral.

A visão de uma educação integral, ao refletir sobre os saberes necessários à educação do futuro, expõe problemas fundamentais do ser humano, da sociedade e da cultura do nosso tempo. Não se educa senão o homem integral. Resultados de

ensino e aprendizagem devem refletir, portanto, a formação complexa, a formação humana e o desenvolvimento integral do estudante (Fernandes; Teixeira; Castelfranchi, 2019).

O ensino e a aprendizagem se alimentam de informações que nem sempre estão acessíveis espontaneamente. Para obtê-las, precisa-se de um processo investigativo realizado em ciclos contínuos desde o planejamento até a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Soma-se a isso, planejar e desenvolver intervenções sociais, com base nos resultados de projetos, além de planejar e realizar avaliações subsequentes, dinamizando o ciclo ação, reflexão, ação. O planejamento compreende a demarcação do “objeto a ser avaliado”, ou seja, o que, em termos de conteúdo/habilidade, é alvo específico do ensino e da aprendizagem (Muniz, 2018).

Guardadas as devidas especificidades, num modelo educacional tradicional, “bancário”, em que, segundo palavras de Paulo Freire (1999, p. 57-58), “o educador aparece como agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conhecimentos de sua narração. [...] E o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Por analogia, num canal de comunicação, temos um ponto de transmissão, um meio e um receptor. Nesse sentido, numa pedagogia tradicional, estabelece-se um canal de comunicação através de práticas transmissíveis entre o professor e os alunos, sendo o professor o transmissor, e os alunos, os receptores. Nesse modelo, o nível de discussão e de questionamento é praticamente inexistente, revelando uma situação de aprendizagem pouco interativa.

Por outro lado, temos um modelo mais avançado de educação, em que o questionamento, a troca de saberes e a crítica podem fazer parte do contexto educacional, como elementos positivos do processo de ensino e aprendizagem.

Voltando às tecnologias digitais no Ensino Médio, os computadores e celulares associados às estruturas de telecomunicações constituem a estrutura básica para o acesso ao ciberespaço. Sendo essa estrutura escolhida como mediadora no processo de ensino e aprendizagem, o modelo educacional condiciona-se à natureza bidirecional dessas ferramentas digitais.

O uso do computador enquanto dispositivo permite entradas e saídas de informação, bem como acesso às estruturas de telecomunicações, operando no modo duplex – bidirecional simultâneo - dando acesso às potencialidades do ciberespaço

de forma intencional, com o intuito de promover novas formas de ensino baseadas na subjetividade dos atores do processo, o que exige muito mais dos professores e alunos no trajeto de construção do conhecimento.

Ao focar as proposições na ergonomia dos espaços escolares subsidiados pelas TDIC enquanto ferramentas do processo de ensino e aprendizagem, fica evidente que,

[...] para quebrar o modelo de relacionamento um para muitos (o professor fala aos alunos) e passar para um relacionamento de muitos para muitos (todos participam do processo de aprendizagem de todos), onde haja condições plenas de interação, faz-se necessário possuir a tecnologia certa e fornecer bons programas de ensino-aprendizagem que utilizem essa tecnologia. [...] Em outras palavras, tem-se que assegurar o acesso irrestrito e ininterrupto à tecnologia, deve-se capacitar os usuários a fim de que se sintam à vontade com a tecnologia, tem-se que planejar uma arquitetura de aprendizado, ou seja, o projeto, o sequenciamento e a integração de todos os componentes eletrônicos e não-eletrônicos do aprendizado (Schneider, 2002, p. 131).

Nesse sentido, em relação aos alunos, o que se espera deles é o fortalecimento de um conjunto de atributos de aprendizagem como os evidenciados por Moretto (2000), ao tecer comentários sobre o novo foco que a escola deve ter, para que o aluno desenvolva habilidades e alcance as competências exigidas do novo profissional cidadão. Para ele, o aluno deve

[...] ser capaz de estabelecer relações significativas entre conteúdos novos, por processos mentais de comparações, de correlação, de aplicação, de análise, de síntese, de julgamento” [...]. Por sua vez, espera-se dos professores que, se apropriando do modelo construtivista associado às potencialidades tecnológicas das TIC, rompam com os modelos educacionais anteriores favorecendo a troca de informação e o aproveitamento dos conhecimentos preexistentes dos alunos, atendendo à pergunta do mestre Paulo Freire (1996, p. 30) quando questiona por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Moretto, 2000, p. 122).

Dessa forma, espera-se, no Ensino Médio, um novo pensar dos professores, para que promovam uma revolução no sentido da desmistificação das imagens construídas historicamente, como detentores prioritários do saber no processo de ensino escolar. Para além das condições estruturantes que dão forma e usabilidade aos artefatos tecnológicos, estão as formas e motivações de apropriação associadas aos processos de subjetivação individuais e coletivos gestados numa dada cultura, que dão sentido e significação aos usos das tecnologias.

Para incentivar essa mudança de postura, é preciso fortalecer a ideia de que os próprios estudantes podem produzir conhecimentos e refletir sobre o processo de

produção. Para Demo (2017, p. 1, grifo do autor), a “tecnologia pode mediar aprendizagem, não causar, mesmo que seja também tecnologia (do *self*)”. Além disso, “aprender depende sobremaneira de ‘atividades de aprendizagem’, tipicamente autorais, entre elas: ler, estudar, pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar”.

A facilidade de copiar e colar não tira o mérito das tecnologias digitais de otimizarem o processo de compartilhamento de informações, proporcionando aos estudantes do Ensino Médio subsídios para desenvolverem novas estratégias de criação e de recriação. A esse respeito, Demo (2015, p. 22-23) esclarece:

Sem desconhecer a propensão escandalosa de usar a web para copiar, plagiar, reproduzir, existe nela oportunidade real de fomento da autoria, sendo esta a referência mais importante dos AVAs. Novas tecnologias são importantes se, com elas, aprendemos melhor. Não aprendem por nós, não substituem o professor, não facilitam necessariamente a vida. Trazem suas vantagens próprias do mundo digital, como publicar, divulgar, discutir, trabalhar em equipe, cooperar sem depender de ninguém (num blog, por exemplo), comunicar-se extensa e intensivamente.

Para Freire (2010, p. 59), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Dessa forma, no Ensino Médio, os percursos são construídos a partir da dialogicidade estabelecida entre professor, estudantes e as tecnologias digitais. O mesmo autor esclarece que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença e no respeito a ela.

Continuando, no próximo capítulo dos referenciais teóricos, apresenta-se a importância da formação docente para o desenvolvimento das competências digitais no ensino. É papel do educador possibilitar a inserção, na comunidade estudantil, de serviços que ajudem no seu desenvolvimento, além de pesquisas, a fim de contribuir para o crescimento intelectual dos alunos (Pimentel *et al.*, 2015).

2.3 A importância da formação docente para o uso das tecnologias digitais no ensino

Sabe-se que o cenário atual, com todas as transformações tecnológicas e científicas da era digital, tem provocado diversas mudanças no campo profissional e no comportamento social da sociedade. O contexto da pandemia causada pela Covid-19 também contribuiu fortemente para o uso das tecnologias digitais no campo

educacional, principalmente, na educação básica. Vale ressaltar que Cortella (2018) já afirmava que a tecnologia digital não é apenas uma ferramenta, ela cria um novo paradigma para entender a vida e as relações sociais.

Segundo Parente, Valle e Mattos (2015, p. 15):

As pesquisas e as reflexões, em escala crescente, têm se dedicado ao (novo) papel do professor nesses processos e, frequentemente, afirma-se que as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para que eles possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais.

Nesse sentido, a formação docente se configura como um ponto fundamental para o desempenho educacional na educação básica. Dessa forma, é imprescindível indagações acerca dessa formação, tanto inicial como continuada, mas, sobretudo a formação inicial que precisa formar um profissional competente para atuar em meio às exigências vigentes.

Da mesma forma, é importante pensar: Como está sendo a formação inicial e continuada de professores para as novas exigências educacionais da era digital? Como a formação de professores pode contribuir para o uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? Qual perfil docente a pandemia mostrou e precisa ser levado em conta na formação deste profissional?

A importância desta discussão está conectada, principalmente, à questão da formação docente. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 62, determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).
§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei no 12.056, de 2009). (Brasil, 1996, p. 42).

Com relação à formação inicial de professores, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), documento aprovado em 2019, descreve as Diretrizes Nacionais Curriculares da formação de professores e estabelece a Base Nacional Comum para a formação inicial. O documento destaca o uso e a apropriação das tecnologias na formação docente, explicitando que,

[...] no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Brasil, 2019, p. 3, grifo da pesquisadora).

Mediante o que diz o parágrafo da Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019), a prática docente é trilhada por diversos caminhos, compreendendo não só o conteúdo e a metodologia, mas também o uso de tecnologias digitais, que devem ser estruturadas por meio de uma formação criteriosa. Conseqüentemente, a importância desse aprendizado em seu perfil educacional é mais uma vez evidenciada.

Acrescenta-se, ainda, no Artigo 8º, Inciso IV da mesma Resolução, o “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (Brasil, 2019, p. 5). Assim, a formação inicial docente é essencial para o uso de tais recursos para o desenvolvimento de competências sintonizadas com as competências gerais da educação básica prescritas na BNCC, como:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 13).

Mediante o exposto, compreende-se que a formação inicial docente pode formar um profissional competente para atuar nas demandas educacionais contemporâneas e capaz de incorporar em suas práticas pedagógicas, as tecnologias digitais de forma intencional e reflexiva. As autoras Araripe e Lins (2020, p. 8) preconizam que

[...] uma das formas de alcançar os objetivos relacionados à aprendizagem dos estudantes e à promoção de uma educação qualitativa e equitativa é melhorar a qualidade do ensino, identificando a formação do professor como elemento-chave do aperfeiçoamento dos sistemas educacionais.

Com este pensamento, as autoras apontam a formação de professores como elemento-chave para o aperfeiçoamento educacional. Outrossim, elas dizem que, “considerando a velocidade das transformações digitais da contemporaneidade, é

urgente investir no desenvolvimento das competências digitais de todos, incluindo os educadores” (Araripe; Lins, 2020, p. 8).

O desenvolvimento de competências digitais é urgente para todos, principalmente, para os professores, tendo em vista seu papel de formar cidadãos, inseridos numa sociedade tecnológica na era digital, na qual o desenvolvimento dessas competências configura-se numa questão de autonomia cidadã.

Contudo, é preciso esclarecer que “o estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e a apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos” (Kenski, 1998, p. 61). De acordo com Mercado (2009, p. 9-10):

A utilização das tecnologias digitais permite dinamizar as aulas, estimular o senso crítico, a criatividade em função de uma educação para a autonomia, descobrindo novos paradigmas, que permitirão aos educandos entrarem no terceiro milênio com uma educação mais humanitária. Ajudam o professor, atraem os alunos, aproximam a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana e, também, introduz novas questões no processo educacional. [...] Alunos estão constantemente interagindo com tecnologias e entram em contato com todo tipo de informação – sobre religião, política, economia, cultura, esportes, sexo, acontecimentos nacionais e internacionais – diferentes assuntos, abordados com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos.

Nesse sentido, Almeida (2000, p. 78) sugere:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar as exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão à sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista.

Para essa preparação, não é preciso que o docente seja cientista da computação, mas adquira os conhecimentos necessários relativos às tecnologias digitais, para gerar mudanças quanto ao seu uso para fins pedagógicos, no processo de desenvolvimento do ensino. Libânio, Oliveira e Toschi (2009) reforçam a necessidade de preparo e de formação continuada dos professores, com o intuito de auxiliá-los no planejamento das aulas, vencendo assim o conservadorismo das escolas.

Assim, o professor precisa de formação não só inicial, mas também continuada, em tecnologia digital aplicada à prática de ensino. Os docentes são valorizados pelo que podem fazer com o que sabem, através da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas, do julgamento ético, características que ressaltam as

formas como a comunicação e a colaboração avançam e, conseqüentemente, o aprendizado.

Quando um professor se atualiza constantemente, o aluno deixa de ser um recipiente a ser preenchido e torna-se um ser humano capaz de interagir, de dialogar e de reconhecer-se na experiência vital de ser e de estar com os outros e de entender a vida em sociedade. Segundo Lima, Andrade e Damasceno (2020, p. 1), é preciso que o professor receba treinamento para quebrar a barreira que existe entre ele e as tecnologias, visto que

[...] os educadores devem ter um papel dentro da sociedade que vai muito além do fazer de conta. É papel do educador possibilitar a inserção na comunidade estudantil de serviços que ajudem no seu desenvolvimento, além de, pesquisas a fim de contribuir, de alguma forma, para o crescimento intelectual dos alunos.

À medida que o docente se avalia como ser em processo constante de aprendizagem, é mais fácil que ele se manifeste criticamente com relação à realidade vivida, pois “o professor que ensina é o mesmo que aprende e participa efetivamente da construção da sua realidade e da realidade de seus alunos” (Soares, 2012, p. 33).

Portanto, o professor deve estar em constante formação, para gerar propostas que não só apresentem versatilidade para diferentes acessos e dispositivos, mas também, resoluções abertas para diferentes possibilidades de elaboração (Liberali *et al.*, 2020). Muitos desafios ainda virão pela frente, pois a tecnologia digital evolui a cada segundo. Isso fará com que o modelo de professor da era digital se transforme no sentido de adequar-se às constantes mudanças e formações necessárias.

No capítulo a seguir do referencial teórico, apresentam-se as aproximações do ensino como prática libertadora com o ensino na era digital, com o propósito de refletir sobre a importância de trabalhar a consciência crítica do educando, enquanto cidadão atuante na sociedade.

2.4 Aproximações do ensino como prática libertadora na era digital

Para Freire (2015), a educação é proposta como um espaço de liberdade, no qual o educador e o educando são objetos do processo e não apenas objetos passíveis de reprodução e de consumo. Em oposição ao modelo bancário de

educação, Freire (2011) propõe uma educação como prática da liberdade, pautada em reflexões sobre a realidade existencial, visto que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens vazios” (Freire, 2011, p. 51).

Na educação como exercício de liberdade, o diálogo é imprescindível, pois é pela fala e não no silêncio que o homem se faz, permitindo um modo de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e lugar, o que pode gerar um pensar crítico (Freire, 2011). Numa educação como prática de liberdade, o diálogo só é possível se houver diálogo aberto e informal, numa relação horizontal (sem uma relação dominante entre professor e aluno), para a negociação de ideias. Esse diálogo não é um debate combativo e polêmico entre sujeitos (Freire, 2011), mas é olhar para o mundo e para a nossa existência em sociedade como processo em construção, de uma realidade inacabada e em transformação.

O diálogo também é necessário sempre que há uma problematização. Para Freire (2011), a problematização requer o desenvolvimento de uma consciência crítica, para identificar situações desafiadoras ou problemas concretos. Questionar é o desafio de passar da ingenuidade à criticidade (Freire, 2011). Dessa forma, ela deve surgir da realidade concreta que o sujeito vive, do momento em que o sujeito diz sua palavra em relação à forma como interpreta o mundo.

Segundo Freire (2015), através da consciência crítica, conscientizamo-nos dos problemas sociais que nos cercam e nos tornam capazes de intervir em tal realidade. Damo *et al.* (2012, p. 11) argumentam que

[...] uma consciência crítica pressupõe um método de conhecimento da realidade em que nos encontramos, levando-nos a mudanças radicais. Mas, o que é, então, conscientização? A conscientização é o aprofundamento da consciência crítica que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação para a superação da realidade opressora, sendo, em virtude disso, um apelo à ação. A conscientização, no modo como a compreendemos, é o processo de desenvolvimento de saberes verdadeiros a respeito das condições materiais nas quais os indivíduos se encontram, seu papel no modo de produção, sua situação de classe. O movimento de transformação – mudança radical da forma – da prática social dos indivíduos requer, primeiro, uma mudança tal em sua compreensão de mundo, que suas ideias se deem no sentido do desenvolvimento de práticas condizentes com a vocação ontológica do ser humano, que é superar sua condição desumanizadora que lhe impõem o atual modo de produção.

O educador do século XXI precisa entender que, “em vista disso, repassar conteúdo é pretensão inepta, porque a mente humana não xeroca. Ela sempre reconstrói” (Demo, 2009, p. 89). Nesse sentido, é preciso uma nova postura dos educadores, para que os alunos possam ser instigados a produzir conhecimento de

forma coletiva (Assis, 2018). A ideia e o paradigma da exposição de conteúdo como ensino precisam ser rompidos.

Diante disso, no processo de ensino, o educando pode ser estimulado a buscar novos conhecimentos. Segundo Saviani (1997, p. 36),

[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor.

No entanto, é preciso ter clareza de que, na visão de Freire (2015, p. 16), “conscientizar não significa ideologizar. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”. O autor quer dizer que uma educação que propõe meios para estimular e desenvolver no educando a tomada de consciência crítica, liberta-o para refletir e intervir na sociedade. Para contribuir com esse diálogo, convém mencionar que

[...] é a partir de práticas democráticas que se forjam verdadeiros cidadãos e parece não haver dúvidas de que, para formar pessoas que contribuam com seu esforço para uma sociedade mais justa e mais livre, é preciso envidar todos os esforços para que se tenha uma prática escolar condizente com esses ideais (Paro, 2007, p. 64).

Percebe-se que a escola do século XXI tem um grande desafio, que, aos poucos, precisa ser vencido, pois o jovem precisa desenvolver consciência crítica de seu papel na sociedade e de seu protagonismo como agente de transformação, para compreender como suas atitudes podem refletir na coletividade. Para isso, precisa ser preparado, desde a escola, para viver em liberdade, sabendo usá-la conscientemente e com responsabilidade.

No cotidiano escolar, percebe-se que muitos estudantes não conseguem se posicionar, expor suas ideias ou opiniões, dialogar e argumentar frente a problemas relacionados ao contexto social em que estão inseridos. Assim, tem sido desafiador trabalhar a consciência crítica do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Freire (2007), podem ser considerados indivíduos de consciência crítica aqueles que procuram não só conhecer, mas também intervir na sociedade, que analisam e refletem sobre os problemas, que questionam e tomam consciência do seu poder de ação, percebendo-se, em seu contexto social, como um cidadão ativamente democrático, como destacou em suas discussões:

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, [...] de travar relações incorpóreas [...] Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura (Freire, 2007, p. 63).

Freire (2007) ressalta a importância de desenvolver a capacidade do ser humano de refletir e de atuar. Para o autor, o indivíduo com consciência crítica acredita, sonha, adquire visão de mundo e se torna um agente transformador de sua própria realidade e das circunstâncias sociais que o cercam.

Apesar de muitos estudos sobre o assunto, observa-se que, no cotidiano escolar, o ensino, em boa parte das escolas, ainda é tradicional, sem provocar a reflexão e a consciência crítica dos educandos, o que pode gerar sujeitos incapazes de viver e de conviver de forma respeitosa com uma sociedade marcada pelas diversidades.

Discípulo de Paulo Freire, o também educador brasileiro Gadotti (2007, p. 52) chama a atenção: “Não se pode ‘ser freiriano’ apenas cultivando suas ideias. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um ‘outro mundo possível’”.

Freire se preocupava com o caminho que deveria ser percorrido pelos indivíduos, para se tornarem autônomos e protagonistas de sua própria história e assumir seu papel de agente transformador no mundo. Em sua obra “Educação e mudança”, enfatiza que “o primeiro objetivo de toda educação, antes de tudo, [é] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 2007, p. 46).

Ao trabalhar a consciência crítica na escola, o educando não se deixa levar pelo pensamento alienador. Por isso, é importante refletir sobre os temas de sua realidade, a fim de se posicionar e agir diante dos fatos. Assim, faz-se necessário propiciar diversos desafios ao educando, refletir e dialogar sobre o quanto ele é importante, não só enquanto indivíduo, mas também para o bem coletivo. Na obra “Pedagogia da Indignação”, Freire (2000, p. 58) complementa que dizendo “o ser humano é capaz de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo”.

Nesse contexto, o ambiente escolar precisa proporcionar respeito às escolhas dos alunos enquanto indivíduos, favorecendo a autonomia, o pensar autêntico, reflexivo e consciente através do diálogo, e o protagonismo juvenil. Além disso, “a reflexão crítica estimulada pelo ambiente escolar pode ser instrumento importante

para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que frequentemente são difundidos em outras esferas sociais” (Freire; Guimarães, 2013, p. 12).

Para Freire e Guimarães (2013), o processo educativo não deveria estar limitado apenas ao conteúdo proposto em sala de aula durante a educação básica, mas deveria partir do conhecimento empírico e da experiência de vida dos estudantes. Para este autor,

[...] na experiência pedagógica, aprendemos o quanto é importante e necessário saber escutar os educandos. É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. Quem aprende a escutar não fala impositivamente. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso ao aluno numa fala com ele (Freire, 2010, p. 110-111).

Nessa perspectiva, Demo (2009, p. 2) propõe que o educador precisa ser “[...] gente capaz de praticar a força sem a força do melhor argumento, ou capaz de preferir a autoridade do argumento ao argumento de autoridade, procurando convencer, sem vencer”. O autor nutre sua fala introduzindo que a “aprendizagem virtual veio para ficar. Não apaga outros modos de aprender, mesmo os tradicionais, mas vai se impondo como modo dominante” (Demo, 2009, p. 113).

Assis (2018) acrescenta que o uso da tecnologia digital pode corroborar com o ensino, no sentido de despertar nos jovens a tomada de consciência crítica. Para o autor, com os jovens imersos em *smartphones*, *tablets* e aplicativos, “não é mais possível pensar num aluno que passou mais de 15 anos sendo educado e não consegue aplicar o que aprendeu em sua vida prática” (Assis, 2018, p. 525). Nesse sentido, Freire (2015, p. 9) afirma que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”.

Mas é bom atentar que, em linhas gerais, Freire e Guimarães (2013, p. 11) ressaltam que as mídias não são boas, nem ruins em si mesmas, mas “é o uso que a escola fará delas que estabelecerá as perspectivas de limitação ou ampliação de horizontes cognitivos que as mídias trazem”.

Nesse processo, é importante que o professor compreenda e planeje como o recurso tecnológico aplicado na prática pedagógica poderá dialogar com os alunos e criar possibilidades para desenvolver um olhar crítico, acerca do próprio conteúdo apresentado e/ou produzido através das mídias. Para isso, “é importante que o educador ressalte o contexto de produção de determinado registro, os seus agentes

produtores e as visões de mundo que potencialmente ele apresenta” (Freire; Guimarães, 2013, p. 12).

Refletindo sobre tais considerações, percebe-se que a tecnologia digital, tanto com o uso da internet ou não, pode ser uma forte aliada no processo de ensino e aprendizagem, bem como no desenvolvimento da consciência crítica do aluno. Pedro Demo ressalta que não há risco de o professor ser descartado em detrimento do uso das tecnologias digitais, pois ele é fundamental para a aprendizagem. Apenas a relação entre professor e aluno pode ser de outras formas, isto é, não ensinando pela fala, mas organizando o trabalho produtivo para a construção do conhecimento (Demo, 2011). Sendo assim, para o professor, a tecnologia digital aplicada ao ensino é um desafio, que possibilitará o seu desenvolvimento criativo e a busca de formações.

Dado o exposto, destaca-se que a visão freiriana de liberdade constitui a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode ser eficiente e eficaz, à medida que houver a participação livre e crítica dos educandos. Portanto, “liberdade e crítica não podem limitar-se às relações internas do grupo, mas podem apresentar-se na tomada de consciência que o aluno realiza de sua situação social” (Freire, 2015, p. 11). É preciso estar no mundo, sentir-se parte dele, para pensá-lo e transformá-lo.

No próximo subcapítulo, aborda-se a importância da oficina pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, na formação dos estudantes.

2.5 Ensino e aprendizagem com oficinas pedagógicas

No processo de ensino e aprendizagem, é importante que o professor busque estratégias capazes de preparar e contribuir para a construção do conhecimento. Dentre as estratégias de ensino, destacam-se as oficinas pedagógicas, que podem instigar o saber, ao criarem e recriarem situações, materiais, ferramentas e conhecimentos. Assim, é mister entender o que é oficina e qual a sua importância pedagógica. Para Anastasiou e Alves (2004, p.95):

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo,

experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Além disso, de acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 12), “em uma oficina de ensino, as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática. Nas oficinas, a primazia sempre é da ação, mas não se desmerece a teoria”. Percebe-se que, a partir de oficinas pedagógicas, pode haver uma troca de experiências e de informações acerca de um conhecimento.

Com relação às oficinas pedagógicas, Neuenfeldt (2020, p. 75) explica:

A construção do conhecimento pode se desenvolver também a partir de trabalhos em grupo, de parcerias, gerando discussões. Assim, uma das estratégias que se mostra adequada, estimulando o convívio e as relações com os colegas, para o desenvolvimento de atividades são as oficinas pedagógicas.

Geralmente, nas oficinas, a participação dos alunos é mais ativa, pois as atividades podem ser realizadas de forma coletiva, proporcionando maior integração, o que permite aos alunos novas experiências compartilhadas. A oficina pedagógica é uma forma de ensinar e de aprender de forma mais participativa e questionadora, que valoriza a construção do conhecimento.

Salienta-se que a oficina pedagógica difere do minicurso em termos de estratégias. Este se caracteriza por ser uma atividade que requer supervisão constante, enquanto a oficina não exige tal procedimento. Mesmo assim, uma oficina precisa ser planejada a cada tarefa e atividade e estar de acordo com um objetivo bem definido, pois o seu foco é uma ação consciente, ou seja, uma atividade prática.

Segundo Neuenfeldt (2020, p. 76):

Nesse espaço de oficina, busca-se um equilíbrio entre os saberes compartilhados no grupo. Combina-se o trabalho individual e a tarefa socializada, o que origina reflexões intra e interpessoais, as quais se organizam em torno de objetivos. Quando um dos componentes do grupo diminui a intensidade do seu envolvimento com as atividades, os outros membros são convidados a acionarem o participante. Esse papel também cabe ao professor que percorre os grupos, prestando assessoria, dando pistas, mas sem realizar as atividades ou fornecer respostas. Durante as oficinas, situações foram expostas para que os estudantes procurassem suas próprias respostas. Dentre essas situações, algumas foram apresentadas na forma de problemas, buscando desafiar os estudantes a refletirem a respeito e a tentarem encontrar uma resposta.

Assim, um ensino mediado por atividades práticas facilita a construção do conhecimento, proporcionando aprendizagens que podem partir da busca e da resolução de problemas. Nesse contexto, os alunos tornam-se protagonistas de seu

ensino, por meio da experimentação, da argumentação e da intervenção. Para Masetto (2000, p. 144-145), a oficina

[...] é a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Pode-se entender que uma oficina representa uma atividade prática que leva em consideração não só os conhecimentos teóricos e práticos do professor, mas também os dos alunos. A partir da interação entre o pensar e o agir, os participantes da oficina sentem-se impulsionados a desenvolver uma tarefa e, consecutivamente, à construção do conhecimento. Além disso, com as oficinas pedagógicas, o conhecimento é construído de forma mais livre e dinâmica, o que incentiva a participação e a autonomia dos alunos.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (Moita; Andrade, 2006, p. 11).

Portanto, as oficinas pedagógicas devem ser um espaço de diálogo e um momento de aprendizagem ativa, que acolha e incentive a participação de todos os estudantes. Assim, são importantes para o ensino, pois contribuem para a construção de conhecimentos e para o exercício do protagonismo e da autonomia no processo de aprendizagem. No próximo subcapítulo, discorre-se sobre o gênero documentário como possibilidade de trabalhar a consciência crítica dos educandos nas aulas de Língua Portuguesa.

2.6 O gênero documentário: da produção nas aulas de Língua Portuguesa à possibilidade de trabalhar a consciência crítica dos educandos

Antes de abordar o gênero documentário, é importante um resgate histórico da inserção do vídeo no contexto social e educacional, a partir da década de 1970.

Historicamente, dentre as tecnologias que contribuíram diretamente para o avanço dos processos de comunicação nas últimas décadas, o vídeo foi uma das tecnologias mais presentes na vida das pessoas. Para Almeida (1985, p. 15):

A história do vídeo segue um pouco a trajetória de outras tecnologias de consumo afins [...] a evolução técnica tende sempre a racionalizar a relação custo/benefício, através da introdução permanente de novos recursos associada a um progressivo decréscimo de preço.

O vídeo, que até o final da década de 1970 era uma tecnologia especializada para emissoras de televisão, a partir da década de 80, tornou-se acessível para uso doméstico. Segundo Lima (2001), o consumidor teve o direito, até então negado, de decidir exclusivamente sobre os tipos de imagens e sons que ocupariam o espaço da televisão, no momento e da forma que mais lhe conviesse.

A partir da segunda metade da década de 1980, houve uma clara progressão dos audiovisuais aplicados ao ensino e à aprendizagem, embora, inicialmente, limitados a tecnologias de transmissão de imagens fixas – projetores de slides, retroprojetores, etc. Para Lima (2001), esse processo resultou na inserção do vídeo, que se tornou parte integrante de muitos ambientes escolares, como mais um instrumento de revitalização didático-pedagógica à disposição do professor.

Doravante, proliferaram programas de incentivo ao uso dessas mídias em sala de aula, como políticas estratégicas para superar o descompasso da escola com relação ao progresso dos meios de comunicação de massa em operância fora dela. No entanto, de acordo com Lima (2001), a incorporação dessa tecnologia pela escola e pelo professor enfrentou e continua enfrentando obstáculos, relacionados à resistência de grande parte dos professores, falta de investimento, erros dos programas didáticos e até o desconhecimento das potencialidades dessa mídia e sua eficácia no processo de construção e de reconstrução dos conhecimentos.

Nos últimos anos da década de 90, observou-se um avanço das tecnologias da comunicação e, decorrente desses avanços, mudanças visíveis nas relações sociais que deram novos contornos culturais às sociedades. Conforme Lima (2001), os vídeos passaram a ser usado como meio de ensinar e expressar ideias, dentro ou fora da escola, por meio da oralidade, da escrita, de gestos e sons.

Atualmente, percebe-se um crescimento do uso do vídeo na escola como ferramenta para conduzir o trabalho docente, usando som e imagens. Contudo, é

importante ressaltar que “o vídeo auxilia o professor, mas não transforma, necessariamente, a relação pedagógica” (Moran, 1998, p. 01b).

Em sintonia, Babin (1989, p. 38a) diz que é necessário que o professor seja mediador dos processos de ensino e aprendizagem, ao utilizar recursos audiovisuais, principalmente o vídeo, compreendendo os “esboços dessa nova cultura”, a partir dos “traços característicos dessa linguagem” instaurada.

Como se pode observar, a utilização de vídeos em sala de aula não é algo novo e sua utilização passa por constantes mudanças. Com o advento da *Internet* e a facilidade de acesso a equipamentos que permitem a gravação de áudio e imagens em melhor resolução, além de preços mais acessíveis à população, os vídeos estão por toda parte.

Com essa facilidade, é crescente o número de pessoas que produzem e postam vídeos no canal *Youtube*, abordando diversos assuntos que podem ser acessados, curtidos e compartilhados, segundo Borba e Oechsler (2018). Os temas explorados nesses canais são os mais variados, desde jogos, até conteúdos didáticos. Borba e Oechsler (2018) acrescentam que existem vídeos que são aulas gravadas, vídeos como recurso didático e a produção de vídeos por professores e/ou pelos alunos.

Fazendo um adendo, na pesquisa intitulada “Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula”, Borba e Oechsler (2018) perceberam duas vertentes relativas ao uso da gravação das aulas por meio do vídeo. A primeira, relativa à prática do professor, sinaliza que a atividade de observação, reflexão e análise de suas aulas ou de outros profissionais o levou a tornar-se mais crítico com relação ao que faz em sala de aula. A segunda, relativa à dinâmica que ocorre em sala de aula, ressalta a importância da gravação das aulas para os pesquisadores, pois, “por meio dos vídeos, que podem ser revisitados a qualquer momento, é possível verificar nuances da atividade que não foram percebidas durante o desenvolvimento da proposta” (Borba; Oechsler, 2018, p. 405).

A mesma pesquisa destacou que o vídeo pode ser utilizado como material pedagógico (Amaral, 2013), integrado a outros recursos existentes em sala de aula, como o livro didático, o computador etc. Mas, segundo Borba e Oechsler (2018), é importante que o professor conheça os materiais disponíveis gratuitamente e que podem ser utilizados em sala de aula.

No que se refere à produção de vídeos, a pesquisa traz que o professor pode criar seus próprios vídeos ou estimular os alunos a fazê-lo. No entanto, Borba e Oechsler (2018, p. 412) destacam que é preciso

[...] levar em conta não apenas o vídeo final produzido, mas também o processo de construção desse vídeo, levando em consideração o diálogo e as escolhas dos seres-humanos-com-mídias, na produção do significado que será visto no produto final: o vídeo.

Reconectando a proposta do capítulo, a inserção das tecnologias digitais no ambiente de ensino ainda é um grande desafio e oportunidade para os educadores. Nessa direção, alimentado por recursos tecnológicos, destaca-se o documentário - vídeo - como uma proposta de ação pedagógica, que pode ser aplicada não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em outros componentes curriculares.

Segundo Sousa (2020, p. 4), os documentários se apresentam “como um ‘ponto de vista’ do documentarista sobre a realidade crua, podendo essa produção, no entanto, contar com ‘elementos de ficção’ frente à necessidade, por parte do autor, de reconstruir um fato por ele não presenciado”. Para Nichols (2005, p. 73), “os documentários [...] representam o mundo histórico ao moldar o registro fotográfico de algum aspecto do mundo, de uma perspectiva ou de um ponto de vista diferente”.

Assim, ao propor o trabalho pedagógico com documentários, busca-se apresentar aos alunos um enredo com fatos e situações que informem e apresentem a realidade, expondo os prós e contras de um determinado assunto. Colaborando com esse entendimento, Nichols (2005) ressalta que os documentários reúnem provas que utilizam para construir uma perspectiva sobre o mundo, seja de forma poética ou retórica.

Para Demo (2021, p. 16), “o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e o refazer-se na e pela pesquisa”. Nesse sentido, pode-se pensar que, por meio da produção de documentários, é possível articular diferentes temas relacionados à sociedade, envolver os educandos na construção de conhecimentos e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Além do mais, no decurso da produção de um documentário, a pesquisa torna-se parte imprescindível.

O mesmo autor ainda argumenta que o aluno

[...] precisa ser motivado a, partindo dos primeiros passos imitativos, avançar na autonomia da expressão própria. Isto não se reduz a texto, por mais importante que seja. Inclui também a capacidade de se expressar, de tomar

iniciativa, de construir espaços próprios, de fazer-se sempre presente e participativo, e assim por diante. A atividade reconstrutiva não se esvai no reescrever, mas abrange, num todo só, o desafio de inovar, de intervir, de praticar (Demo, 2021, p. 54).

Dessarte, tanto o professor quanto aluno precisam ser introduzidos nos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, para que possam entender como se faz a busca, a seleção de materiais, para ampliar o conhecimento e a análise crítica sobre o assunto abordado. Nesse sentido, Demo (2021, p. 58) reitera que a educação pela pesquisa

[...] supõe cuidados propedêuticos decisivos, no professor e no aluno, por conta da qualidade educativa que a formação da competência formal e política implica. A habilidade questionadora reconstrutiva funda-se em procedimentos metodológicos que cercam e fecundam o conhecimento, para torná-lo inovador em termos teóricos e práticos.

Portanto, para propor uma ação pedagógica que vise à produção de documentário na aula de Língua Portuguesa, é importante buscar um conhecimento sistemático de como se organiza um gênero multimodal e fomentar o debate crítico a respeito da nossa realidade social. Além disso, é bom deixar claro, desde o início, que a produção de documentário serve para aguçar sentidos, despertar interesse, permitir autonomia e alimentar a consciência crítica.

A respeito do gênero documentário, a BNCC sinaliza habilidades vinculadas à pesquisa:

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, *videoclípe*, *videominuto*, *documentário*, etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas, etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP16) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais, etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos (Brasil, 2018, p. 500-508, grifo do autor).

Percebe-se, nessas habilidades, uma preocupação com a elaboração de roteiros, edição de vídeos e o cuidado com a seleção das informações e com os dados necessários para uma pesquisa, sem envolvimento pessoal, em diferentes fontes,

comparando diversos contextos, para compreender a temática do documentário e posicionar-se criticamente em relação a ela.

Para Pacheco *et al.* (2021), é preciso trazer para a sala de aula, ferramentas pedagógicas que possibilitem a criação de contextos reflexivos que promovam a cooperação, para que a escola seja transformada numa comunidade crítica, contemplando os diferentes olhares de uma sociedade diversa em sua diversidade. Como sustenta Freire (2015, p. 123), “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade”.

Segundo Assis (2018), os vídeos podem ser considerados uma ferramenta na área da educação. Também destaca que, no ensino, precisam ser dinamizados e utilizados de forma mais estratégica em sala de aula. Mas, para alcançar os efeitos desejados, professores e alunos também precisam de mais preparação.

Além disso, a produção de documentário pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, pois entende-se a importância de propiciar aos alunos experiências que ampliem os letramentos “[...] de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017a, p. 67).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, no Ensino Médio,

[...] o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

O documentário é uma produção artística, via de regra, um filme, não ficção, que se caracteriza pelo compromisso da exploração da realidade, isto é, não significa que representa a realidade tal como ela é: o documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial da realidade (Leite; Carneiro, 2020, p. 114). Com a edição, a defesa de uma ideia fica clara, estabelecendo um discurso de forma criativa e reflexiva.

Outrossim, Lucena (2012, p. 113) salienta que

[...] é sempre bom lembrar que o documentário não representa um espelho do real, mas, sim, o resultado do tratamento criativo desse contexto considerado real, funcionando principalmente como mediador na busca de discussões que deem significado àquilo que se convencionou chamar de realidade.

Quanto ao processo autoral, Melo (2013, p.14) frisa sua importância no documentário, para a construção de uma identidade. Segundo a autora, “o mero registro de imagens e sons do mundo não reflete, por si só, o valor do gênero documentário, mas exige uma intervenção, um posicionamento autoral do documentário, no modo como as imagens e sons se sucedem”.

Além das marcas de autoria, pode-se destacar a produção criativa da imagem, relacionada ao modo como o documentarista faz uso da linguagem audiovisual. “O documentário fala de forma direta, nos faz prestar atenção, trata quase sempre do mundo real, nos obriga a tomar posições. O ritmo é ditado pela fala, a câmera se localiza em um tempo/espço específico” (Lucena, 2012, p. 12). Portanto, um documentário tem a difícil tarefa de representar a realidade sem limites para a sua criação, o que faz da criatividade, um elemento indispensável no processo de produção de um documentário.

No próximo capítulo, descreve-se o percurso metodológico, procurando caracterizar da melhor forma possível a pesquisa, os estudantes e o modo como os resultados foram analisados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa. Trata-se de questões referentes à sua natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Para a realização da pesquisa, foi necessário trilhar um percurso metodológico levando em consideração a sua caracterização, o *locus* da pesquisa, os participantes envolvidos, as questões éticas, o detalhamento das etapas, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e o método de análise do *corpus*, seguido da análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para Demo (2021, p.16), “a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno”. Para o autor, o professor precisa motivar o aluno a buscar sua expressão e autonomia e, conseqüentemente, torná-lo mais participativo e presente na tomada de decisão, desafiando-o a inovar, a intervir e a praticar. São necessárias a reflexão e a pesquisa, não a memorização.

Nesse processo, é fundamental que o professor também seja pesquisador e que perceba a pesquisa como um princípio educativo voltado para a educação do aluno (Demo, 2021). Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 14), “a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza, frente à realidade do mundo”. Nota-se

que, numa pesquisa, existe um vínculo entre o pensamento e a ação, partindo sempre de um problema cotidiano da sociedade para a investigação.

A natureza da presente pesquisa é qualitativa, considerando o “caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais”, de acordo com Gil (2010). Entende-se que a abordagem qualitativa coaduna com a linha de pesquisa, por causa do caráter interpretativo das observações e dos dados coletados com os envolvidos no ambiente de pesquisa, a sala de aula. Assim, as informações foram analisadas com o foco na qualidade dos fatos, a partir das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2022, p. 452) esclarecem que

[...] uma pesquisa qualitativa pressupõe o estabelecimento de um ou mais objetivos, a seleção das informações, a realização da pesquisa de campo. Em seguida, constroem-se, se necessário, as hipóteses que se ocuparão da explicação do problema identificado e define-se o campo e tudo o que será preciso para a recolha dos dados. Recolhidos os dados, passa-se à fase de sua análise.

Segundo Minayo (2001, p. 20-21), a pesquisa qualitativa está relacionada com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, para compreender e interpretar a realidade, “além de investigar as percepções e as motivações do público investigado”.

Nesse tipo de abordagem, busca-se uma análise qualitativa dos motivos e das motivações para a investigação, sendo geralmente utilizada uma amostra de participantes para analisar o problema estudado (Malhotra, 2012). “O que se pretende com a pesquisa qualitativa é compreender como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e atribuem significado a suas experiências” (Gil, 2022, p. 33). A partir dessa compreensão, foi possível realizar a análise objetivada.

De acordo com Creswell e Clark (2013, p. 24), na pesquisa qualitativa, “o pesquisador visa explorar um problema, dar voz aos participantes, mapear a complexidade da situação e comunicar as múltiplas perspectivas dos participantes”. Neste diálogo, Demo (2006, p. 32) complementa que “a pesquisa qualitativa se centra na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais”.

Relacionando a abordagem qualitativa com o ambiente educacional, com base nos estudos de Lüdke e André (2013, p. 5), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido numa

realidade histórica que sofre toda uma série de determinações”. Na visão das autoras, a pesquisa no âmbito educacional é complexa e carregada de uma trajetória histórica.

Ainda, Lüdke e André (2013) acrescentam que a pesquisa qualitativa traz como características o ambiente natural como fonte de dados; o pesquisador como instrumento de realização; a sua natureza descritiva e o caráter indutivo na análise dos dados. Corroboram este pensamento, as autoras Marconi e Lakatos (2022, p. 456), reforçando que “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, oferecendo riqueza de dados descritivos, bem como focalizando a realidade, de forma complexa e contextualizada”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) dizem que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em cenários naturais”. Nessa perspectiva, os fenômenos foram investigados conforme aconteceram e os significados, de acordo com a interpretação dos envolvidos.

Nesse contexto, as autoras Lüdke e André (2013) compreendem que o professor deve ser um pesquisador, para entender os problemas que acontecem em sua sala de aula. Para elas, é preciso “aproximar a pesquisa da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que atue, tornando-a um instrumento do seu trabalho” (Lüdke; André, 2013, p. 5). Ainda, Lüdke e André (2013, p. 5) ressaltam que o papel do docente é “justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que são estabelecidas a partir da pesquisa”.

Vale salientar que, neste estudo, a pesquisadora já está inserida no ambiente da pesquisa, em atividade profissional, envolvida no campo investigativo, com possibilidade propícia para a observação do contexto vivenciado. Esse contexto auxiliou na descrição e na condução do estudo, mantendo postura ética e de rigor científico em relação aos resultados apresentados.

Nesse sentido, entende-se que a professora pesquisadora foi a responsável por manter o fio condutor entre os objetivos da pesquisa, o processo de investigação do problema e os resultados que foram alcançados. A este respeito, Barbier (2007, p. 18) também destaca:

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Com essas palavras, Barbier (2007) realça a importância do professor pesquisador num trabalho investigativo, no sentido de mediar as práticas pedagógicas de forma interativa, com os participantes da pesquisa. Com esse pensamento, Yin (2010) mostra que a pesquisa qualitativa é necessária, pois pode representar as visões e perspectivas dos participantes da pesquisa.

Assim, pensando o ensino enquanto processo e resultado da prática pedagógica, utilizou-se como procedimento a pesquisa de campo. De acordo com Marconi e Lakatos (1986, p. 64), a pesquisa de campo é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Para Gil (2017, p. 70), o delineamento da pesquisa de campo pode ser definido como planejamento da pesquisa, “tanto a sua diagramação, quanto a previsão de análise e a interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas”.

Dessa forma, a pesquisa de campo permitiu não somente coletar, mas produzir conhecimento através das percepções dos alunos na escola investigada, “buscando captar o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p. 21).

Embasando a pesquisa, foi necessário relacionar posicionamentos teóricos com a realidade investigada. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica auxiliou no sentido de fundamentar o estudo, de ampliar e enriquecer a investigação dos fenômenos relacionados com a pesquisa de campo.

Nesse delineamento, de acordo com os objetivos da investigação, definiu-se que a pesquisa fosse descritiva. Segundo Gil (2022), a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características, o levantamento de opiniões de determinado grupo de pessoas, além de proporcionar uma nova visão do problema investigado. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52), nesse tipo de investigação, “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos/opiniões observados sem interferir neles”.

Dessa forma, houve uma aproximação com a observação participante que, segundo Marconi e Lakatos (1986, p. 68), consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou com o grupo. Assim, incorpora-se ao grupo, confunde-se com

ele. Fica tão próximo quanto um membro que está estudando e participa das atividades normais deste grupo”.

3. 2 O locus da pesquisa

Este estudo foi realizado com 33 alunos de 01 (uma) turma de 3º ano do ensino médio, do turno da manhã, da escola estadual Polivalente de Altamira. A escola está localizada na Av. Tancredo Neves, n° 2954, no bairro Premem, na cidade de Altamira – PA. Atualmente, a escola conta com 1.254 (mil duzentos e cinquenta e quatro) alunos matriculados nos 3 (três) turnos.

No caso da presente pesquisa, o local foi a própria instituição de ensino onde a pesquisadora atua como docente, espaço onde convive, desempenha e constrói sua prática pedagógica.

3.2.1 Sobre o estado do Pará

De acordo com pesquisas do IBGE (2010b), o estado do Pará está localizado na região Norte do Brasil. O seu povoamento baseou-se na exploração do leito do rio Amazonas. O interesse português pela região surgiu das riquezas naturais do território paraense, como os recursos minerais.

Na atualidade, o Pará é um dos principais produtores de ferro e ouro do Brasil, destacando-se também no agronegócio. Além disso, possui grande potencial de geração de energia hidrelétrica para o país. A cultura paraense é marcada por influências indígenas e religiosas.

O Pará é o estado mais populoso da região Norte do Brasil, com mais de 8,5 milhões de habitantes. A população do estado tem forte contribuição de povos descendentes de imigrantes, com destaque para portugueses, franceses e japoneses. Além disso, no estado, vivem cerca de 31 etnias indígenas.

Figura 1 – Localização geográfica do estado do Pará



Fonte: MD Power (2013, texto digital).

3.2.2 Sobre a cidade de Altamira

Assim como muitas cidades brasileiras, Altamira originou-se a partir de missões jesuíticas, na primeira metade do séc. XVIII, quando fazia parte do município de Souzel. Às margens do Igarapé dos Painelas, foi fundada uma missão catequética destinada aos índios que habitavam toda a região.

Na região, havia uma floresta densa e percursos fluviais com rochas e cachoeiras, o que dificultava a colonização. Para abrir atalhos do atalho do baixo ao médio Xingu, os freis contaram com a mão de obra indígena e, posteriormente, com o trabalho escravo africano, na selva amazônica. Em 1880, época em que houve a imigração proveniente de várias partes do mundo, começou o povoamento da região e acelerou a criação do Município de Altamira, em 1911.

Ao longo dos anos, a intensificação do comércio e o progresso econômico traçaram o perfil de uma cidade ativa, que passou a ter escolas, agências bancárias, hospitais, aeroportos, correios, além de crescimento demográfico e comercial. Dados do último censo apontam que há 99.075 moradores em Altamira (IBGE, 2010a).

Figura 2 – Localização geográfica da cidade de Altamira



Fonte: 4 BP (2022, texto digital).

3.2.3 Sobre a Escola Polivalente de Altamira

A Escola Estadual de Ensino Médio Polivalente de Altamira foi fundada em 1974, durante a ditadura militar. No curso de sua história, destacou-se por valorizar a realização de feiras, saraus culturais, mostras científicas e artísticas, além de importantes atividades esportivas.

A instituição conta com um espaço agradável para estimular o conhecimento e o bem-estar social. A escola tem como princípio o processo de autonomia, valorizando as competências e habilidades do educando e do educador e o meio ambiente, além de promover a gestão democrática, a socialização e a participação coletiva dos sujeitos organizados.

A missão da escola é prestar serviços educacionais de qualidade aos educandos, formando cidadãos críticos, éticos e cooperativos, a fim de assegurar-lhes o prosseguimento dos estudos, para atuarem como agentes engajados e transformadores da sociedade.

A escola é reconhecida como uma instituição de ensino que trabalha para desenvolver o protagonismo juvenil, preparando os estudantes para interagirem e respeitarem as pessoas, na busca por uma sociedade mais solidária, justa e fraterna.

O Projeto Político Pedagógico da escola Polivalente, ano 2022, destaca como valores fundamentais:

Respeito: respeitamos a dignidade e os direitos de cada pessoa em nossa escola.

Cooperação: incentivamos a cooperação entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Ética: trabalhamos com elevado senso de compromisso, seriedade e respeito em todas as nossas ações.

Criatividade: apoiamos cada um a inovar de forma que nosso trabalho seja construtivo.

Excelência: buscamos incessantemente a qualidade em tudo o que fazemos em nossa escola.

Disciplina: acreditamos que um ambiente organizado e com comportamentos disciplinados produzem sujeitos mais eficientes para a sociedade (Escola Polivalente de Altamira, 2022b, p. 6).

Figura 3 – Fachada da escola Polivalente de Altamira



Fonte: Escola Polivalente de Altamira (2022a).

3.3 Os participantes da pesquisa

Os sujeitos que estiveram envolvidos na pesquisa foram 33 (trinta e três) alunos, sendo 16 (dezesesseis) do sexo masculino e 17 (dezessete) do sexo feminino.

Estes alunos fazem parte de uma turma de 3º ano do ensino médio regular, do turno matutino, da escola pública Polivalente de Altamira.

Durante o ano de 2023, a escola contou com 5 (cinco) turmas de terceiro ano no turno matutino. A professora pesquisadora trabalha com todas as turmas de terceiro ano da referida escola. Para não tendenciar a pesquisa, a escolha da única turma participante da pesquisa foi por meio de um sorteio, na presença dos representantes das turmas, realizado no dia 16 de fevereiro de 2023.

3.4 Questões éticas da pesquisa

Segundo Pereira e Pereira (2018, p. 100), as pesquisas com seres humanos envolvem riscos, que podem ser graduados como: mínimo, baixo, moderado ou elevado. Nesse sentido, Queiroz Neto e Santos (2018, p. 110) destacam que é importante a utilização da consciência ética do pesquisador, além de uma análise crítica dos riscos de suas pesquisas”.

Com base nos riscos elencados, os procedimentos adotados nesta pesquisa apresentaram riscos mínimos, pois não provocaram danos morais, físicos, financeiros ou religiosos. Ainda assim, para evitar riscos de constrangimento ou vergonha ao participar das entrevistas e de receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas, houve a garantia do anonimato/privacidade ao participante da pesquisa.

Queiroz Neto e Santos (2018) reforçam a importância de garantir a privacidade dos pesquisados no momento de coleta de dados. Para tal, pode-se utilizar de diversas estratégias como a substituição de dados pessoais por códigos. Seguindo este princípio, a identidade dos participantes foi mantida em sigilo, sendo que os alunos da turma (T3) foram denominados por numerais de 1 a 7, organizados em grupos (G) de A a E, e respectivos documentários (D) de I a V (Apêndice A).

Diante disso, a turma selecionada T3 da referida escola foi dividida em 5 (cinco) grupos - GA, GB, GC, GD e GE - sendo dois grupos com seis alunos (GA e GB) e três grupos com sete alunos (GC, GD e GE). O grupo GA produziu o documentário D-1; o GB produziu o D-2; o GC produziu o D-3; o GD produziu o D-4 e o GE produziu o documentário D-5. Assim, foi possível manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

Além disso, para garantir e preservar a legalidade e a postura ética da pesquisa científica, foi entregue e solicitada a assinatura do Termo de Concordância à Instituição de Ensino Escolar (Apêndice B), solicitando análise e anuência para aplicação da pesquisa e a coleta de dados. Após o recebimento da autorização da escola (*locus* da pesquisa) e da qualificação do projeto de mestrado, outro documento foi entregue e assinado pelos sujeitos participantes da pesquisa (Apêndice C), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Segundo Queiroz Neto e Santos (2018), no momento inicial da abordagem, o pesquisador deve proceder à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A finalidade da leitura, seguida da entrega de cópias individuais e da coleta das assinaturas, é esclarecer aos participantes o objetivo da pesquisa, o percurso metodológico, além de garantir que sua participação é espontânea e que suas identidades serão preservadas no estudo.

Melo e Oliveira (2018, p. 86) destacam que “todas as informações são mantidas em sigilo e que o participante da pesquisa tem liberdade para sair do estudo a qualquer momento sem que incorra em nenhum prejuízo para si”. Além disso, é o momento para esclarecer todas as dúvidas concernentes à pesquisa. Pereira e Pereira (2018, p. 100) afirmam que o participante precisa ter um momento para “expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando, principalmente, a sua cultura”.

Somente após a aceitação da instituição de ensino e dos participantes da pesquisa, mediante a assinatura dos termos, esta pesquisadora fez a coleta de dados de acordo com o planejamento e o cronograma previsto no projeto. Portanto, tendo os cuidados éticos necessários, passou-se à análise das informações obtidas.

3.5 Instrumento de coleta de dados

No que tange aos instrumentos de coleta dos dados, foi realizado um questionário inicial (Anexo A) sobre o perfil dos participantes, por meio da observação contínua de todas as etapas da ação pedagógica, sendo os registros feitos no diário de campo (Anexo B) e, por fim, por meio de entrevista semiestruturada com o grupo

focal. Nesse sentido, é importante elucidar que, na entrevista semiestruturada, mesmo havendo perguntas previamente formuladas, outras perguntas podem surgir no decorrer das respostas, instigando o entrevistado a dar mais detalhes sobre o tema investigado.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe, as respostas do informante [...] (Triviños, 2011, p. 146).

Todos os dados foram coletados no decorrer dos cinco meses da ação pedagógica, mediante a pesquisa de campo. De acordo com Pádua (2004, p. 60), o termo pesquisa de campo serve para designar o local onde a pesquisa se desenvolve: “a partir de sua característica, o pesquisador (professor da turma) estabelece uma relação de proximidade com os estudantes e a sua produção”. Lüdke e André (2022, p. 51) destacam que,

[...] do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador.

Assim, durante as quatro etapas da ação pedagógica, a coleta de dados possibilitou à pesquisadora analisar e refletir sobre as percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários. Para isso, tanto quanto a entrevista,

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (Lüdke; André, 2013, p. 43).

Além da observação que foi registrada continuamente no diário de campo durante a ação pedagógica, na primeira etapa da pesquisa, os estudantes preencheram um questionário *on-line* estruturado (Anexo A). Neste primeiro momento, o questionário serviu para registrar o perfil e os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa. Quanto à elaboração do questionário, Gil (2019, p. 137) esclarece:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Nesse processo de diagnóstico inicial, investigou-se o perfil da turma quanto ao número de participantes, faixa etária, sexo, nível de escolaridade, quantidade de alunos com acesso a celular, computador e internet. Além disso, averiguou-se o que os estudantes pensavam em relação ao uso de tecnologias (celular, internet e aplicativos), no ensino de Língua Portuguesa. Pesquisou-se ainda a familiaridade com o gênero, o nível de conhecimento dos alunos sobre documentários e se já haviam participado de alguma oficina ou curso sobre como produzir documentários. Essa investigação serviu de base para dar sequência à ação pedagógica proposta.

Na segunda etapa, pré-produção, foi realizada uma oficina com instruções sobre como produzir um documentário. Esta etapa foi registrada por meio de fotografias e das observações anotadas no diário de campo. Dentre as observações anotadas estão a participação dos alunos nas atividades propostas e o *feedback* dos alunos no decorrer da oficina. No tocante ao processo observacional sistemático, Gil (2022, p. 125) pondera:

A observação sistemática é adequada para estudos de caso descritivos. Ao decidir pela adoção dessa modalidade, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Assim, ele se torna capaz de elaborar um plano de observação para orientar a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Na oficina referente ao documentário, foram trabalhados conceitos, características, roteiros e sinopses, estratégias para a produção de documentários, recursos tecnológicos adequados para a produção e a edição de vídeos, além de análises e reflexões a partir de documentários publicados no *Youtube*. Durante a oficina, observou-se o interesse dos estudantes na oficina, suas principais dificuldades e as principais contribuições da oficina para a produção de vídeos.

Na continuidade da pesquisa, na terceira etapa, os dados foram coletados e registrados, a partir da observação no diário de campo. Nesta etapa de produção dos documentários, investigou-se como foi a participação dos grupos, o interesse e as dificuldades constatadas para a construção dos trabalhos.

Na quarta etapa da ação pedagógica, a pós-produção, cada equipe enviou seu trabalho para avaliação. Na sequência, ocorreu a reedição e a reavaliação, para

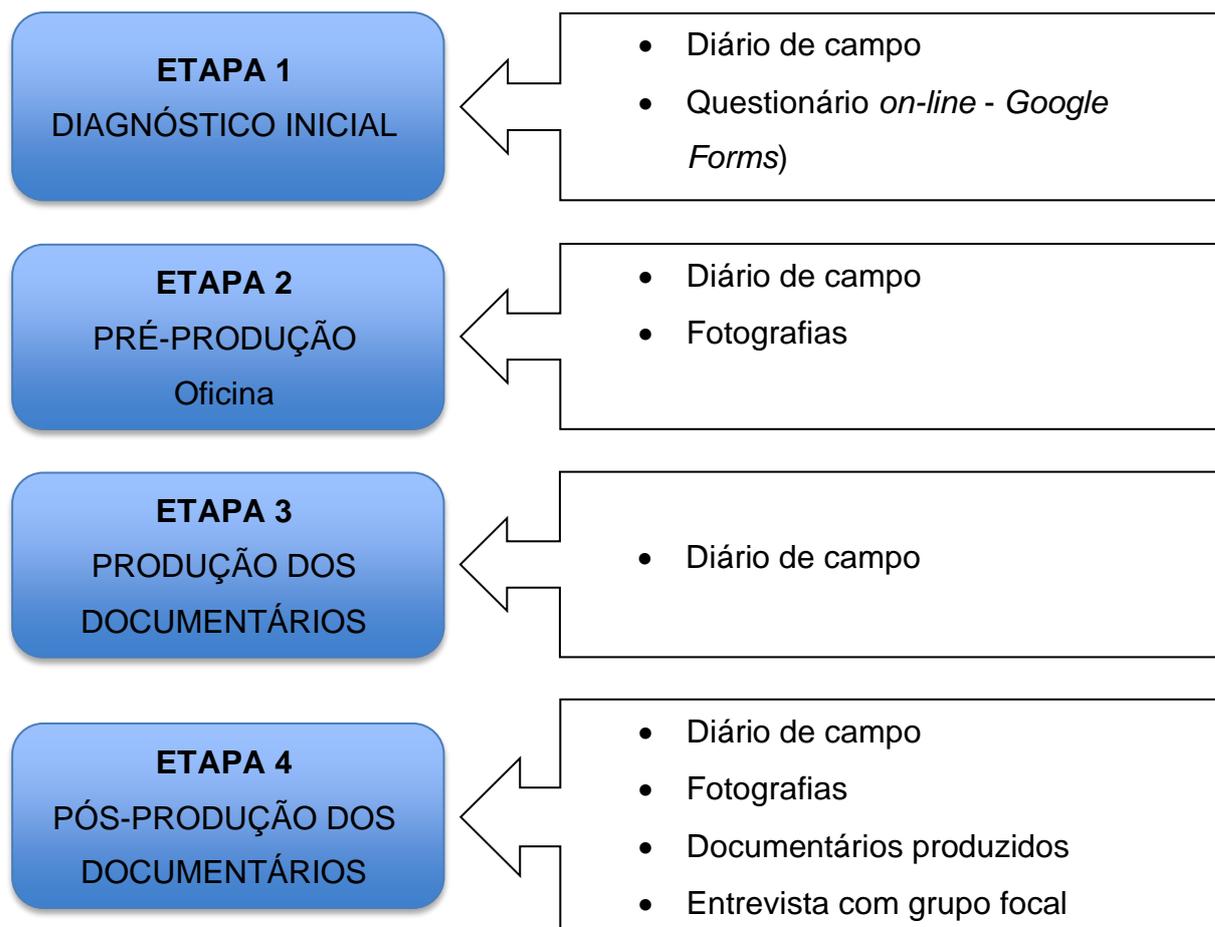
posterior apresentação dos documentários para a turma. Os registros foram feitos por meio de fotografias dos documentários apresentados e da escrita das observações no diário de campo. Após a apresentação dos documentários, a palavra foi franqueada aos alunos, para, voluntariamente, avaliarem os resultados da experiência pedagógica. Nesta etapa, o olhar sensível da professora pesquisadora precisou estar atento às avaliações de dois alunos que se pronunciaram, sendo as falas anotadas no diário de campo.

Para concluir a quarta etapa, organizou-se um grupo focal com um participante voluntário de cada equipe que produziu o documentário, para participarem de uma entrevista. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 65-66), uma entrevista pode ser uma conversa organizada, com finalidade investigativa definida, sendo, “acima de tudo, uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”. Ainda, para Minayo, Deslandes e Gomes (2013), no grupo focal, as falas dos participantes podem ser convergentes ou divergentes, pois revelam a reflexão do próprio sujeito sobre a experiência vivenciada na pesquisa.

Optou-se pela entrevista com grupo focal, para os sujeitos envolvidos terem maior liberdade de expressão de sua opinião, seja pelo ambiente gerado, seja pelo reduzido número de pessoas, além de ser um recurso cada vez mais utilizado em pesquisa social com abordagens qualitativas. Ressalta-se que as falas e as reflexões com o grupo focal foram gravadas e, posteriormente, os áudios gravados foram transcritos para serem analisados e interpretados.

Entretanto, Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 71) advertem que “qualquer tentativa de assegurar o registro em toda a sua integridade precisa do consentimento dos interlocutores”. Diante disso, esta pesquisadora, antes de iniciar a entrevista, pediu o consentimento aos participantes do grupo focal para gravar a entrevista e todos consentiram. Mesmo com o consentimento favorável, preferiu-se manter o anonimato dos participantes durante a transcrição das falas. Sendo assim, os nomes dos envolvidos foram substituídos por códigos - GA-1, GB-3, GC-5, GD-2 e GE-5.

Por meio da entrevista com o Grupo Focal, foi possível analisar e refletir sobre as percepções dos estudantes relativas à experiência de ensino proposta, mediante a produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa. A seguir, um quadro resumo das etapas e instrumentos de coleta de dados:



Fonte: Do Autor.

3.6 A análise dos dados

Com a intenção de investigar como o ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa pode trabalhar a consciência crítica nos alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, a análise dos dados coletados foi baseada na análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011).

Nesse processo metodológico, com base no que prevê Bardin (2011) a respeito da análise de conteúdo, foram levadas em consideração as etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Desse modo, os dados coletados, tanto dos estudantes, autores dos materiais, quanto

do professor-pesquisador, trouxeram informações que foram unitarizadas, categorizadas, descritas, interpretadas e argumentadas.

Na etapa da unitarização, os dados foram separados em unidades de significação, selecionando o texto que veio do questionário, das anotações no diário de campo e da entrevista com o grupo focal. Nesse processo, as transcrições foram desmontadas para examinar os detalhes. Em seguida, as unidades de significados semelhantes foram categorizadas, utilizando o método indutivo, do particular para o geral.

Quanto ao método indutivo, Lüdke e André (2013, p. 27) afirmam:

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A respeito da categorização, Bardin (2011, p. 147) afirma que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Na próxima etapa, apresenta-se a descrição dos textos que foram analisados e representados pelos recortes dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Na sequência, foi estabelecida a relação entre as descrições empíricas e os aspectos teóricos da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, Lüdke e André (2022, p. 26) complementam:

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes.

E, por fim, foram apresentadas informações teóricas emergentes do processo de análise da pesquisa, para a construção de um metatexto descritivo, explicando os processos a partir dos argumentos produzidos para cada categoria, até o fechamento das ideias e as conclusões da pesquisa.

No próximo capítulo, apresentam-se a análise e as reflexões acerca dos resultados obtidos no decorrer dos cinco meses da proposta, os quais serviram de base para este estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados das análises e discussões acerca das informações selecionadas no decurso do texto, tomando como base as percepções dos sujeitos participantes, relacionando-as com os objetivos propostos e os aportes teóricos que fundamentam este estudo. Nesse contexto, parte-se das etapas da ação pedagógica e apresenta-se a sistematização do material coletado por meio das observações, do questionário para o diagnóstico inicial e da entrevista com o grupo focal.

4.1 Partindo da ação pedagógica

A ação pedagógica fundamentou-se em Lucena (2012), Nichols (2005), bem como no Caderno Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa, material elaborado pelo Programa Escrevendo o Futuro, com orientações sobre a produção do gênero Documentário.

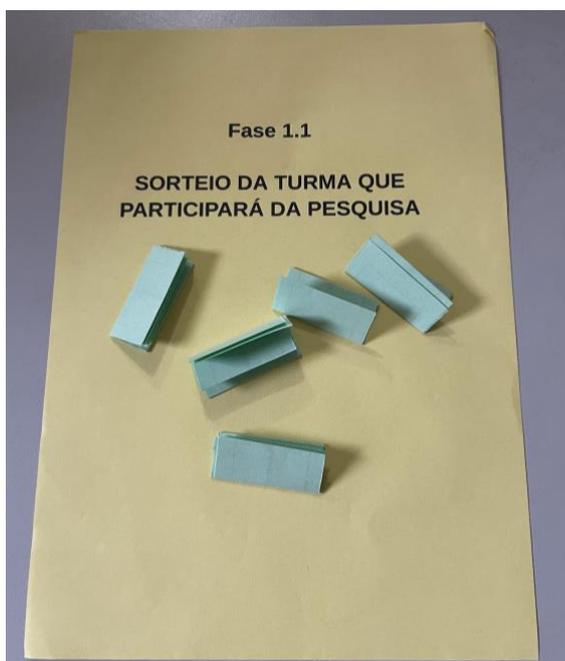
Em linhas gerais, para a execução da ação pedagógica, houve um sorteio para a seleção da turma participante da pesquisa. A turma selecionada T3 da já referida escola foi dividida em cinco grupos - GA, GB, GC, GD e GE. Cada grupo escolheu um tema diferente, que faz parte da realidade social brasileira, para produzir um documentário. Nesse processo, a professora pesquisadora atuou como mediadora em todas as atividades propostas.

Neste estudo, a prática pedagógica foi constituída de quatro etapas, desenvolvidas ao longo de cinco meses, de fevereiro a junho de 2023. A partir do desenrolar de cada etapa, foram observados e coletados os dados para o desenvolvimento da pesquisa. As etapas da prática pedagógica foram as seguintes: Etapa 1: diagnóstico inicial e apresentação do projeto de pesquisa; Etapa 2: Pré-produção; Etapa 3: Produção; Etapa 4: Pós-produção. A seguir, apresentam-se, de forma mais detalhada, as etapas da ação pedagógica.

A primeira etapa foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, no período entre 16 e 28 de fevereiro de 2023. Tendo em vista que esse componente curricular dispõe de quatro aulas semanais e um conteúdo programático para ser trabalhado, planejou-se que o desenvolvimento da pesquisa fosse realizado numa aula por semana. Assim, esta etapa ocorreu em três aulas, divididas da seguinte forma: 1) sorteio da turma, entrega e coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE); 2) diagnóstico inicial da turma; 3) apresentação do projeto para os participantes. Nesse ínterim, houve a coleta dos dados para a pesquisa.

Na primeira aula, houve o sorteio da turma participante da pesquisa. Na mesma aula, os alunos da turma selecionada (T3) receberam o TCLE (Apêndice C) e foram orientados acerca da importância da assinatura do documento para a realização da pesquisa. Os alunos maiores de idade assinaram o TCLE e os menores de idade o levaram para seu responsável assiná-lo e devolvê-lo para a professora pesquisadora no encontro seguinte.

Figura 4 – Material do sorteio



Fonte: Da autora (2023).

Figura 5 – Dia do sorteio



Fonte: Da autora (2023).

Na aula seguinte, os alunos foram submetidos a um questionário virtual (*Google Forms*), para diagnosticar o perfil dos participantes, quanto ao acesso a dispositivos móveis e/ou computador, o que eles pensavam a respeito do uso da tecnologia digital no ensino de Língua Portuguesa, além de seus conhecimentos prévios sobre o gênero documentário (Apêndices E e F). É importante destacar que, numa pesquisa, é necessário saber quem é o público-alvo, o que ele traz de conhecimentos e suas expectativas acerca do tema abordado.

Na terceira aula, foi apresentado o projeto de pesquisa de forma esquematizada, através de um *slide*, para que entendessem os objetivos, a importância da pesquisa e as etapas da proposta pedagógica. Nessa etapa inicial, foi importante apresentar a possibilidade de que o ensino mediado pela produção de documentário com uso de tecnologias digitais poderia trazer importantes resultados para o ensino e a aprendizagem dos envolvidos.

Figura 6 - Apresentação do projeto



Fonte: Da autora (2023).

Além disso, destacou-se que todo o processo, desde as reflexões para a escolha dos temas, as técnicas de filmagem, de fotografia e de edição de vídeo seriam trabalhados numa oficina de documentários, nas aulas de Língua Portuguesa.

Com o mapeamento inicial do perfil dos estudantes da turma T3 e a apresentação do projeto de pesquisa, bem como suas etapas de execução, consolidou-se a primeira etapa da coleta de dados deste estudo, por meio das respostas obtidas no questionário virtual e das anotações no diário de campo.

A segunda etapa foi a da pré-produção, composta por uma oficina pedagógica sobre como produzir documentários. A oficina foi realizada no período entre 1º e 31 de março de 2023, sendo desenvolvida ao longo de seis aulas distribuídas em cinco semanas. Na oficina, quanto ao conteúdo, foram trabalhados conceitos, características, elaboração de roteiros e sinopses, estratégias para a produção, recursos tecnológicos adequados para a produção e edição de vídeos, além de análise de documentários publicados no *Youtube*.

Considerou-se importante que, antes da produção dos documentários, houvesse uma preparação teórica e prática sobre o gênero. Caso contrário, poderia

haver rejeição por parte dos alunos. A esse respeito, Lucena (2012, p. 25) afirma que “essa reação se deve, primeiro, ao fato de não terem nenhum conhecimento acerca das ferramentas de filmagem e edição; depois, à dificuldade que encontram para elaborar uma ideia e desenvolvê-la”.

Afinal, fazer um documentário não é simples, nem fácil. De acordo com Nichols (2005), o documentário é um filme de não ficção, que se encarrega de fazer uma representação da realidade. Para Lucena (2012, p. 8), “o documentário é a produção audiovisual que registra fatos, personagens, situações, que tenham como suporte o mundo real (ou mundo histórico) e, como protagonistas, os próprios ‘sujeitos’ da ação”. Assim, compreendendo a complexidade do gênero na sua forma criativa de representar a realidade, justificou-se a necessidade de realizar uma oficina sobre documentário.

Para esse processo de pré-produção, a professora pesquisadora precisou preparar-se com antecedência para realizar a oficina. Ela pesquisou sobre como produzir um documentário e organizou as aulas. Com base no conhecimento adquirido, propôs que a oficina abordasse não só questões teóricas em *slides*, mas também atividades práticas sobre as unidades que fazem parte da linguística audiovisual, ou seja, como fotografar e filmar lugares ou pessoas com as câmeras dos celulares dos próprios alunos, por exemplo, a edição de vídeos. Nesse processo, o *feedback* semanal dos alunos foi fundamental. Ao final desta atividade, foi proposto um momento em que os alunos compartilhassem suas imagens e discutissem os detalhes de cada enquadramento.

Quanto ao manuseio da câmera, Lucena (2012, p. 56-57) afirma:

Se uma câmera for dada a um aluno sem a devida orientação, veremos imagens tremidas, movimentos demasiados, uso excessivo do zoom. As câmeras estão cada vez menores, até mesmo os celulares já são capazes de realizar filmagens com alta definição, havendo também novos equipamentos compactos que possibilitam a produção de imagens em Full HD (1.080 linhas, a qualidade da TV digital). Operar esses equipamentos é o principal problema, já que, de tão leves e pequenos, acabamos fazendo deles extensão de nossas mãos.

Para Lucena (2012, p. 12), “o documentário fala de forma direta, nos faz prestar atenção, trata quase sempre do mundo real, nos obriga a tomar posições. O ritmo é ditado pela fala, a câmera se localiza em um tempo/espaço específico”.

Assim, de acordo com o planejamento e a execução da oficina, o conteúdo foi distribuído durante as cinco aulas, seguindo a sequência da etapa anterior.

Figura 7 - Início da Oficina referente ao Documentário



Fonte: Da autora (2023).

Na aula quatro, os conceitos e características fundamentais foram discutidos com a turma através de *slides*, vídeos e comentários dos estudantes. Nesta aula, os estudantes tiveram a oportunidade de assistir a um documentário intitulado “Babás”, produzido por Consuelo Lins (Babás, 2010). Muitas discussões surgiram a partir das questões provocadoras sobre o gênero documentário, objetivo da cineasta Consuelo Lins, ao realizar o filme “Babás”. Elementos presentes no filme fazem dele uma produção intertextual, conforme mostra o efeito das fotos (Anexo A).

Figura 8 – QR Code com o documentário “Babás”



Fonte: <https://bit.ly/3kfUQAD>

A aula cinco iniciou com outro documentário chamado “Marcelo”, de Jessica Lopes (2013). O vídeo aborda sobre o tema comportamento, a partir da mistura de sons e o silêncio, pelo universo sonoro de Marcelo, uma criança em fase de adaptação ao implante coclear. O documentário provocou reflexões acerca dos sons robóticos

permados por momentos de silêncio, o efeito da variação sonora, a relação das imagens com o áudio ouvido pelo espectador e a qualidade técnica, além dos personagens (Anexo B).

Figura 9 – QR Code com o documentário “Marcelo”



Fonte: <https://bit.ly/3kfUQAD>

Na continuidade, na quinta aula, foram exploradas, por meio de vídeos e *slides*, “as seis dimensões da competência midiática”, propostas por Ferrés e Piscitelli (2015, p. 15-16).

Figura 10 – QR Code com “as seis dimensões da competência midiática”



Fonte: <https://bit.ly/3kfUQAD>

- 1-Processos de interação: comportamento ativo na interação com as telas, incluindo o respeito à diversidade em plataformas de conectividade e às regras e termos legais que acompanham os conteúdos midiáticos.
- 2-Linguagem: ser capaz de escolher a melhor forma de se expressar diante de diferentes tipos de sistemas, conteúdos e interlocutores, bem como de ressignificar produtos e mensagens existentes
- 3-Ideologia e valores: capacidade para aproveitar as novas ferramentas comunicativas com o objetivo de melhorar a sociedade em que vivemos, questionando, se necessário, valores e estereótipos.
- 4-Estética: saber produzir mensagens compreensíveis ao público, que ampliem e potencializem os níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade, inovação, experimentação e sensibilidade.
- 5-Tecnologia: ter familiaridade com diferentes plataformas e meios tecnológicos e aptidão para adequar, criar e manipular imagens e sons a partir do que se sabe sobre a construção de representações da realidade.
- 6-Produção e difusão: ter capacidade de trabalhar em conjunto na elaboração de produtos de diferentes mídias e linguagens, bem como de saber as fases e processos de cada produção, distinguindo as necessidades de caráter pessoal, coletivo ou corporativo.

Como tarefa para casa, foi enviado, através do grupo de *Whatsapp* da turma, o documentário “Disque Quilombola” (2012), seguido de questões norteadoras para fortalecer a dimensão Ideologia e Valores, no sentido de perceberem no vídeo

elementos da realidade, a intenção de quem o produziu, se o filme instiga o desejo de saber mais sobre o assunto, que elementos do filme influenciam a opinião sobre ele (Borges, Sigiliano; Guida, 2021).

Com essa dimensão, nos tornamos mais atentos às intenções e formas de pensar que articulam as narrativas que chegam até nós. Percebemos que os personagens representados e suas histórias moldam nossa forma de perceber o outro e a nós mesmos, e temos consciência de que produções que reafirmam estereótipos ou preconceitos devem ser questionadas e repensadas. Com uma atitude crítica, somos capazes de avaliar o quão determinado veículo é confiável e buscar informações em diferentes contextos para gerir os próprios pensamentos e emoções diante dos discursos presentes na mídia. (Borges, Sigiliano; Guida, 2021, p. 12)

Figura 11 – QR Code com o documentário “Disque Quilombola”



Fonte: <https://bit.ly/3kfUQAD>

No decorrer de toda a oficina, os alunos foram convidados a assistir e a refletir por meio de documentários sobre diversos assuntos, como: *Fake News*, redes sociais, desigualdade social, preconceito no mercado de trabalho, questões ambientais como lixo, além de deixá-los livres para escolherem outros temas. Abaixo, segue alguns links dos documentários citados:

- <https://youtu.be/meCO8b5eX7E>
- <https://youtu.be/ZvGLQuw4GM0>
- <https://www.instagram.com/tv/BoCpChag-i3/?igshid=MDJmNzVkMiY=>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ekmmvqWHTYA>
- https://youtu.be/avBPi_bRYEs
- <https://youtu.be/A9N4dXzkFyM>
- https://youtu.be/tHkT_klaKe4
- <https://youtu.be/KWIEntOXJU>
- <https://youtu.be/ayDcZcNvP34>

Na aula seis, foi utilizado como metodologia um *World Café*. Nesta aula, o objetivo era criar uma história a partir de uma seleção de imagens disponibilizadas para a turma dividida em grupos. Todos os grupos receberam 20 fotos iguais. Dessas 20 imagens, cada grupo teria que escolher entre 10 e 12 imagens, para criar uma história que fizesse referência ao cotidiano cultural e regional dos participantes.

Figura 12 – QR Code com imagens para o *World Café*

Fonte: <https://bit.ly/3kfUQAD>

Figura 13 - Atividade em grupo - *World Café*

Fonte: Da autora (2023).

Desta tarefa, diferentes narrativas surgiram. A proposta era refletir sobre as diferentes possibilidades de abordar temas relacionados ao cotidiano da sociedade, a partir de diferentes combinações feitas por cada grupo. Após as combinações de imagens acordadas, cada grupo compartilhou com as outras equipes as suas narrativas. Além da narrativa, cada grupo justificou a temática escolhida, sua relação com as imagens selecionadas, demonstrando uma pluralidade de ideias de maneira criativa, reflexiva e crítica (Borges, Sigiliano; Guida, 2021).

A sétima aula foi realizada em dois tempos (45 minutos cada), através de uma atividade prática de enquadramento sobre ângulos e planos de cenas e imagens. Após orientações e sabendo que “o campo de visão da câmera define aquilo que será visto pelo espectador” (CENPEC, 2021, p. 65), os alunos exploraram o espaço escolar e, com o uso de celulares, captaram muitas cenas com um olhar criativo e estratégico. Nesse sentido, “se o enquadramento compreende um recorte do espaço registrado pela câmera, é importante chamar a atenção também para o fato de que, às vezes, algo que está fora do campo de visão da câmera também pode fazer parte da cena” (CENPEC, 2021, p. 65).

Figura 14 - Atividade prática de enquadramento



Fonte: Da autora (2023).

Figura 15 - Atividade prática de enquadramento



Fonte: Da autora (2023).

Além do enquadramento, foi praticado o movimento da câmera na filmagem, a captação do som, enfim a montagem. “A montagem (edição) é o momento crucial na produção é aí que se constrói, de fato, a narrativa, a sequência desejada para a exibição. Dessa forma, a montagem consiste na criação de relações entre os planos” (CENPEC, 2021, p. 65).

Para isso, foi apresentado por meio de *slides* algumas sugestões para a edição de vídeos. Contudo, foi deixado claro que os alunos poderiam optar por outros aplicativos disponíveis, de sua preferência. Sabe-se que existem diversos programas que auxiliam na edição de documentários, juntam trechos gravados, adicionam áudios e trilhas sonoras e imprimem os créditos.

Nesta aula, sugeriu-se “um editor gratuito que, de forma simplificada, permite montar um filme, o *Lightworks*” (CENPEC, 2021, p. 165, grifo do autor). Sobre ele, foi apresentado um tutorial de instalação e *links* para vídeos que ensinam a utilizar o programa. Além do *Lightworks*, há outros *softwares* de edição de vídeo gratuitos (CENPEC, 2021, p. 165): “*Windows Movie Maker* (Iniciante – *Windows*) e *IMovie* (Iniciante – *Mac*)”.

Nesse sentido, Lucena (2012, p. 95, grifo do autor) recomenda:

O uso do *Movie Maker* deve representar para qualquer um que queira lidar com edição o primeiro passo no mundo do trabalho com imagens. Após dominá-lo, o caminho que leva aos *softwares* mais sofisticados se tornará mais fácil.

Na última aula da oficina (aula oito), foram abordados os primeiros passos para elaborar um documentário, como: uma ideia que caiba em poucos minutos; a importância da pesquisa; a produção escrita da sinopse, do argumento, do roteiro e de um projeto escrito (CENPEC, 2021, p. 98).

A partir de exemplos escritos e em vídeos, dialogou-se a respeito da importância desde a escolha de um tema até a produção escrita que antecede a produção de um documentário. Nesse contexto, foi oportuno discutir sobre a importância do olhar e sobre a possibilidade de os documentários despertarem diferentes formas de ver, de sentir, de ser, diante do assunto abordado, já que é um espaço de reflexão (CENPEC, 2021).

No final da oficina, os alunos foram convidados a escrever um breve relato sobre a experiência de participar de uma oficina referente à produção de documentários. O que aprenderam? As expectativas foram alcançadas? Sugestões e críticas.

Dando seguimento à proposta, executou-se a terceira etapa da pesquisa, a produção dos documentários. Esta etapa foi realizada no período entre 03 de abril e 31 de maio de 2023, ao longo de oito aulas, distribuídas em oito semanas.

Mantendo a sequência numérica desde a primeira etapa, iniciamos a aula nove. A princípio, os alunos foram divididos por livre escolha, em cinco equipes, para pensarem, discutirem e selecionarem o tema sobre o qual queriam pesquisar. O momento da concepção da ideia tornou-se um desafio. Para mediá-lo, a professora trouxe alguns questionamentos: Sobre o que falar? Quem é meu personagem? O que registrar em imagens? Como fazer esse registro? Com quais propósitos? Por quê? Após discussões em busca da temática do documentário, cada equipe escolheu um tema para pesquisar em casa.

Figura 16 - Divisão dos grupos



Fonte: Da autora (2023).

O pesquisador Sérgio Puccini (2009) afirma que, nesta etapa, almeja-se descobrir tudo aquilo que for importante, atraente e interessante sobre o tema. Entre outras possíveis ações (CENPEC, 2021, p. 103), deve-se:

- Procurar informações sobre o assunto na internet, bibliotecas, museus e instituições públicas e privadas que permitam pesquisas e consultas. Lembrete: é importante buscar informações em fontes confiáveis.
- Ler tudo o que for possível e separar as informações relevantes que possam ser aproveitadas no documentário (não se esquecer de anotar as referências bibliográficas das fontes de consulta para referenciá-las).
- Fazer levantamento do material audiovisual, iconográfico e sonoro a respeito do tema do documentário.
- Realizar pré-entrevistas com pessoas envolvidas na questão a ser explorada.
- Visitar os locais de filmagem para se familiarizar com o espaço e as condições de gravação.

Na décima aula, os estudantes reunidos em grupo trouxeram suas leituras, pesquisas e pontos de vista sobre o tema. Após a socialização dos conhecimentos no grupo, deram início à escrita de uma sinopse e de um texto argumentativo justificando a escolha do tema. “A sinopse é o primeiro elemento considerado, determinando se o projeto entrará na lista dos que serão analisados ou se simplesmente será descartado” (Lucena, 2012, p. 29). Sobre a argumentação, o mesmo autor destaca:

O argumento do documentário é quase sempre aberto, porque filmar personagens reais, fatos e locações realistas envolve o acaso, um elemento sempre presente nesse tipo de produção. Ao fazer uma entrevista, mesmo sabendo o que vai perguntar, você pode se surpreender e obter respostas, ou novos fatos, que levem a caminhos totalmente diferentes dos previstos no seu argumento, provocando uma mudança de locações, por exemplo (Lucena, 2012, p. 40).

Na aula onze, os grupos começaram a pensar em pessoas, profissionais da área pesquisada, para as entrevistas. As entrevistas, segundo Puccini (2009), servem não só para fornecer informações, mas também para aprofundar as já pesquisadas. Após enumerar quem seriam os possíveis entrevistados, começaram a discutir as questões norteadoras das entrevistas. Nesse ínterim, a professora reforçou a importância de solicitarem aos que apareceriam no documentário, a assinatura, autorizando o uso de imagem (Apêndice C), para evitar problemas judiciais no futuro.

Figura 17 - Entrevista com o professor Alex Cabral



Fonte: Da autora (2023).

Na aula doze, produziram um roteiro para o início das gravações. Um roteiro serve para organizar em cenas e sequências, as imagens e sons que constituem o discurso do filme. Para auxiliá-los na construção de um roteiro, destacou-se a importância da imagem e do som desde a abertura até o encerramento do vídeo, as sensações, ideias e emoções que essa imagem e som podem provocar no espectador, a escolha do entrevistado e as perguntas adequadas para o tema, a necessidade ou não de outras mídias para compor a produção, o local e o horário para as gravações, além da impressão que se quer deixar no espectador (CENPEC, 2021).

Destaca-se que o planejado num roteiro pode ser flexibilizado no momento das gravações e da edição. Nesse sentido, Lucena (2012, p. 32-33) esclarece que,

[...] no documentário, o roteiro pode ser um argumento amplo, porque, ao contrário dos filmes de ficção, em que o roteiro é a origem e a matriz do filme, nele tudo pode mudar conforme o desenvolvimento do tema e das filmagens. De qualquer maneira, o roteiro deve ser produzido com a preocupação de

manter o público interessado ao longo do filme, precisando, por isso, ser bem estruturado e contar com um início, meio e fim.

Na sequência, durante o mês de maio, os grupos ficaram livres para dividir as tarefas, organizar um cronograma de filmagens, entrevistas até a montagem das cenas e da edição do documentário. Semanalmente, os grupos se reuniram para fazer ajustes, dizerem o que deu e o que não deu certo para a professora, que estava observando o desenvolvimento dos trabalhos.

Finalmente, chegamos na quarta etapa da ação pedagógica, realizada no período entre 1º e 30 de junho de 2023 e desenvolvida durante quatro aulas. Nesta etapa, o foco principal foi o resultado final da ação pedagógica.

Na aula dezessete, cada grupo enviou o documentário produzido para a avaliação da professora. Para o envio, foi disponibilizado o *link* de um *drive* encaminhado para o grupo de *whatsapp* da turma. Durante a semana, os vídeos foram avaliados e devolvidos para as equipes, com observações para os devidos ajustes e a reedição. A revisão e a reedição dos vídeos foram realizadas pela própria equipe que o produziu.

Na aula dezoito, os documentários foram enviados para uma nova avaliação da professora. Uma vez prontos, na aula dezenove, no auditório Dajas Anunciação, espaço da escola Polivalente de Altamira, houve a culminância, com a apresentação dos documentários para a turma. Após a apresentação, abriu-se um espaço para que os alunos, voluntariamente, comentassem os resultados da experiência pedagógica.

Figura 18 - Apresentação dos documentários no Auditório



Fonte: Da autora (2023).

Finalmente, na aula 20, a professora convidou um aluno de cada equipe para participar de um grupo focal. A professora e os alunos se dirigiram à Sala de Leitura, por ser um espaço tranquilo para a avaliação e a gravação do grupo focal. Este grupo foi direcionado para fazer uma avaliação mais específica da proposta de ensino a que foram submetidos, através de questionamentos realizados pela professora pesquisadora.

Figura 19 - Entrevista com o grupo focal



Fonte: Da autora (2023).

Encerradas as etapas da ação pedagógica, com a autorização dos participantes ou dos seus responsáveis, os documentários foram compartilhados na página de *Youtube* da escola, para provocar reflexões da parte dos que assistirem aos vídeos. Lucena (2012, p. 104, grifo do autor) ressalta que

[...] não importa qual equipamento você usou para filmar seu documentário – celular, *webcam*, câmera fotográfica ou filmadora; o destino dele é praticamente certo: a internet. A rede é hoje um repositório de filmes profissionais e amadores de todo o mundo; por meio dela, seu vídeo poderá ser visto por pessoas nos quatro cantos do planeta. Mas isso dependerá da qualidade ou do interesse do trabalho e do seu esforço em divulgá-lo. Existem muitos *sites* nos quais você pode “postar” o seu vídeo. O mais conhecido é o *Youtube*, que aceita todo tipo de trabalho.

Mesmo diante das incertezas dos resultados que seriam alcançados com a prática proposta, desenhou-se uma possibilidade de trabalhar a consciência crítica do estudante, por meio do ensino mediado pela produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa. “A ideia era que o próprio processo de produção do

documentário se transformasse em processo de educação”, afirma Adilson Ruiz (*apud* Lucena, 2012, p. 109).

4.2 As percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários

Todo o processo investigativo foi ancorado nos objetivos, que contribuíram para que não ocorresse o desvio do objetivo central desta pesquisa. Ainda, por meio dos objetivos, foram construídos os instrumentos de pesquisa, para responder ao problema suscitado: Como o ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa pode auxiliar os alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, na sua formação crítica?

Nesta investigação, as percepções dos estudantes contribuíram para fornecer subsídios, a fim de responder à questão norteadora deste estudo. Ressalta-se que, mesmo os materiais que não foram analisados em profundidade serviram para complementar e compreender os resultados.

Portanto, as percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários, foram organizadas em quatro categorias:

A: O perfil e a percepção dos estudantes antes da ação pedagógica.

B: As contribuições da oficina para a produção dos documentários durante a ação pedagógica.

C: Percepções durante o processo de produção dos documentários.

D: Percepção dos estudantes após a experiência de ensino e formação crítica mediante a produção de documentários.

4.2.1 CATEGORIA A: O perfil e a percepção dos estudantes antes da ação pedagógica.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada a partir de um questionário virtual, para registrar o perfil dos estudantes e suas impressões iniciais sobre o gênero documentário, antes da ação pedagógica e sem a interferência da professora. Nesse processo investigativo, analisou-se o perfil inicial dos participantes da pesquisa com base num questionário de 12 com questões dissertativas e de múltipla escolha.

Após a leitura e a releitura de cada resposta, buscou-se sintetizar os dados e depoimentos, observando se havia pontos convergentes e divergentes, em busca da melhor forma de representação e compreensão. Sendo assim, os participantes da pesquisa foram 33 estudantes da turma T3, 16 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, na faixa etária entre 16 e 19 anos, todos cursando o 3º ano do Ensino Médio em escola pública.

Quanto ao acesso a dispositivos como celular, computador e internet, percebeu-se que, dos 33 estudantes, 90,9% (30 alunos) possuíam apenas celular; 6,1% (dois alunos) tinham celular e computador; 3% (um aluno) não tinha celular, nem computador; quando precisava, utilizava o celular do pai. Do total de estudantes, 93,9% (31 alunos) têm acesso à internet *Wi-fi* em casa e na escola; 6,1% (dois alunos) têm acesso à internet apenas na escola. Portanto, todos os participantes da pesquisa tinham acesso a dispositivos móveis e à internet.

Após constatar que todos os envolvidos na pesquisa tinham acesso às tecnologias digitais, prosseguiu-se a análise e reflexão sobre as percepções dos estudantes quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Corroborando a expectativa de que os estudantes considerariam importante o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa para aprimorar a aprendizagem, verificou-se que 100% das respostas foram favoráveis ao uso de tecnologias digitais (celular, internet, aplicativos) no ensino de Língua Portuguesa, conforme se constata nos depoimentos abaixo:

É possível fazer uso dos conhecimentos de forma adequada às diferentes situações, às novas mídias e às inovações nas rotinas impostas pelo uso da internet (Estudante GA-2).

Acho a ideia interessante com o equilíbrio. Com equilíbrio no sentido de que numa aula somente com vídeos/slides... eu não consigo absorver o

assunto totalmente. Acho interessante sim o uso do celular, Internet e aplicativos, mas que após haja uma interação/explicação ou dinâmica com o professor(a) (Estudante GC-5).

Apesar das respostas favoráveis, os estudantes fizeram ressalvas, destacando o uso adequado da tecnologia digital no ensino. Também foram constatadas críticas com relação ao despreparo dos professores quanto ao uso da tecnologia digital no ensino. Segundo os estudantes, uma aula com tecnologias digitais deve ser planejada, para que possa ser aplicada na sala de aula. Nesse sentido, “*são fontes ótimas que, se usadas de forma correta, podem servir para ajudar em nosso aprendizado como aluno, tendo em vista que os alunos da ‘nova geração’ têm facilidade para utilizar a internet e aplicativos*” (Estudante GB-3).

Portanto, é preciso entender que não basta utilizar recursos digitais em sala de aula, é preciso planejamento, explicação e interação entre professor e aluno. “*O aparelho celular pode ser um recurso didático a ser utilizado em diferentes momentos na escola, desde que conste no planejamento da aula do docente e seja aplicado de forma correta*” (Estudante GA-4). Esse pensamento dos estudantes coaduna com a afirmação de Demo (2015, p. 23): “As novas tecnologias são importantes se, com elas, aprendemos melhor”. Nesse sentido,

[...] reforça-se o fato de que, com o desenvolvimento das mídias digitais, os estudantes possuem facilidade de acesso à informação, mas, em sala de aula, ainda é tarefa do professor articular com os estudantes essas informações e transformá-las em conhecimento, atuando como mediador (Neuenfeldt *et al.*, 2021, p. 152).

Para os autores, a mediação pedagógica é necessária e está relacionada ao “modo de ensinar um conteúdo, de estabelecer interações e de se relacionar com os estudantes” (Neuenfeldt *et al.*, 2021, p. 154). Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa com o uso de tecnologias digitais, como a produção de documentários, precisa ser planejado e mediado pelo professor, para garantir a aprendizagem dos estudantes. Colaborando com a reflexão, Masetto (2000, p. 144-145) afirma que

[...] a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema é que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Na sequência, investigou-se o conhecimento trazido pelos estudantes a respeito de documentários. Ao serem questionados se tinham o hábito de assistir a documentários, apenas 9% (seis alunos) afirmaram que sim. Ao justificarem, alguns disseram que gostam, pois “*é um vídeo que prende a atenção*” (Estudante GC-5); outros consideram “*uma fonte inteligente para adquirir conhecimento de forma simples e objetiva*” (Estudante GB-3).

Observa-se que os estudantes que tinham o hábito de assistir a documentários entendiam o gênero como uma fonte de conhecimento confiável e importante para a aprendizagem. Já os demais estudantes que não têm o hábito de assistir a documentários alegaram falta de interesse pelos assuntos abordados (Estudante GC-2, Estudante GA-1). A hipótese para tal rejeição é a de que o gênero documentário é/foi pouco trabalhado nas séries anteriores; por isso, parte dos estudantes não tinha o hábito de assistir, tampouco compreendiam sua importância.

Dando continuidade, os respondentes foram questionados se já haviam produzido algum vídeo para trabalhos escolares ou para postar na internet. Das respostas, 39,4% (13 alunos) disseram que já participaram de forma direta ou indireta da produção de documentário como trabalho escolar; 60,6% (20 alunos) nunca tiveram contato com produção audiovisual. As impressões dos alunos podem ser inferidas dos depoimentos abaixo:

No Polivalente, no 1º e 2º ano como projeto da escola produzimos vídeos para documentário, mas não fui eu diretamente que fiz, tinha uma pessoa específica para a edição, apenas ajudei em alguns pontos. Mas já cheguei a produzir vídeo (sem a publicação na Internet) para trabalhos escolares e outros vídeos de projetos ou ações da igreja. (Estudante GC-5).
Sim! Fizemos um documentário que não saiu muito bom. Faltou informações, desenvolvimento, a produção do vídeo não foi boa, a organização em si, não foi boa (Estudante GD-1).

Nesses depoimentos, é perceptível que os documentários foram produzidos como trabalhos escolares, mas a maioria dos estudantes não se sentiu satisfeito com a experiência. Aparentemente faltou a mediação do professor no processo de construção do documentário. Esta hipótese ganha respaldo quando os estudantes foram questionados se já haviam participado de alguma oficina ou curso sobre como produzir documentários. A resposta foi unânime, com 100% dos entrevistados afirmando que nunca tiveram contato com alguma formação sobre como produzir documentários. O estudante GD-1 afirmou “*nunca ter participado de uma oficina ou de um curso sobre documentários. Ele avalia que, talvez, seja por isso que ele tenha*

tanta dificuldade para produzir esse tipo de vídeo e sua experiência tenha sido tão difícil” (Estudante GD-1).

Para encerrar esta etapa de investigação inicial, cada estudante explicou com suas palavras o que entendia sobre o gênero documentário. De todas as respostas, apenas 3% (um aluno) afirmou que não sabia; os demais 97% (32 alunos) expressaram sua opinião, conforme evidenciam os depoimentos a seguir:

Documentário é um tipo de vídeo que conta uma história ou fato, nele contém vídeo, fotos, pesquisa e entrevistas sobre determinado tema. Documentário é uma forma de áudio visual para aprender e ter mais conhecimento sobre outras coisas (Estudante GA-1).
Um vídeo que relata acontecimentos do ponto de vista de várias pessoas. (Estudante GC-3).

Os depoimentos acima sinalizam que os estudantes têm noção do que seja um documentário. Para Nichols (2005, p. 47), “o documentário [...] é a representação do mundo em que vivemos”. Com essa percepção, os alunos compreendem que documentário é um vídeo que está relacionado à realidade, que expressa um ponto de vista e que se baseia em pesquisas e entrevistas sobre um tema atual ou de cunho histórico. Nichols (2005, p. 41) ainda acrescenta que

[...] falar em primeira pessoa aproxima o documentário do diário, do ensaio e de aspectos do filme e do vídeo experimental ou de vanguarda. A ênfase pode se transferir da tentativa de persuadir o público de um determinado ponto de vista ou enfoque sobre um problema para a representação de uma opinião pessoal, claramente subjetiva. Da persuasão, a ênfase desloca-se para a expressão. O que ganha expressão é o ponto de vista pessoal e visão singular do cineasta. O que faz disso um documentário é que essa expressividade continua ligada às representações sobre o mundo social e histórico dirigidas aos espectadores.

Analisando e refletindo sobre o perfil dos estudantes a partir da avaliação diagnóstica, pode-se caracterizá-los como jovens que têm acesso a dispositivos móveis e à internet, o que favorece o desenvolvimento da ação pedagógica proposta na pesquisa. Um ponto que chamou atenção foi o fato de concordarem com o uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, desde que a aula seja planejada e o professor esteja preparado para atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os estudantes demonstraram que não têm conhecimento suficiente para produzir um documentário, mas boa parte compreende sua importância e que “representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual nunca tenhamos

nos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares” (Nichols, 2005, p. 47).

Os dados coletados confirmam a hipótese de que o desenvolvimento de uma oficina sobre documentários nas aulas de Língua Portuguesa poderia contribuir para que os estudantes produzissem, posteriormente, seus documentários.

4.2.2 CATEGORIA B: As contribuições da oficina para a produção dos documentários durante a ação pedagógica.

Na segunda etapa, a pré-produção, foi realizada uma oficina com instruções sobre como produzir um documentário. Por meio da oficina, foram trabalhados conceitos, características, roteiros e sinopses, estratégias para a produção de documentários, recursos tecnológicos adequados para a produção e a edição de vídeos, além de análise e reflexão, a partir de documentários publicados no *Youtube*. No início da oficina, a aula foi dialogada com slides, vídeos técnicos e assistindo a documentários. Durante as aulas, os participantes da oficina faziam perguntas e comentavam, principalmente, os documentários trazidos como exemplos.

A ideia era que, a cada exibição de documentário, os participantes fossem incentivados a refletir sobre a realização e o consumo de documentários, a partir das cinco dimensões da competência midiática, propostas por Ferrés e Piscitelli (2015): Linguagem, Estética, Ideologia e Valores, Processos de Produção e Difusão, Tecnologia e Processos de Interação. Ferrés e Piscitelli (2015, p. 8-9) apresentam as dimensões e os indicadores relativos à competência midiática:

A competência midiática envolve o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, a partir das quais são elaborados os indicadores. Estes indicadores estão relacionados, em cada caso, com o âmbito de participação das pessoas que recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise) e das pessoas que produzem as mensagens (âmbito de expressão).

Para trabalhar a dimensão Linguagem, o primeiro documentário apresentado aos alunos foi "Babás" (2010), de Consuelo Lins. A proposta foi reconhecer diferentes gêneros, formatos, bem como compreender que uma história pode ser exposta e

permeada por vídeo, fotografias, recortes de jornais e música, entendendo que cada elemento tem um papel fundamental na composição de um documentário.

Para provocar reflexões a partir do vídeo “Babás” (2010), foram propostos alguns questionamentos baseados em Borges, Americano e Sigiliano (2021), a respeito do porquê de o vídeo ser considerado um documentário. Também foi proposto pensar no objetivo da cineasta Consuelo Lins, sobre os elementos presentes no filme que dialogam com outras linguagens e sobre os efeitos que essa construção pode causar. Tais questões provocaram o pensar dos estudantes dando abertura ao diálogo e a reflexões, como a transcrita a seguir:

Eu estou impactada com este documentário. Ele mostra claramente a realidade de muitas mulheres que trabalham como babás, e que vêm há muitos anos, antes chamada de ama de leite, eram negras e precisavam deixar as próprias vidas de lado para cuidar das das crianças de seus senhores. Hoje ainda, porém, sem a diferença de cor, mulheres de todas as cores precisam deixar os próprios filhos muitas vezes com os avós, para cuidar dos filhos e da casa de outras pessoas, e assim garantir o pão de cada dia para a própria família. Essas mulheres foram importantes nos séculos passados e são importantes nos dias atuais (Estudante GD-2).

Como se pode perceber no comentário acima, os estudantes demonstraram bastante interesse em participar das discussões e houve um despertar do olhar crítico. Ressalta-se que os estudantes ficaram atentos não só aos aspectos técnicos, mas também às reflexões trazidas a partir do conteúdo do documentário assistido. Portanto, ao assistir a documentários, já é possível trabalhar a consciência crítica dos estudantes. Nesse sentido,

[...] levar um instrumento audiovisual para a sala de aula é uma ótima estratégia para os professores conseguirem discutir com os alunos temas da atualidade, fatos históricos, drogas, gênero, saúde, meio ambiente e outros vieses. Como visto, desde o início do século XIX, os problemas sociais ganham destaque pelo olhar do documentarista, que vê na sua intervenção uma forma de interferir socialmente nas condições do mundo. Seu olhar, quando ético e transparente, dá abertura para aqueles que, de outra forma, não teriam um espaço de manifestação próprio e quase autoral (Rhoden; Silva; Oliveira, 2019, p. 9-10).

Com a mesma proposta de mostrar possibilidades técnicas para a produção de documentários, além de provocar reflexões, outros documentários foram trabalhados no decorrer da oficina, como “Marcelo” (2013). Com este vídeo, foi explorada a dimensão estética de uma produção audiovisual, desde a paleta de cores, os ângulos, os movimentos de câmera, além de outros recursos técnico-expressivos, que podem ser percebidos no documentário.

Analisando o vídeo “Marcelo” (2013), alguns pontos foram destacados com base em Borges, Americano e Sigiliano (2021), relacionados à mistura de sons robóticos com momentos de silêncio, a relação das imagens com o áudio ouvido pelo espectador, enquanto outras imagens estão passando na tela, além do ponto de vista do autor expresso no vídeo. Tais aspectos abriram espaço para os alunos dialogarem sobre o tema, como exemplificado nas transcrições a seguir:

Eu entendi que o documentário “Marcelo” apresenta como foco a condição auditiva de uma criança chamada Marcelo, apresentando como ele tem uma limitação auditiva. Assistindo ao documentário consegui ter uma breve noção das vivências de uma pessoa com deficiência auditiva. Ao longo do vídeo são ouvidos alguns sons robóticos quando Marcelo mexia em seu aparelho auditivo mostrando como são os sons ouvidos por ele, o aparelho exibido no vídeo ajuda Marcelo na diminuição de ouvir barulhos e ruídos. Outra coisa que achei interessante é que as imagens e áudio se combinaram ao longo do vídeo, por exemplo quando Marcelo está em contato com a água e as imagens ficam mudas, então retratando explicitamente o ponto de vista de Marcelo. Percebi também que no filme é possível escutar falas, elas remetem a uma comunicação com alguém que está assistindo (Estudante GB-5).

Professora, lembrei da colega surda da outra turma. Ela também fez esse implante. Fiquei curiosa para saber a história dela, depois de ver esse vídeo (Estudante GD-2).

Chamou atenção na fala do estudante GD-2, a relação feita entre o tema abordado com o contexto social à sua volta. Ele comentou que, em outra turma, havia uma estudante que passou por uma situação semelhante abordada no vídeo. Além disso, a fala do estudante GD-2 também chamou a atenção dos demais colegas, que demonstraram interesse pela realidade à sua volta, querendo saber mais sobre a colega surda da outra turma. Percebeu-se, a partir da análise e da reflexão a respeito dos dois vídeos, que os alunos passaram a gostar de assistir a documentários.

Na obra, “Educação como Prática de Liberdade”, Freire (2015, p. 138) afirma que a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”. Para o autor, o desenvolvimento da consciência crítica implica uma conscientização a partir de uma educação que problematiza e critica a realidade, capaz de gerar uma ação de reflexão sobre o meio em que está inserido.

A terceira competência midiática trabalhada foi sobre ideologias e valores, exemplificada por meio do documentário, “Disque Quilombola” (2012), dirigido por David Reeks¹. Nessa dimensão, chamou-se a atenção dos estudantes em relação às

¹ Documentarista graduado em Sociologia pela State University of New York, codirigiu, captou e editou os vídeos dos projetos Território do Brincar – uma correalização com o Instituto Alana – e

intenções e formas de pensar que articulam as narrativas que chegam até nós. É preciso perceber que os personagens representados e suas histórias podem moldar nossa forma de perceber a realidade. Por isso, é fundamental ter consciência crítica, para repensar, questionar e avaliar a confiabilidade das informações, e pesquisar em diferentes contextos para construir pensamentos e emoções diante dos discursos presentes na mídia.

A partir do vídeo “Disque Quilombola” (2012), os estudantes foram instigados a perceber a relação do filme com a realidade à sua volta e a buscar elementos do filme que influenciaram direta ou indiretamente sua opinião, segundo Borges, Americano e Sigiliano (2021).

Em linhas gerais, os estudantes responderam que o documentário fala sobre as infâncias quilombolas, sobre a criatividade dessas crianças e de suas experiências, bem como dos vínculos estabelecidos entre a comunidade e sua cultura. Alguns alunos destacaram ainda o resgate das nossas brincadeiras de infância (grifos dos estudantes). Diante dos comentários sobre o documentário, a professora complementou o diálogo com a leitura da sinopse abaixo.

O curta-metragem — Disque Quilombolall, [...] é um convite para que meninas e meninos brasileiros conheçam as populações rurais negras do Espírito Santo a partir dos olhos das crianças e de sua mais genuína forma de expressão: o brincar. Por meio de uma brincadeira, o filme destaca a conversa entre crianças capixabas, que têm raízes em comum, mas que pouco se conheciam até a realização do filme. De um lado, estão as crianças da comunidade quilombola São Cristóvão, localizada na região do Sapê do Norte, onde é intenso o movimento de luta pela terra. Do outro, estão meninas e meninos do morro São Benedito, em Vitória (ES), que há anos recebeu muitas famílias quilombolas expulsas de suas terras. Aos poucos, os dois grupos vão descobrindo (e revelando) suas raízes e origens quilombolas, nas batidas do jongo ou no preparo do beiju, por exemplo. Mas as crianças retratadas mostram principalmente que há mais similaridades do que singularidades na infância (Ciranda de Filmes, 2023).

O quarto vídeo apresentado abordou habilidades importantes relacionadas aos Processos de Produção, Difusão e Tecnologia. Refere-se aos sistemas, aos profissionais e às técnicas para a criação de um produto audiovisual e a sua circulação no meio social. Segundo Borges, Americano e Sigiliano (2021, p. 14):

Há competência nesse aspecto quando é possível extrair ideias a partir de informações sobre o modo como o filme foi feito como, por exemplo, se foi

Bira – Brincadeiras Infantis da Região Amazônica. Dirigiu o filme Disque Quilombola, por intermédio de edital do MinC, vencedor de prêmios em festivais nacionais e internacionais. Participou de outros filmes junto a organizações como WWF, Almanaque Brasil, Aiuê Produtora, entre outras. (Meirelles, 2015).

produzido de forma independente ou com investimentos da indústria já estabelecida, se de forma individual ou coletiva, se é de iniciativa pública ou privada, de baixo ou alto orçamento. Ou seja: quando há a capacidade para refletir sobre a origem e o teor das forças que moldam a produção de uma obra. Intimamente ligada à primeira, a segunda dimensão diz respeito à compreensão sobre o papel da tecnologia na sociedade. Ser competente nesse aspecto implica possuir habilidade para interagir com os meios que permitem a expansão dos horizontes e para se desenvolver de forma eficiente em ambientes de múltiplas linguagens.

Observou-se que os estudantes ficaram prestando bastante atenção ao vídeo, o que fortaleceu a ideia de que os documentários podem ser produzidos a partir de um simples celular. A professora ressaltou que, para produzir um vídeo, é necessário planejar e decidir quais elementos serão usados, a dimensão da produção, a equipe, o público-alvo, o modo como ele será gravado e divulgado, o que será feito durante as gravações, que dispositivo será utilizado para as gravações.

No decorrer das orientações, o estudante GA-1 ponderou que “*nem todo celular teria recursos suficientes para ser utilizado nas gravações e que cada equipe poderia escolher o mais adequado ou até mesmo convidar o colega de outra equipe para fazer as gravações*”. Diante da colocação, a turma mostrou-se bastante empática e solidária, caso alguma equipe precisasse.

O quinto vídeo orientador tratou dos Processos de Interação. Segundo Borges, Americano e Sigiliano (2021, p. 18), “esta dimensão está relacionada com a capacidade pessoal de revisão crítica do consumo de acordo com critérios mais conscientes e racionais”. Além disso, está ligada à capacidade de apreciar e avaliar a qualidade de vídeo e como pode refletir na sociedade. A estudante GB-5 comentou que, “*com essa interação social, o uso da tecnologia digital é muito importante para se conectar com o público*”. Além disso, há necessidade de diálogo ou escuta durante a produção de documentário. Provavelmente, esta interação seria uma das partes mais difíceis na hora de produzir um documentário. O mesmo estudante reforçou que “*precisariam de aulas práticas sobre o que já foi discutido*” (Estudante GB-5) e assim aconteceu.

É necessário ressaltar que, no decorrer de toda a oficina, como tarefa de casa, foram enviados, através do grupo de *Whatsapp* da turma, documentários sobre diversos assuntos, como: *Fake News*, redes sociais, desigualdade social, preconceito no mercado de trabalho, questões ambientais como lixo, além de deixá-los livres para escolherem outros temas. Ao final de uma das aulas, um aluno chegou até a professora e disse:

Professora, achei muito interessante o documentário sobre Fake News. Fatos comprovam o fato de que as Fake News não são culpa da tecnologia, pois desde os primórdios da humanidade existe a calúnia, prova disto é a frase “nem o sagrado escapou das Fake News”. Na visão de quem fez o documentário, “a calúnia é filha do ressentimento”. Uma pessoa só inventa mentiras quando tem inveja. Fiquei pensando nisso. Apesar de ser algo que vem desde o passado, ela cresceu com o avanço das redes sociais. Por isso, a gente precisa ficar alerta sobre as notícias, fotos e vídeos publicados em redes sociais e não acreditar nas coisas sem pesquisar sobre o assunto. Achei curioso quando falou que Fake News está relacionado ao poder. Não existe uma verdade absoluta, absoluta, né prof. O que a gente pode fazer é aproximar realidade e fatos (Estudante GC-2).

O depoimento do estudante GC-2 reflete o pensamento de Freire (2015), pois essas transformações que iniciam com a tomada de consciência levam o estudante à conscientização crítica. “No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto os professores são transformados em pensadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia para ser enchida pelo professor” (Gadotti, 1996, p. 80). Nesse contexto, percebe-se que a consciência crítica do estudante está sendo trabalhada a partir dessa aproximação com documentários propostos na oficina.

Nas aulas seguintes, os estudantes participaram de atividades práticas como o *World Café* - criando temas e histórias, a partir de imagens variadas do cotidiano. Desta tarefa, diferentes narrativas surgiram. A ideia era refletir sobre as dimensões da competência midiática, a partir das inúmeras combinações que fizeram das mesmas fotos. Após o momento da escrita, cada grupo compartilhou oralmente as suas narrativas. A professora buscou saber, através do diálogo com cada grupo, as motivações que levaram à escolha do tema a partir das imagens propostas, a seleção e a organização das imagens para a construção da trama, a possibilidade de diferentes interpretações das mesmas imagens e, conseqüentemente, a importância de analisar de forma crítica a temática (Borges; Americano; Sigiliano, 2021).

Reunidos em grupos, os estudantes realizaram a atividade de acordo com a proposta. Cada grupo expôs a temática pensada a partir das imagens. Chamou a atenção da professora e dos alunos o fato de todas as equipes abordarem temas diferentes, utilizando as mesmas imagens. A título de exemplo, seguem algumas falas:

A nossa equipe considerou necessário lembrar da importância da agricultura familiar em vários municípios, e entre eles, o de Altamira-PA. Não é de hoje que a economia da cidade é movida pelas feiras e a venda de verduras, vegetais, frutas e carnes. E embora seja algo de suma importância para os cidadãos, é notório o desperdício de alimentos que

ocorre é que pode ser doado para famílias que passam necessidades. Enfim, a economia de Altamira é movida sem dúvida alguma pela agricultura, e move a renda desde pessoas mais novas até as mais velhas (Equipe GE).

Nossa equipe optou por falar sobre uma realidade que aconteceu no tempo da pandemia, em que muitas pessoas ficaram desempregadas e tiveram que migrar para o campo para plantar e tentar viver da agricultura familiar, e com isso descobriram a possibilidade de uma vida mais saudável e sustentável (Equipe GD).

Essa atividade permitiu que os estudantes compreendessem que um mesmo tema poderia ser trabalhado com pontos de vista diferentes. O aluno GC-7 mencionou que era preciso ter consciência de que não há apenas uma “*verdade*” única e absoluta, mas que pode haver diversas opiniões sobre um mesmo contexto social, como vimos nos vídeos anteriores. Esse depoimento foi importante para a pesquisa, pois revela que, através da oficina, a consciência crítica do estudante já começou a ser trabalhada. Sendo uma produção audiovisual de um ponto de vista sobre uma realidade específica, o ‘documentário’ convida quem assiste para uma imersão no assunto, segundo o entendimento dos diretamente envolvidos no tema, conforme aponta Rhoden, Silva e Oliveira (2019).

Na sequência da oficina, os estudantes participaram de práticas de enquadramento de fotos e imagens e dos efeitos sonoros para a produção de vídeos. De acordo com o “Caderno do professor: orientações para a produção do gênero documentário” (Melo, 2021), proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa:

O campo de visão da câmera define aquilo que será visto pelo espectador. Trata-se do chamado “enquadramento”. [...] A forma de enquadrar uma imagem depende de dois elementos: Planos e Ângulos. Se o enquadramento compreende um recorte do espaço registrado pela câmera, é importante chamar a atenção também para o fato de que, por vezes, algo que está fora do campo de visão da câmera também pode fazer parte da cena (Melo, 2021, p. 65-66).

Após a turma conhecer os tipos de enquadramento e os planos das imagens, os alunos saíram em grupos para, com seus celulares, fotografar e captar cenas dos colegas e dos espaços da escola. Nesse contexto, é importante que o estudante perceba “o valor das imagens, o poder de ver e fazer ver, a importância do olhar. É crucial sensibilizar os estudantes quanto à possibilidade de os documentários poderem abrir uma janela para diferentes formas de ver, de sentir, de ser” (Melo, 2021, p. 78).

Além disso, os estudantes simularam entrevistas com os colegas, capturaram sons de carros, pássaros, ruídos e de muitas pessoas falando ao mesmo tempo.

Dentre as habilidades da Base Nacional Comum Curricular contempladas no 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, destaca-se, no campo de atuação social:

EM13LP14: Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (Brasil, 2018, p. 508).

O resultado dessa aula prática foi compartilhado com as outras equipes através do projetor. A participação dos estudantes foi o grande destaque, pois todos queriam mostrar o que capturaram de imagem e som. Foi consensual a fala de todos sobre a importância da imagem e do som adequados à temática do documentário: *“A partir dessa prática, eu já estou pensando nos detalhes das imagens do documentário que iremos produzir, e confesso que meu olhar está mais atento para as publicações que assisto”* (Estudante GC-1).

Para encerrar, foram abordados na oficina os primeiros passos para elaborar um documentário, isto é, a escolha do tema, a pesquisa, a escrita da sinopse e do roteiro. Essa aula foi expositiva e trouxe exemplos para os estudantes, por meio de vídeos, *slides* e atividades escritas. No final da oficina, os alunos foram convidados a escrever um breve relato sobre a experiência de participar de uma oficina a respeito de documentários. Nesse relato, os estudantes expressaram suas percepções sobre o que aprenderam na oficina.

Na percepção dos estudantes, *“estudar por meio de documentários é essencial, pois dá uma perspectiva mais ampla do mundo em que vivemos e nos incentiva a pensar, a refletir e a formar opiniões sobre questões sociais, políticas e culturais”* (Estudante GE-2). É importante refletir sobre essa percepção do aluno, pois demonstra a conexão que há entre a leitura de um documentário e o desenvolvimento da consciência crítica do ser humano enquanto sujeito no mundo e com o mundo (Freire, 2018).

Nesse sentido, um documentário pode ser instrumento de apoio ao professor no processo de ensino, capaz de auxiliar os estudantes na formação da sua consciência crítica, com o “propósito de romper com verdades rotuladas socialmente que podem gerar preconceitos, discriminações e estereótipos” (Rhoden; Silva;

Oliveira, 2019, p.8). Os estudantes acrescentaram ainda que os documentários *“apresentam fatos e informações de forma clara, objetiva e criativa, com elementos como entrevistas, imagens, narração que os tornam ainda mais envolventes”* (Estudante GE-7).

Na fala dos estudantes, é perceptível o efeito positivo da oficina preparatória antes de produzir os documentários. Através da oficina, eles perceberam que *“criar um documentário exige muita dedicação, consciência crítica e muito trabalho”* (Estudante GD-1). Além disso, durante o período da oficina, os estudantes *“foram provocados a pensar assistindo ao documentário, a perceber uma parte da sociedade até então desconhecida aos seus olhos e a enxergar problemas que fazem parte do seu contexto”* (Estudante GC-3).

Um documentário pode despertar a nossa consciência crítica pois é apresentado uma visão diferente sobre assuntos que estamos acostumados a ver superficialmente. Isso gera identificação, estimula a análise e a apreciação da realidade social e individual, e permite estabelecer observação, correspondência e reflexão sobre assuntos vividos na nossa realidade, mas que na maioria das vezes não damos importância (Estudante GC-7).

Analisando os depoimentos dos estudantes, é perceptível que o desenvolvimento da oficina de documentário nas aulas de Língua Portuguesa contribuiu para superar muitas dificuldades. Durante a oficina, os estudantes demonstraram interesse em compreender o conteúdo e participar das atividades propostas. De acordo com Zabalza (2014, p. 99), *“aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento”*.

Todavia, algumas limitações foram observadas, como a desigualdade em termos de inclusão digital. Alguns estudantes possuíam os melhores equipamentos digitais, com mais recursos para desenvolver as atividades com mais desenvoltura e de maneira célere, enquanto outros dispunham de um celular básico, com pouco recurso. A esse respeito, Pérez Rul e Domínguez (2012, p. 332) afirmam que *“a falta de acesso a equipamentos digitais está relacionada ao poder aquisitivo”*. Tal situação ficou mais aparente no momento das aulas práticas com fotos, filmagens e a utilização de aplicativos para edição. A transcrição das falas, a seguir, expressam a preocupação de alguns estudantes a esse respeito.

Professora, meu celular é simples, a qualidade da foto e vídeo não é boa, e não tem memória suficiente para baixar aplicativos. O que eu faço? (Estudante GA-2).

Professora, e agora? Como vou fazer? Eu nem tenho celular. Utilizo o do meu pai quando preciso. E o celular dele nem tem memória pra ficar tirando fotos, gravando vídeos, muito menos baixando aplicativos (Estudante GB-6).

Diante dos questionamentos dos estudantes, a professora procurou minimizar a desigualdade, propondo que tanto as atividades, quanto a produção dos documentários fossem realizadas em equipe. Assim, todas as tarefas poderiam ser desenvolvidas durante a oficina e, de acordo com a necessidade, a equipe escolheria o equipamento mais adequado para realizar o exercício sugerido. Em grupo, é possível desenvolver o senso de cooperação e de colaboração, além de estimular a autocompreensão dos estudantes.

Ao longo da oficina, percebeu-se que as ações propostas contribuíram não só para a produção posterior do documentário, mas também para trabalhar a consciência crítica dos estudantes. A oficina referente à produção de documentários provocou reflexões sobre assuntos atuais e polêmicos, despertou maior interesse dos estudantes sobre os temas, além de proporcionar uma síntese de informações básicas necessárias para produzir um documentário, desde o planejamento até a sua publicação, necessárias do ponto de vista pedagógico. Portanto, a oficina proposta nas aulas de Língua Portuguesa revelou-se profícua para o processo de produção de documentários.

4.2.3 CATEGORIA C: Percepção docente durante o processo de produção dos documentários

Esta categoria trata da produção dos documentários, desde a seleção do tema até a produção final. Com a produção dos documentários, etapa 3, investigou-se como foi a participação dos grupos, seu interesse e as dificuldades que apresentaram para a construção dos trabalhos.

A princípio, o primeiro desafio foi selecionar o tema. Para organizar a atividade, a turma foi dividida em cinco equipes, a fim de dialogarem sobre diversos temas e entrarem num consenso sobre qual tema escolheriam. Uma vez um tema pré-

selecionado, as equipes, fazendo uso do celular, demonstraram bastante interesse em buscar informações sobre o tema na internet. Cada descoberta dos estudantes era socializada com a equipe. De acordo com Puccini (2009), é necessário pesquisar tudo aquilo que for importante, atraente e interessante sobre o tema. Sob a ótica de Freire (2018, p. 48):

Pesquisar o tema gerador é pesquisar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Quanto mais os homens se posicionam com atitude ativa na exploração de suas temáticas, mais profunda se torna sua consciência crítica da realidade e, ao enunciar essas temáticas, mais se apoderam dessa realidade.

Durante a pesquisa, duas equipes trocaram de tema. A equipe GC argumentou que trocariam o tema por ser muito polêmico e difícil para produzir um documentário. Já a equipe GE apontou que trocariam de tema, porque, após leituras, não consideraram o tema suficientemente relevante. Nesse processo de escolha do tema, destacou-se a importância de buscar informações confiáveis para a produção dos documentários.

Observando as discussões de cada equipe a partir das pesquisas, observou-se que a consciência crítica dos estudantes estava sendo trabalhada. As equipes começaram a relacionar o tema com o meio em que vivem e a buscar respostas para as perguntas que foram surgindo, provocando reflexões.

Assim, os cinco temas selecionados pelas equipes para produzirem os documentários foram: Solidão, *Fake News*, o ENEM e a pressão social, A comunidade surda de Altamira/PA e Nomofobia. Vale destacar que, no processo de escolha dos temas, não houve interferência da professora.

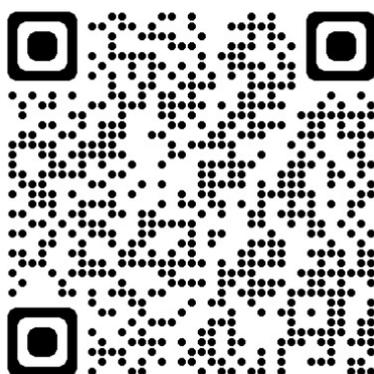
Munidos de leituras, pesquisas e pontos de vista sobre os temas, cada equipe escreveu a sua sinopse do documentário. Segundo Lucena (2012, p. 29), “a sinopse é o primeiro elemento considerado, determinando se o projeto entrará na lista dos que serão analisados ou se simplesmente será descartado”. Apesar de ser um texto pequeno que traz uma síntese do que será tratado no vídeo, as equipes precisaram escrevê-lo e reescrevê-lo várias vezes. Nesse momento, o acompanhamento e o *feedback* da professora foi essencial para a produção textual.

Na sinopse do documentário "Solidão", o grupo trouxe uma reflexão sobre um assunto que atinge crianças, jovens e adultos, seja dentro ou fora do contexto escolar. A temática chamou a atenção de alunos e professores, pois, no ambiente escolar, vivemos rodeados de pessoas e, por trás de um comportamento aparentemente

exemplar, pode existir um jovem solitário. Por trás da solidão, pode estar o medo de frustrações futuras e a falsa sensação de felicidade. Além disso, destaca a diferença entre solidão e solitude. A sinopse apresentada a seguir, introduziu o vídeo.

“Solidão” (2023) é um documentário que trata de uma realidade silenciosa que faz parte da vida de muitas pessoas. Quantos de nós sentimos solidão, mesmo rodeados de pessoas? Além disso, destaca a diferença entre solidão e solitude, outra situação que faz parte da sociedade. Um filme que, com certeza, provocará reflexões em você (Equipe GA).

Figura 20 – QR Code com o documentário “Solidão”

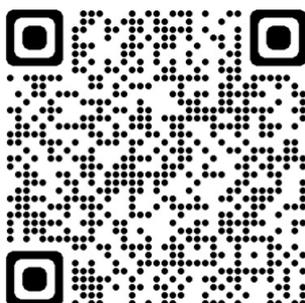


Fonte: Da autora (2023)

Outro tema escolhido foi sobre as "*Fake News*". Desde a escolha do tema, evidenciou-se um olhar crítico e investigativo da equipe sobre um problema que impacta a sociedade atual. Segundo a equipe, é preciso saber reconhecer os conteúdos falsos, avaliar suas consequências, evitando sua disseminação, principalmente, no mundo digital. Nesse contexto, foi apresentada a sinopse:

"Fake News" (2023), um tema que impacta a sociedade no mundo contemporâneo. Mas, você sabe o que é? Como funciona? Por que as pessoas compartilham Fake News? Quais consequências elas trazem para a população? Como combatê-las? Tais indagações pretendem fazer você repensar e combater a veiculação de notícias falsas (Equipe GB).

Figura 21 – QR Code com o documentário “Fake News”



Fonte: Da autora (2023)

Dando continuidade à produção de sinopses, foi abordado o tema “O ENEM e a pressão social”. Esse tema representou um problema vivenciado pelos alunos do 3º ano, em fase de prestar o ENEM e outros vestibulares. O grupo trouxe reflexões pertinentes sobre o estresse e a ansiedade provocados pelas exigências da família e da sociedade, que esperam a aprovação. A sinopse abaixo apresenta o documentário.

"O ENEM e a pressão social" (2023) trata de um problema vivenciado por todos nós estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A cobrança da família, da escola e da sociedade em geral provoca estresse, ansiedade e uma sobrecarga nos estudantes. Mas, até que ponto isso pode prejudicar o desempenho dos alunos na prova do ENEM? Este é um problema silencioso que atinge muitos estudantes e que poderá trazer um novo pensar sobre o tema (Equipe GC).

Figura 22 – QR Code com o documentário “O ENEM e a pressão social”



Fonte: Da autora (2023)

O documentário “A comunidade surda de Altamira/PA” despertou reflexões acerca da realidade presente no contexto escolar. A partir do documentário "Marcelo", apresentado e analisado durante a oficina, observou-se bastante interesse do grupo em perceber como se sentiam na escola e no mercado de trabalho. Na sinopse, os estudantes provocam a reflexão a partir de perguntas para o público que assistir ao documentário, como se pode constatar a seguir.

O documentário "A comunidade surda de Altamira/PA" (2023) traz um olhar crítico sobre as dificuldades de um estudante surdo na escola e no mercado de trabalho. Nesse sentido, é preciso refletir: Será que há inclusão entre surdos e ouvintes? Qual a importância da inclusão na sociedade? Qual a importância de todos aprenderem Libras? (Equipe GD).

Figura 23 – QR Code com o documentário “A comunidade surda de Altamira/PA”

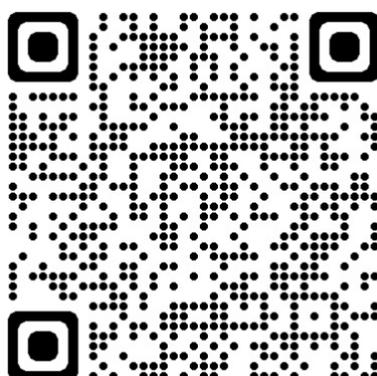


Fonte: Da autora (2023)

Vivenciando um momento conflituoso no que se refere ao uso do celular na escola, um dos grupos resolveu produzir um vídeo com o tema “Nomofobia”. Nas reuniões da equipe, os estudantes demonstraram bastante curiosidade, buscando informações sobre o assunto. Afinal, o assunto fazia parte da realidade deles. Observou-se, a partir da sinopse, uma preocupação dos alunos relacionada ao uso indevido do celular em sala de aula, possibilidades para favorecer o ensino e a aprendizagem, bem como, até que ponto pode tornar-se uma doença. Na sequência, a sinopse:

"NOMOFOBIA" (2023). Você sabe o que é "Nomofobia"? Com o desenvolvimento da tecnologia digital em nossa sociedade, o uso do aparelho celular faz parte do cotidiano escolar. Mas, até que ponto isso pode favorecer o ensino e a aprendizagem? Em que ponto pode prejudicar e tornar-se uma nomofobia? (Equipe GE).

Figura 24 – QR Code com o documentário “NOMOFOBIA”



Fonte: Da autora (2023)

Observa-se nas sinopses apresentadas que as equipes trouxeram pesquisas relacionadas ao contexto escolar e social, que fazem parte do cotidiano deles.

Segundo Freire (2015), quando o ser humano procura conhecer e entender a realidade em que vive, está trabalhando a sua consciência crítica. Assim, “quanto mais o ser humano refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto para intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 2015, p. 25).

Para dar sequência à produção, cada equipe se reuniu e elaborou um roteiro para a gravação de cada documentário. Para fortalecer a organização das gravações, planejaram a sequência de fotos, sons, entrevistas, sensações, ideias e emoções que poderiam ser provocadas, além de informações e pesquisas sobre o assunto. Nesse momento, surgiram dificuldades para a estruturação do roteiro; por isso, os estudantes pediam sugestões para a professora. No decorrer das gravações, nem tudo o que fora planejado, os estudantes conseguiram executar; porém, tal flexibilidade já tinha sido cogitada em sala de aula.

A partir dos planejamentos e da elaboração dos roteiros, as gravações foram conduzidas. As equipes tiveram autonomia para produzir de forma criativa e crítica cada documentário. Segundo Demo (2021, p. 32), o aluno “vem à escola para trabalhar junto, tendo no professor a orientação motivadora, nem mais, nem menos”. Para o mesmo autor, “educação é, sobretudo, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente”.

Esse processo de produção de documentários como forma de trabalhar a consciência crítica do educando relaciona-se com o proposto na obra “Educar pela Pesquisa”, de Demo (2021), que chama atenção para alguns cuidados necessários para construir a capacidade de reconstrução. Segundo o autor, é importante “desenvolver a capacidade de saber pensar, com base no raciocínio, compreensão ampla da realidade, poder de indução e dedução, manejo de causas e efeitos, uso da lógica e do pensamento abstrato [...]” (Demo, 2021, p. 58).

Observou-se, durante a produção dos documentários, que as equipes procuravam formas de realizar o trabalho no mesmo horário de aula ou no contraturno, principalmente, as entrevistas. Dentre os entrevistados pelos grupos, estavam alunos, professores da escola e psicólogos. Além disso, aproveitavam o acesso livre à internet no ambiente escolar, para pesquisas complementares e a edição dos vídeos.

Em linhas gerais, pode-se dizer que houve um bom entrosamento entre os membros de cada equipe e um grande interesse por dar voz aos problemas que fazem parte do contexto em que estão inseridos. Para Demo (2021, p.58), é um cuidado

propedêutico “cultivar o aprender a aprender, conjugando reciprocamente teoria e prática, traduzindo o saber pensar em condições sempre renovadas de intervir, [...] aperfeiçoando a capacidade de questionar reconstrutivamente”. Entretanto, Demo (2021, p. 59) ressalta que “para que o questionamento reconstrutivo se torne competência a serviço do bem comum, da democracia e da solidariedade, mister se faz humanizar o conhecimento e qualificar a educação”.

Assim, com autonomia, criatividade e simplicidade, os estudantes utilizaram tecnologias suficientes para produzir os vídeos e provocar novas leituras das realidades cotidianas. Essa consciência subjetiva de si e do outro no contexto social e político em que vive, segundo Freire (2018), proporciona a reflexão, aumenta as possibilidades de crescimento pessoal e coletivo, além de trabalhar o pensamento crítico e a consciência da forma de ser no mundo. Nesse sentido,

[...] quando o homem toma conhecimento de sua subjetividade, ele deixa de ser objeto da sociedade, deixa de ser coadjuvante da vida que lhe é imposta e torna-se protagonista, um sujeito que atua ativamente transformando a si mesmo e ao mundo. Essas transformações que se iniciam com a tomada de consciência levam à conscientização crítica, libertam o homem para viver plenamente sua existência enquanto sujeito histórico (Freire, 2018, p. 39).

Durante o acompanhamento da produção dos vídeos, observou-se que os estudantes estavam preocupados não só com a pesquisa do assunto, mas também com as entrevistas, filmagem e edição dos vídeos. Todos os grupos relataram que não estava sendo fácil conciliar a produção dos documentários com as diversas atividades das outras disciplinas. Os estudantes relataram ainda que, apesar das orientações passadas na oficina de documentário, ainda sentiram dificuldades para editar os vídeos.

Esse fato revelou que o conhecimento técnico de edição de vídeos trabalhado na oficina contemplou apenas parcialmente as necessidades dos estudantes. Considerando essas dificuldades e a autorreflexão da professora, infere-se que o professor precisa de formação específica para a edição de vídeos, a fim de trabalhar tal conhecimento prático, antes da produção de vídeos, na oficina preparatória.

Fora essa dificuldade de edição de vídeo, percebeu-se como ponto positivo a organização das tarefas de cada grupo, em que cada aluno tinha a sua função para ser executada. Além disso, mesmo diante das dificuldades com as tecnologias digitais e a falta de tempo para se dedicar ao trabalho, observou-se a prática colaborativa e a interação do grupo. Essa cooperação é assunto abordado por Moran (2022, p. 5), ao

salientar que, “quando realizamos projetos reais de impacto social entre pares, aumentamos a nossa autoestima e ampliamos a nossa visão de mundo, sendo impulsionados a seguir pela trilha da experimentação”.

Nesse sentido, pode-se perceber que, durante o processo de produção dos vídeos, os estudantes cumpriram o proposto pela professora no ensino de Língua Portuguesa. Ao produzirem documentários, os estudantes construíram argumentos que dão base para a interpretação e produção textual. Durante a ação pedagógica, foi possível identificar a pesquisa, a estruturação dos trabalhos, a organização das equipes e as suas relações e percepções da realidade da qual fazem parte.

Essa constatação coaduna com o pensamento de Freire (2018, p.13), ao dizer que “a consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo”. Nesse diálogo, Demo (2021, p.59) destaca ainda como cuidado propedêutico, a importância de “saber avaliar-se e avaliar a realidade, como forma de consciência crítica sempre alerta e de procedimento metodológico necessário para qualquer intervenção inovadora”.

Assim, durante o processo de produção dos documentários, observou-se que a consciência crítica dos estudantes foi trabalhada. Além disso, surgiram discussões a partir das pesquisas, as equipes começaram a relacionar o tema com o meio em que vivem e a buscar respostas para as perguntas que foram surgindo, provocando reflexões.

4.2.4 CATEGORIA D: Percepção dos estudantes após a experiência de ensino e formação crítica mediante a produção de documentários

Nesta categoria, trata-se sobre a percepção dos estudantes em relação à experiência de ensino e os documentários produzidos. Tais percepções foram trazidas a partir do olhar sensível e crítico de um grupo focal formado por cinco estudantes, representantes das cinco equipes que produziram os documentários.

A respeito do grupo focal, Minayo (2018, p.14) destaca:

O termo focal assinala que se trata de um encontro para aprofundamento em algum tema (o foco), para o qual a lente do pesquisador está apontada. O

pressuposto metodológico é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão. A ideia é explorar e mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão.

As considerações apontadas na entrevista com o grupo focal e na avaliação dos vídeos corroboraram a análise e a reflexão das percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa.

Logo de início, buscou-se uma visão geral da prática pedagógica para perceber se os estudantes gostaram do resultado da atividade. Esse foi o momento em que o estudante, após passar por todas as etapas, precisou refletir sobre sua aprendizagem. A esse respeito, Moran (2018, p. 4) defende que o estudante deve “assumir o papel de protagonista, participando, criando, experimentando e refletindo sobre o aprendido”.

Os estudantes entrevistados foram unânimes em afirmar que a ação pedagógica foi uma experiência positiva. De acordo com a fala do estudante GA-1, *“as atividades despertaram maior interesse nos problemas a sua volta, na busca de informações sobre os temas, além de deixar a aula mais dinâmica e menos cansativa”*. O estudante GB-3 acrescentou que, *“a partir das discussões, pesquisas e entrevistas, começaram a perceber outros pontos de vista sobre um mesmo assunto, além de ter mais cautela com postagens nas redes sociais”*. Os demais componentes (GC-5; GE-5), concordaram dizendo:

A partir dessa produção de documentário aprendemos muito. Conhecíamos pouco sobre o assunto. Nessa prática, percebemos que se trata de uma realidade que está tão perto de nós e que passa despercebido. E através dessa produção de documentários, pesquisamos, lemos artigos, entrevistamos e com isso, pudemos entender e ter um novo olhar sobre muitos temas, inclusive sobre “a comunidade surda da cidade e região (Estudante GD-2).

As percepções acima evidenciam que os estudantes gostaram dos resultados da atividade proposta, destacando que a aprendizagem não foi mais fácil, mas menos cansativa e tradicional e com maior participação dos alunos na aula, o que tornou o ensino mais dinâmico. A esse respeito, Moran (2018, p. 75) esclarece:

Os alunos se envolvem mais com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. [...] Por meio de projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo, e a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa, aspectos esses tidos como competências necessárias para o século XXI.

Dessa forma, é possível constatar a importância da pesquisa a partir de um tema, de discussões, de entrevistas, para produzir um documentário vinculado com o contexto social do estudante, principalmente, o escolar. É preciso provocar no estudante a consciência de que “o homem é um ser de relações, aberto à sua realidade, que 'não apenas está no mundo, mas com o mundo'” (Freire, 2018, p. 55).

Na sequência da entrevista, investigou-se a utilização e a importância do aparelho celular como recurso tecnológico digital para a produção dos documentários e como apoio pedagógico. Nesse aspecto, a percepção de todos os estudantes foi consensual, pois o celular foi utilizado em todas as etapas da ação pedagógica, como evidencia a fala do estudante GB-3: “*o celular foi utilizado em tudo. É prático, rápido e eficiente. Ele foi muito útil do começo ao fim. Até pra enviar o documentário para a professora no final e publicar no Youtube*”.

Pesquisas comprovam que o celular constitui “o meio de comunicação de mais fácil acesso e que seus aplicativos podem contribuir para aprimorar os conhecimentos já existentes” (Gouvêa; Pereira, 2015, p. 42). A respeito disso, o estudante GE-5 acrescenta que *o celular de hoje traz muitos recursos que facilitam a produção de vídeos; por isso, foi mais fácil utilizar o celular para pesquisar, gravar e editar o trabalho*.

Contudo, o estudante GD-2 chama a atenção do grupo focal para uma questão: *Como seria se a gente não tivesse um celular, internet? Fiquei pensando na realidade de outras escolas e de outros alunos. Nossa equipe até para se organizar utilizou o celular, através do grupo de whatsapp*. A questão desencadeou um momento de reflexão no grupo. Os estudantes GA-1 e GC-5 reforçaram que *o celular foi essencial para produzir o documentário, pois com ele foram realizadas pesquisas, fotografias, gravações de entrevistas, além de permitir assistir a outros documentários como referência*.

Na percepção dos estudantes, ficou evidente que o uso do aparelho celular para a produção dos documentários foi fundamental, desde a pesquisa até a edição. De todos os grupos, apenas o grupo GA utilizou o computador para editar o vídeo. O grupo GD destacou que a comunicação do grupo também foi facilitada pelo uso do celular. Para Gouvêa e Pereira (2015, p. 42), “o celular pode tornar-se um aliado dos professores e não mais um mero objeto causador de problemas a serem superados na escola”.

Dando continuidade à investigação, objetivou-se saber se essa experiência de produção de documentários foi importante para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, acrescentando às respostas uma justificativa. De acordo com Zabalza (2014, p. 99), “aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento”. Nesse sentido, Kenski (2013, p. 103) reforça que,

[...] o professor pode dar ao aluno a oportunidade de construção do seu próprio conhecimento uma vez que o aluno está ativamente produzindo dentro de um ambiente digital que faz parte do seu cotidiano, possibilitando a aprendizagem de forma significativa.

Apesar de certa “timidez”, as falas dos estudantes revelaram que a experiência de produzir documentários foi importante para o processo de ensino e aprendizagem. Para o estudante GA-1, as aulas tradicionais, apenas expositivas, não têm o efeito de uma aula baseada na pesquisa, com o uso de tecnologias digitais. O estudante GC-5 expôs que a experiência “*trouxe conhecimentos por meio da pesquisa, o ajudou a organizar o pensamento, a pensar em intervenções para um problema, pontos necessários para produzir uma redação do ENEM*”.

Já os estudantes GD-2 e GE-5 mencionaram que “*o ensino mediado por pesquisas confiáveis, relacionadas com temas da realidade e com o diálogo com especialistas da área, é possível aprender mais*”. Esta fala dos estudantes permite inferir que, por meio da pesquisa, da leitura e da releitura, da produção e da reprodução da realidade, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais significativo. Moran (2022, p. 1) provoca-nos a fazer a seguinte reflexão:

Na educação básica, o lugar principal continuará sendo a Escola, mas ela precisa ser redesenhada nos seus espaços, para que os estudantes possam facilmente combinar e alternar atividades analógicas e digitais individuais, grupais e de turmas maiores. Os modelos continuarão sendo de maior predominância do encontro em espaços comuns (salas de aula enriquecidas com tecnologias), com diversas formas de integração entre o presencial e o digital.

Na continuação da entrevista, os estudantes foram questionados acerca da ação pedagógica, se houve alguma mudança no pensamento deles, levando em consideração as pesquisas, as informações coletadas e a produção dos documentários. Na percepção do estudante GC-5, “*quanto mais pesquisava e conhecia a realidade, mais novos pontos de vista surgiam e, conseqüentemente, seus pensamentos eram reformulados - Sentimos que o problema de um pode ser o*

problema de muitos". Segundo Demo (2021, p. 31), é possível "estimular a pesquisa no aluno dentro do seu estágio social e intelectual de desenvolvimento, tendo como objetivo maior fazer dele um parceiro de trabalho, ativo, participativo e produtivo, reconstrutivo, para fazer e fazer-se oportunidade".

De acordo com o estudante GA-1, apesar "*do acesso à tecnologia digital para pesquisar, o conhecimento ainda é pouco explorado. Foi preciso a professora propor a atividade com documentários para percebermos a nossa ignorância diante da realidade*". "Saber pensar é ser capaz de enfrentar situações novas, dominar problemas inesperados, não temer o desconhecido, perscrutar alternativas" (Demo, 2021, p. 58). Nesse sentido, é importante ilustrar a percepção dos estudantes GB-3 e GD-2, em relação ao tema desenvolvido por suas equipes.

Em relação ao nosso tema Fake News, a gente tinha uma noção do tema, mas não tínhamos ideia do tamanho da gravidade de uma notícia falsa. E, após vários estudos para a produção do documentário, percebemos que é algo grave e precisa ser combatido. Vimos que uma notícia falsa pode destruir pessoas, famílias... Depois da produção desse documentário, eu por exemplo, penso diferente e agora, ao ver alguma notícia recebida na internet, não compartilho, estou indo pesquisar primeiro em uma fonte confiável, saber de onde veio e, se é realmente verdade (Estudante GB-3).

Antes do documentário, eu não tinha uma opinião sobre a comunidade surda em Altamira. Eu via pessoas surdas na escola, porém eu só passava por elas. Eu não sabia que tinha uma quantidade tão grande de surdos na cidade, nem os problemas e as dificuldades que eles passam todos os dias para se encaixar na sociedade. Pesquisando, vendo a realidade deles, e construindo o documentário, nossa visão mudou totalmente sobre o assunto (Estudante GD-2).

Percebe-se que os participantes foram enfáticos ao destacarem a importância do tema, da pesquisa e da produção dos documentários para a reformulação de seus pensamentos. Refletem em suas palavras que a pesquisa foi fundamental para direcionar a produção dos documentários e relacionar-se com a realidade. Nesse sentido, conforme Freire (2015), o ato de conhecer a realidade não ocorre na dicotomia, mas na relação entre objetividade e subjetividade, entre ação e reflexão, entre prática e teoria, isto é, acontece na relação entre esses elementos. A autoconsciência do homem implica a consciência da realidade concreta em que se encontra como ser histórico.

Nesse contexto, reconhece-se o papel do ensino na formação de uma pessoa, no sentido de pensar práticas para além do conteúdo programático, de entender a escola como espaço de formação crítica, de pensar nas individualidades dos

estudantes e de educar para o coletivo. De acordo com o educador Paulo Freire (1999, p. 42),

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante e transformador [...].

Portanto, o ensino mediado pela produção de documentários, se bem trabalhado com os estudantes, pode ser uma ferramenta importante para trabalhar a consciência crítica, o discernimento e a autonomia. Essa consciência permite refletir sobre a realidade, despertando sensações, percepções, representações e conceitos. Nesse sentido, Trivinões (2011) destaca que a consciência está relacionada à realidade.

Dando seguimento à entrevista, o estudante GA-1 apontou que *essa aproximação de diversos temas com a realidade, de certa forma, impactou a forma de pensar, de falar e de agir dos estudantes*. Com a mesma percepção, o estudante GC-5 contribui com a discussão dizendo que, *por meio da produção de documentário, foi possível entender, compreender e refletir sobre a sociedade*. Ainda sobre o assunto:

Esse tipo de trabalho desperta a nossa consciência crítica. É interessante que com o conhecimento adquirido através do documentário, não fica só pra nós. É um conhecimento que pode ser compartilhado com outras pessoas que assistem o vídeo. É algo que pode alertar as pessoas (Estudante GB-3).

Dessa forma, pode-se inferir que a produção de vídeos provocou outros pensamentos sobre temas relacionados com a realidade. O estudante GB-3 percebeu a *“importância do documentário não só para trabalhar a consciência crítica, mas também compartilhar esse pensamento com outras pessoas, o que favorece a transformação da realidade”*. Assim, o conhecimento transforma a consciência crítica, permitindo ao ser humano a ação transformadora da sociedade.

Percebeu-se, no afunilamento das respostas, que os estudantes não têm conhecimento científico sobre o que é consciência crítica. Realmente, a professora, em momento algum, durante a oficina ou na produção dos documentários, abordou o assunto. Pressupõe-se que esse fato limitou as respostas dos entrevistados. Nesse sentido, o estudante GA-1 afirmou: *“Não sei se a palavra é mais crítica, mas me percebo mais sensível aos acontecimentos ao meu redor”*. O estudante GD-2 apontou que *“é preciso investigar antes de tomar um posicionamento crítico sobre algo”*. Já o

estudante GE-5 percebeu-se *“mais sensível, com novo pensar e opinião sobre assunto trabalhado e que isso o motivou a pesquisar mais e a assistir a outros documentários sobre variados temas”*.

Mesmo sem um estudo específico, percebe-se que os estudantes relacionaram consciência crítica com sensibilidade diante da realidade, com posicionamento crítico e com opinião. Nesse contexto, pode-se inferir que o conhecimento trazido durante a experiência pedagógica por meio da produção de documentários pode auxiliar na aprendizagem e na tomada de consciência crítica do educando.

Para Mattia e Teo (2023, p.15), *“é pela linguagem que o ser humano se coloca em relação com a realidade para transformá-la. A linguagem é a representação da realidade no pensamento humano, que a reflete e a transforma”*. Assim, a partir dos temas abordados nos documentários, pode-se dizer que houve o reconhecimento dos problemas que emergem da prática social, de forma que, instrumentalizados pelo conhecimento, os estudantes puderam repensar os problemas à sua volta e transformá-los, partindo de si para o compartilhamento com outras pessoas, trabalhando assim sua consciência crítica.

Em relação à participação dos estudantes na experiência pedagógica de produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se dizer que foi satisfatória, dentro do que se propunha no projeto de pesquisa. A fala a seguir reflete a percepção do estudante com relação à experiência de ensino.

Foi muito bom aprender e refletir por meio da produção de vídeo, porque aprendemos não só com o nosso tema, mas com o tema das outras equipes. Mesmo diante do trabalho de produção, pesquisa, edição, além de termos que correr atrás de pessoas que aceitem participar da entrevista, vimos um bom resultado. Porque pra se ter um bom resultado é preciso o nosso esforço. Enfim, foi muito bom participar dessa experiência porque ajudou a abrir a nossa mente, conhecer, entender e refletir mais sobre o tema (Estudante GC-5).

De acordo com os entrevistados, todos destacaram a importância do ensino mediado pela produção de vídeos. O estudante GA-1 destacou que se *“sentiu interessado na pesquisa e acredita que o ensino mediado pela produção de documentários é capaz de provocar reflexões não só nos estudantes como também nas pessoas de fora da escola que assistirem”*.

Segundo os estudantes, a experiência despertou a curiosidade pela pesquisa e a vontade não só de produzir, mas de assistir a outros documentários e de buscar a opinião de profissionais sobre o assunto abordado. De acordo com as falas, todos

reconhecem que o ensino mediado pela produção de documentários provocou reflexões sobre o contexto do qual fazem parte, evidenciando assim que a ação pedagógica pode auxiliar na formação da consciência crítica dos estudantes.

Diante das respostas favoráveis dos estudantes quanto aos resultados alcançados com a produção dos documentários, investigou-se também as contribuições trazidas pela oficina preparatória de documentário, logo no início da ação pedagógica.

Segundo a percepção do estudante GE-5, *“a oficina de documentário foi importante e trouxe benefícios para o processo de produção de documentários”*. Para o estudante GD-2, *“através da oficina, os estudantes puderam assistir a documentários, com um olhar mais crítico e detalhado, além de conhecimentos técnicos mínimos e necessários para produzir um vídeo”*.

Gostaria de acrescentar ainda que eu já tive nos anos anteriores uma experiência de produzir vídeo que não foi legal. Mas, o que eu achei interessante agora é que nós tivemos uma visão mais abrangente de como fazer através da oficina de documentário. A oficina nos ajudou a entender, se interessar sobre o assunto e a produzir o documentário. Entender a importância dos ângulos, planos, dentre outros efeitos na imagem e som contribuíram muito. Além disso, foi muito bom assistir documentários porque são baseados em fatos (Estudante GC-5).

Com os conhecimentos teóricos e práticos trabalhados durante a oficina, os estudantes conseguiram produzir seus próprios vídeos, expressando sua percepção da realidade sobre os temas abordados. No entanto, é importante destacar que, sob o ponto de vista da professora, os vídeos produzidos apresentaram um nível mediano, talvez, porque faltaram conhecimentos mais técnicos da professora e pesquisadora sobre como produzir um documentário. Além disso, o pouco tempo disponível na semana para a ação pedagógica também influenciou nos resultados.

Apesar da autoavaliação da professora, percebe-se que a produção de documentário pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pode contribuir para a formação da consciência crítica dos estudantes, por meio da tomada de decisão, da opinião e do senso crítico, expressos nos vídeos e na fala dos entrevistados.

Complementando a discussão, questionou-se como a produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para a produção de um texto, uma vez que se percebia, nas aulas de Língua Portuguesa, nas discussões em sala de aula ou no momento da produção de textos argumentativos do tipo

dissertativo (redação ENEM), que era preciso estimular os estudantes a buscarem explicações por meio de pesquisas, para ajudá-los a interpretar a realidade social, para abordar e debater coletivamente os problemas.

A esse respeito, os estudantes foram unânimes ao dizerem que a proposta pedagógica de ensino contribui para a produção textual argumentativa. De acordo com o estudante GD-2, *“para produzir os documentários, foram realizadas pesquisas sobre os temas, da mesma forma que, para produzir um bom texto, é preciso argumentos, buscados por meio de pesquisas, e assim, expressar um pensamento crítico sobre o tema”*. Nesse sentido, a fala do estudante GB-3: *“Após a produção do documentário sou capaz de escrever uma redação sobre o assunto abordado no vídeo”*.

Constata-se, portanto, que houve um consenso entre os estudantes no sentido de que, assim como no documentário, para produzir um bom texto dissertativo é preciso buscar informações e conhecimentos sobre o tema, por meio da pesquisa. Dessa forma, o estudante tem condições para argumentar e expressar seu pensamento crítico sobre um determinado assunto.

Com base no exposto nesse processo investigativo, observa-se que as percepções dos estudantes foram essenciais, atribuíram significados à ação pedagógica proposta, bem como trouxeram respostas para o problema da pesquisa. Uma vez concluídas a análise e as discussões, chegou o momento de tecer as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação (Freire, 2010, p. 71).

Nesse percurso investigativo, as percepções dos estudantes foram fundamentais, pois atribuíram significados para a ação pedagógica proposta e trouxeram respostas para o problema da pesquisa, por meio de observações, do questionário para o diagnóstico inicial e da entrevista com o grupo focal.

Ao longo do estudo, constatou-se que o cenário educacional precisa de mudanças. A tecnologia digital pode ser uma forte aliada nesse processo participativo e de desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, ao articular ensino, tecnologia digital e pesquisa desde a educação básica, é possível trabalhar a consciência crítica nos estudantes. Nessa direção, reforça-se a concepção de que a escola deve ser um espaço aberto para a pesquisa, a percepção, a reflexão e a intervenção sobre a realidade, para a construção de uma educação científica e tecnológica, para a formação cidadã do educando.

A visão freiriana de liberdade constitui a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode ser eficiente e eficaz, à medida que houver a participação livre e crítica dos educandos. Assim, foi preciso articular a pedagogia libertadora, com o educar pela pesquisa para a produção de documentários, com o uso de tecnologias digitais aliada a uma concepção de ensino crítica.

Mesmo diante de um caminho que reflete desafios para a educação, investigou-se a possibilidade de trabalhar a consciência crítica do educando, mediada pela produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa. Posto isso, percebeu-

se que, por meio da produção dos documentários, os estudantes demonstraram mais interesse pelos problemas sociais, mais cautela em relação às questões políticas, mais investigativos quanto às *Fake News*, o que também se refletiu nas aulas de Língua Portuguesa, durante as discussões e a produção de textos argumentativos do tipo dissertativo.

É importante lembrar que a pesquisa foi delineada pela seguinte problemática: Como o ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa pode auxiliar os alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, na sua formação crítica?

Tendo a pesquisa como princípio pedagógico e em busca de respostas para o problema, foi traçado como objetivo geral, investigar as contribuições do ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa, junto a uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Nesse sentido, foram gerados objetivos específicos que serviram para direcionar a busca de informações.

De acordo com o primeiro objetivo específico proposto, estabeleceram-se aproximações e diálogos entre referenciais teóricos que abordam o ensino de Língua Portuguesa, a produção de documentários e a possibilidade de auxiliar na aprendizagem e na tomada de consciência crítica do educando. Fundamentando-se em Freire (2007), a pesquisa apontou que os estudantes procuraram não só conhecer, mas também refletir sobre os problemas, percebendo-se, em seu contexto social, cidadãos ativamente democráticos, capazes de intervir na sociedade, ao publicarem seus documentários.

Aproximando a experiência de ensino com a prática libertadora, proposta por Freire (2015), atribuiu-se ao processo de ensino a integração entre a teoria, a prática e a práxis, auxiliados por tecnologias digitais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Alinhado à lógica freiriana de desconstrução da alienação, num processo de construção da consciência crítica, foi possível dialogar com Demo (2006), que concebe a pesquisa como indissociável do processo educativo e sempre conectada com a realidade. Por meio da produção de documentários, direcionou-se a pesquisa para diferentes temas relacionados à sociedade, envolvendo os educandos na construção de conhecimentos.

Neste estudo, exercitou-se uma ruptura com o espaço da sala de aula tradicional, defendida por Moran (2015), integrando as tecnologias digitais no

processo de ensino e aprendizagem. Assim, foi possível usar celulares nas aulas, sob a mediação docente, sem gerar alienação, como referido por Saviani (2008).

No entanto, Demo (2021) sustenta que o professor e o aluno precisam ser introduzidos nos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, para que possam entender como se faz a busca e a seleção de materiais, para ampliar o conhecimento e a análise crítica do assunto abordado. Portanto, para propor a ação pedagógica na aula de Língua Portuguesa, fez-se necessária uma imersão em pesquisas para buscar conhecimentos relativos à produção de documentários, para contribuir para a formação crítica do educando com relação à sua realidade social.

Assim, é importante refletir sobre a tendência de um novo pensar docente quanto ao uso de tecnologias digitais, para fortalecer o ensino e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, mesmo enfrentando obstáculos, para que a educação seja renovada e transformada.

Conectando-se à mostra de referenciais teóricos, o segundo objetivo específico descreveu e analisou o percurso metodológico para a produção de documentários, observando e relacionando aspectos relevantes na aplicação da prática pedagógica de ensino. Para organizar a análise, o percurso de cada etapa da pesquisa foi descrito por meio de categorias.

A primeira categoria, relacionada à etapa diagnóstica da pesquisa, revelou que todos os estudantes da turma T3 tinham acesso a dispositivos móveis e à internet, tanto na escola, quanto em casa, o que favoreceu o desenvolvimento da ação pedagógica proposta na pesquisa. Além disso, a pesquisa apontou o consenso da turma a favor da importância do uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, para aprimorar a aprendizagem. Mesmo diante de respostas favoráveis, constatou-se que os estudantes demonstraram ressalvas quanto ao uso adequado da tecnologia digital no ensino.

A esse respeito, os estudantes ressaltaram que boa parte dos professores está despreparada quanto ao uso da tecnologia digital no ensino, além de transparecer a falta de planejamento, para que a tecnologia digital seja aplicada em sala de aula. Tal percepção inicial dos estudantes permite-nos inferir que não basta utilizar recursos digitais em sala de aula; é preciso que haja planejamento, explicação e interação entre professor e aluno. Como já citado anteriormente, “em sala de aula, ainda é tarefa do professor articular com os estudantes essas informações e transformá-las em conhecimento, atuando como mediador” (Neuenfeldt *et al.*, 2021, p. 152).

Ainda, no diagnóstico, constatou-se que o gênero documentário foi pouco trabalhado nas séries anteriores, uma vez que a maioria dos estudantes demonstrou pouco conhecimento para produzir um documentário, apesar de compreenderem sua importância, percebendo-o como um vídeo que está relacionado à realidade.

Dado o perfil dos estudantes, encaminhando a pesquisa para a segunda categoria, desenvolveu-se uma oficina com foco no documentário nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre as contribuições resultantes da oficina, citam-se conhecimentos relacionados a conceitos, características, roteiros e sinopses; estratégias para a produção de documentários; recursos tecnológicos adequados para a produção e a edição de vídeos, além da análise e da reflexão, provocadas a partir de documentários publicados no *Youtube*.

Com base na percepção dos estudantes, a oficina referente ao documentário é uma ação pedagógica capaz de contribuir não só para a produção de um documentário, mas também para provocar os estudantes a se perceberem como parte da sociedade e a enxergarem os problemas que fazem parte do seu contexto. As reflexões sobre assuntos atuais e polêmicos explicitaram um maior interesse dos estudantes sobre os temas, revelando-se, portanto, profícuas para o processo de produção de documentário.

A terceira categoria sobre a produção dos documentários mostrou-se compatível com os conhecimentos abordados na oficina, desde a seleção do tema até a produção final do vídeo. Os resultados apontaram que, no processo de produção de documentários, a consciência crítica dos estudantes foi trabalhada, pois as equipes começaram a fazer novas leituras dos problemas à sua volta, com autonomia, criatividade e simplicidade. Além disso, mesmo com algumas dificuldades para a edição de vídeo, as equipes conseguiram apresentar um produto final, o documentário. Fora essa dificuldade de edição de vídeo, também trouxe como resultado positivo o trabalho em grupo, a prática colaborativa e a interação do grupo.

Com relação à quarta categoria, como resposta ao terceiro objetivo específico, foi desenvolvida uma análise reflexiva da percepção dos estudantes em relação à experiência de ensino e sua formação crítica mediante a produção de documentários, nas aulas de Língua Portuguesa. Para os estudantes, a atividade proposta, mesmo não sendo fácil, trouxe mais dinamismo ao ensino, pois proporcionou momentos de discussão e reflexões sobre os temas vinculados ao contexto social do estudante, além da utilização dos celulares para a produção dos vídeos.

Na percepção dos estudantes, ficou evidente que o uso do aparelho celular para a produção dos documentários foi fundamental, desde a pesquisa até a edição. Todas as percepções desencadearam reflexões sobre o universo de possibilidades em torno do ensino. Nesse sentido, a experiência de produção de documentários foi importante para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, pois, partindo da pesquisa, da leitura e da releitura, da produção e da reprodução da realidade, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se mais significativo.

Perante o exposto, faz-se necessário reconhecer o papel do ensino na formação de uma pessoa e entender a escola como um espaço de formação crítica, de pensar nas individualidades dos estudantes e de educar para o coletivo. Portanto, o ensino mediado pela produção de documentários revelou-se como uma possibilidade potente para trabalhar a consciência crítica do estudante.

Percebeu-se que toda a trajetória provocou reflexões contundentes, pautadas em estudos científicos e na pesquisa de campo sobre processos de ensino e aprendizagem, envolvendo tecnologias digitais e a formação crítica do educando. Essa compreensão revela que é imprescindível a formação continuada do professor e o planejamento de ações pedagógicas para que os objetivos sejam alcançados.

Por fim, considera-se que a pesquisa não encerra a discussão, mas propõe a continuidade das análises e reflexões sobre outras práticas docentes que possam contribuir com a formação crítica do educando, a fim de potencializar novas pesquisas científicas a respeito desta temática. Ao final desta dissertação, novas inquietações apontaram para a possibilidade de mudanças significativas na prática docente com o uso das tecnologias digitais, a partir da percepção e da formação de um grupo de professores. Porém, é apenas a prospecção de um cenário possível, num futuro próximo, ao perceber a importância de um ensino pautado na formação crítica de estudantes e professores, no uso de tecnologias digitais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

4 BP. **Mapa do Município de Altamira**. 2022. Disponível em:

<https://4.bp.blogspot.com/->

[K_AysspdbI0/VZUP4zskeZI/AAAAAABFaQ/MZjQUttIIV8/s1600/Mapa-municipio-Altamira-Para.jpg](https://4.bp.blogspot.com/-K_AysspdbI0/VZUP4zskeZI/AAAAAABFaQ/MZjQUttIIV8/s1600/Mapa-municipio-Altamira-Para.jpg). Acesso em: 20 ago. 2022.

ALMEIDA, C. J. M. de. **O que é vídeo**. São Paulo: Nova Cultural - Brasiliense. 1985. (Coleção Primeiros Passos; 63).

ALMEIDA, M. E. B. de. **Proinfo**: Informática e Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

AMARAL, R. B. Vídeo na Sala de Aula de Matemática: que possibilidades?

Educação Matemática em Revista, [S.l.], n. 40, p. 38–47, nov. 2013.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004. (v. 3). p. 67-100.

ARARIPE, J. P. G. A.; LINS, W. C. B. **Competências digitais na formação inicial de professores**. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020.

ASSIS, S. P. **Educação para o século XXI**: desafios e oportunidades para uma transformação pedagógica. Albatroz: Edição do Kindle, 2018.

BABÁS. Direção e roteiro: Consuelo Lins. Produção: Flávia Castro. Edição: Daniel Garcia. Brasil: Libreflix, 2010. (20 min.). Disponível em: <https://libreflix.org/i/babas-consuelo-lins>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BABIN, P. **Os novos modos de compreender**. A geração do audiovisual e do computador. São Paulo. Edições Paulinas. 1989.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, M. C.; OECHSLER, V. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v.11, n. 2, p. 391 – 423, 2018.

BORGES, G.; AMERICANO, L. T.; SIGILIANO, D. **Caderno Pedagógico de Competência Midiática e Documentário**. Juiz de Fora: Observatório da Qualidade no Audiovisual, 2021. Disponível em: https://issuu.com/observatoriodoaudiovisual/docs/compet_ncia_midi_tica_e_documento_p_ginas_espel. Acesso em: 02 jan. 2023.

BORGES, P. F. B. Novas tecnologias e formação profissional docente. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 23, n. 1, fev. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/761>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei no Novo Ensino Médio**. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. Caderno do Professor: olhar em movimento: cena de tantos lugares. **Escrevendo o Futuro**, [S.l.], 2021. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. Acesso em jan. 2023.

CIRANDA DE FILMES. **Disque Quilombola**. 2023. Disponível em: <https://cirandadefilmes.com.br/filmoteca/disque-quilombola/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CORDEIRO, K. M. D. A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. 15p. Artigo (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20A%20UTILIZA%c3%87%c3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>> . Acesso em: 22 jul. 2022.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, E. C. P.; BARROS, M. D. M. Luz, câmera, ação: o uso de filmes como estratégia para o ensino de Ciências e Biologia. **Revista Práxis**, [S.l.], ano 6., n. 11, p. 81-93, 2014.

COUTINHO, C. P. Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas. **Revista Educação, Formação e Tecnologias**, Portugal, v. 6, n. 1, p. 21-34, 2013.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAMO, A.; SIMÕES, C. S.; MOURA, D. V.; MINASI, L. F.; CRUZ, R. G. Paulo Freire, um Educador Ambiental: Apontamentos Críticos sobre a Educação Ambiental a partir do Pensamento Freireano. **Revista Desarrollo Local Sostenible**, Espanha, v. 5, n. 13, p. 1-16, 2012.

DEMO, P. **Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DEMO, P. **Outro professor**: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DEMO, P. Tecnologias digitais e aprendizagem: Aprendizagem digitalmente mediada. **Blog Pedro Demo**, 2017. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/2017/10/tda-23-tecnologias-digitais-e.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed. Porto: Afrontamentos, 2006.

DISQUE QUILOMBOLA. Direção: David Reeks, Produção: Lia Nunes, Luiz Boffa, Daniela Meirelles e Gabriela Romeu, Roteiro: Gabriela Romeu e Renata Meirelles, Fotografia: David Reeks e Renata Meirelles, Animação: Rafael Terpins, Jãozão, Música: Paulo Brandão, Brand Estúdio, Elizah Rodrigues. Documentário. São Paulo: Youtube, 2012. (13 min.). Disponível em: https://youtu.be/GStv-f_bcfU. Acesso em: 20 dez. 2022.

EPPRECHT, L. M. R. **O uso das tecnologias de informação e da comunicação como recurso na administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior**: o caso da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. 2001. 107p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

ESCOLA POLIVALENTE DE ALTAMIRA. Escola Estadual de Ensino Médio. **Acervo de fotos**. 2022a. [arquivo particular].

ESCOLA POLIVALENTE DE ALTAMIRA. Escola Estadual de Ensino Médio. **Projeto Político Pedagógico da escola Polivalente**. 2022b. [arquivo particular].

FERNANDES, V.; TEIXEIRA, R. O. S.; CASTELFRANCHI, Y. Entre a retórica da participação e a tecnocracia: tensões da participação em ciência e tecnologia a partir do desastre da Samarco em Mariana-MG. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 1-22.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1-16, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2773>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho-aprender-e-ensinar com sentido**. Rio de Janeiro: WTC, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. Barueri: Atlas, 2017.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

GOUVÊA, A. E. S.; PEREIRA, E. M. O uso de tecnologia móvel: celular como apoio pedagógico na escola. *In*: COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE/CUMB FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENSINO, PESQUISA, TEORIA, 2., 2015, Breves. **Anais[...]**. Breves: Universidade Federal do Pará, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Altamira**: História e Fatos. 2010a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/historico>. Acesso em: 24 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pará**: História e Fatos. 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/historico>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 8, p. 58-71, 1998.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

LEITE, R.; CARNEIRO, E. **Professor Câmera e Ação!**: a tecnologia digital e a produção audiovisual em sala de aula. São Paulo: Edição do Kindle, 2020.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Edições 34, 1999.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBERALI, F.; DIEGUES, U. C.; FUGA, V. P.; CARVALHO, M. P. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020.

LIMA, J. O.; ANDRADE, M. N.; DAMASCENO, R. J. A. A resistência do professor diante das novas tecnologias. **Brasil Escola**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em: 02 out. 2021.

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários**: linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**. Uma orientação aplicada. Trad. Lene Belon Ribeiro e Monica Stefani. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCELO. Direção: Jessica Lopes. Santos: Canal Gov., 2013. (12 min. 20 seg.). Disponível em: <https://curtadoc.tv/curta/comportamento/marcelo/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1986.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MATTIA, B. J.; TEO, C. R. P. A. Trabalho, consciência e linguagem: fundamentos ontológicos para a formação humana de professores na área da Saúde. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14919, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14919. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14919>. Acesso em: 28 set. 2023.

MD POWER. **Mapa**. 2013. Disponível em: <https://mdpower.com.br/wp-content/uploads/2013/03/mapa-mdpower-pa.jpg>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MEIRELLES, R. **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar).

MELO, C. T. **Caderno do professor**: Orientações para produção do gênero documentário para a Olimpíada de Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MELO, F. S. **Formação Continuada de Professores em EAD para o uso das Tecnologias na Educação:** perspectivas na prática. 2013. 58p. Monografia (Especialização em Tecnologias em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pernambuco, 2013.

MELO, F.S. **O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula.** 2015. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2015.

MELO, J. A. L.; OLIVEIRA, K. K. D. Entendendo a resolução 466/2012 e suas principais orientações para os pesquisadores. *In:* SANTOS, P. C.; NASCIMENTO, E. G. C. (Orgs.) **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos:** o que é preciso saber para aprovar um projeto de pesquisa. Mossoró, RN: EDUERN, 2018. Disponível em: <https://www.uern.br/controladepaginas/propeg-comissoes-cep/arquivos/3121livro.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MERCADO, L.P.L. Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, Brasília, v. 29, p.16, 2006.

MORAN J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** São Paulo: Penso, 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. A integração das tecnologias na educação. **Salto para o Futuro**, [S.l.], v. 204, p. 63-91, 2005.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, [S.l.], v. 2, p. 125-130, 1998.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. F. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Mídias Contemporâneas, 2). p. 15-33.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, J. M. O ensino híbrido: emergência ou tendência. **Gazeta do Povo**, 2022.

MORETTO, V. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MUNIZ, M. H. S. **Uso de rastreamento do olhar dentro do processo de avaliação de usabilidade de interface para Smartphone**. 2018. 113p. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NEUENFELDT, A. E. **Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPs) nas ciências exatas: limites e possibilidades**. 2020. 412p. Tese (Doutorado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

NEUENFELDT, A.; SCHUCK, R.; NEUENFELDT, D.; RODRIGUES, A. Contribuições das tecnologias digitais no ensino de conteúdos matemáticos. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 146, 2021.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, M. R. R. **O Primeiro Olhar: Experiência com Imagens na Educação Física Escolar**. 2004. 117p. Tese (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; MAIA, I. B. Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], v. 86, n. 1, p. 187-204, 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E.L. R.; MATTOS, M. J. V. M. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, I. S. S. D.; PEREIRA, J. D. Interpretando a resolução 510/2016: a compreensão dos princípios éticos nas pesquisas das ciências sociais e humanas. *In*: SANTOS, P. C.; NASCIMENTO, E. G. C. (Orgs.). **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos**: o que é preciso saber para aprovar um projeto de pesquisa. Mossoró, RN: EDUERN, 2018. Disponível em: <https://www.uern.br/controladepaginas/propeg-comissoes-cep/arquivos/3121livro.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PÉREZ RUL, M. N.; DOMÍNGUEZ, D. A. La deserción estudiantil de la educación virtual como consecuencia de la brecha digital. *In*: MONTES, J. A. J. (Org.). **Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

PIMENTEL, E. C.; VASCONCELOS, M. V. L.; RODARTE, R. S.; PEDROSA, C. M. S.; PIMENTEL, F. S. C. Ensino e Aprendizagem em Estágio Supervisionado: Estágio Integrado em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, p. 352-358, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUCCINI, S. **Roteiro de documentário**: da pré-produção à pós-produção. Campinas, SP: Papirus, 2009. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285156/1/Soares_SergioJosePuccini_D.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

QUEIROZ NETO, J. B.; SANTOS, P. C. Riscos e benefícios a serem avaliados na pesquisa com seres humanos. *In*: SANTOS, P. C.; NASCIMENTO, E. G. C. (Orgs.). **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos**: o que é preciso saber para aprovar um projeto de pesquisa. Mossoró, RN: EDUERN, 2018.

RHODEN, V.; SILVA, J. D.; DE OLIVEIRA, V. M. F. O documentário como instrumento na educação para combater o preconceito de gênero: o caso Maria Luisa. **Holos**, [S.l.], v. 1, p. 1-11, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**: Estratégias de ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, H. N. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. 2002. 163p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 43-52, 2013.

SILVA, M. L. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. *In: SILVA, M. L. (Org.) **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática***. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, O. S. F. **Tessituras (Hiper) textuais: leitura e escrita nos cenários digitais**. Salvador: Quarteto, 2008.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da Norma***. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.141-161.

SOUSA, J. C. Documentários Científicos sobre o Mundo Natural no Ensino de Biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320200002>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel. **A diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LINKS:

- <http://www.youtube.com/@POLIVALENTEProfessoras>
- https://www.youtube.com/watch?v=DgP_UQU3Pv4
- <https://www.youtube.com/watch?v=nxmw-qnASS4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cZzmsKHpv4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=mlRW6H6skNU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=k0m-qFmmGJI>
- <https://youtu.be/meCO8b5eX7E>

- <https://youtu.be/ZvGLQuw4GM0>
- <https://www.instagram.com/tv/BoCpChag-i3/?igshid=MDJmNzVkMjY=>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ekmmvqWHTYA>
- https://youtu.be/avBPi_bRYEs
- <https://youtu.be/A9N4dXzkFyM>
- https://youtu.be/tHkT_klaKe4
- <https://youtu.be/KWIEntzOXJU>
- <https://youtu.be/ayDcZcNvP34>

APÊNDICE A - Quadro de códigos utilizados na pesquisa

SÉRIE	TURMA	DOCUMENTÁRIOS/ CÓDIGOS	GRUPOS/ CÓDIGOS	ALUNOS/ CÓDIGOS
3	T3	D-I	GA	GA-1 GA-2 GA-3 GA-4 GA-5 GA-6
		D-II	GB	GB-1 GB-2 GB-3 GB-4 GB-5 GB-6
		D-III	GC	GC-1 GC-2 GC-3 GC-4 GC-5 GC-6 GC-7
		D-IV	GD	GD-1 GD-2 GD-3 GD-4 GD-5 GD-6 GD-7
		D-V	GE	GE-1 GE-2 GE-3 GE-4 GE-5 GE-6 GE-7

Fonte: Da autora (2023).

APÊNDICE B - Termo de Concordância da Instituição de Ensino Escola Estadual de Ensino Médio Polivalente de Altamira

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO POLIVALENTE DE ALTAMIRA

Eu, Rita de Cássia Vicente dos Anjos, diretora desta unidade de ensino, autorizo Adriana Ranzani Gimenes Almeida, aluna do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Vale do Taquari (UNIVATES), de Lajeado – RS, a coletar dados nesta instituição de ensino, para a realização da sua pesquisa de Mestrado, intitulada: “ENSINO MEDIANTE A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO EDUCANDO NO ENSINO MÉDIO”, cujo objetivo geral é: Investigar contribuições do ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.

A solicitante informou que a coleta de dados ocorrerá por meio de questionários, gravações de áudio, filmagens e entrevistas, durante a realização da ação pedagógica que visa à produção de documentários por uma turma de 3º ano do Ensino Médio desta instituição, sendo que as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão preservadas.

Coloco-me à disposição, e-mail adriana.almeida1@universo.univates.br e telefone (93)991729088, para qualquer outro esclarecimento acerca do estudo e, desde já, agradeço a possível colaboração, visto que a pesquisa poderá contribuir para o aprimoramento das atividades de ensino desta escola.

Pelo presente termo de concordância, declaro que autorizo a realização da pesquisa e o uso do nome da Escola Estadual de Ensino Médio Polivalente de Altamira, em posteriores publicações advindas da supracitada pesquisa, em revistas da área de Ensino.

Altamira/PA, 12 de dezembro de 2022.



Rita de Cássia Vicente dos Anjos
Diretora

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade do Vale do Taquari – Univates TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo-assinado, aceito participar da pesquisa intitulada: ENSINO MEDIANTE A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA PARA A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO EDUCANDO NO ENSINO MÉDIO, a ser realizada pela mestrandia Adriana Ranzani Gimenes Almeida, vinculada ao Curso de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Vale do Taquari (Univates), Lajeado/RS. Estou ciente de que esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar contribuições do ensino mediante a produção de documentário na disciplina de Língua Portuguesa para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Também estou ciente dos objetivos específicos, que são: Estabelecer aproximações e diálogos entre referenciais teóricos que abordam o ensino de Língua Portuguesa, produção de documentários e possibilidade de auxiliar na aprendizagem e na tomada de consciência crítica do educando; Descrever o percurso metodológico para a produção de documentários, observando e relacionando aspectos relevantes na aplicação da prática pedagógica de ensino; Analisar e refletir sobre as percepções dos estudantes quanto à experiência de ensino e sua formação crítica, mediante a produção de documentários. Tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecimento de minhas dúvidas a qualquer tempo. Questionamentos, dúvidas e esclarecimentos poderão ser obtidos junto à responsável pela pesquisa, Adriana Ranzani Gimenes Almeida, e-mail: adriana.almeida1@universo.univates.br e telefone (93) 99172-9088. Tenho o direito de fazer qualquer pergunta sobre os riscos que podem existir durante minha participação nesta pesquisa e tenho também o direito de desistir de participar a qualquer momento. Minhas opiniões serão respeitadas. As informações prestadas serão utilizadas somente para esse estudo e terão a garantia da não identificação pessoal, coletiva ou escolar/institucional, em qualquer modalidade de divulgação dos resultados. A participação no estudo não acarretará custos para mim, nem será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Autorizo de livre e espontânea vontade, a cessão de direitos da veiculação das imagens (vídeo, fotos e documentos) para esta pesquisa e também a divulgação dos documentários produzidos na rede social da escola, sem fins lucrativos. Estou ciente de que os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área, sem qualquer identificação de participantes. Declaro que estou ciente dos objetivos e estratégias da pesquisa, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas e que concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Altamira - PA, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa - RG: _____

Adriana Ranzani Gimenes Almeida

Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Autorizo a equipe formada pelos alunos (_____) da escola Polivalente de Altamira a utilizar, integral ou parcialmente, imagens de minha pessoa no curta-metragem que estão realizando, sobre o tema (_____), para a aula de Língua Portuguesa, da professora Adriana Ranzani Gimenes Almeida.

Também estou ciente de que, além da exibição do documentário intitulado (_____) para os alunos, também poderá ser exibido nas redes sociais da escola ou disponibilizado na internet, e também para esses fins autorizo a utilização do material de arquivo acima referido.

_____, ____ de _____ de 2023

(Assinatura)

Nome: _____

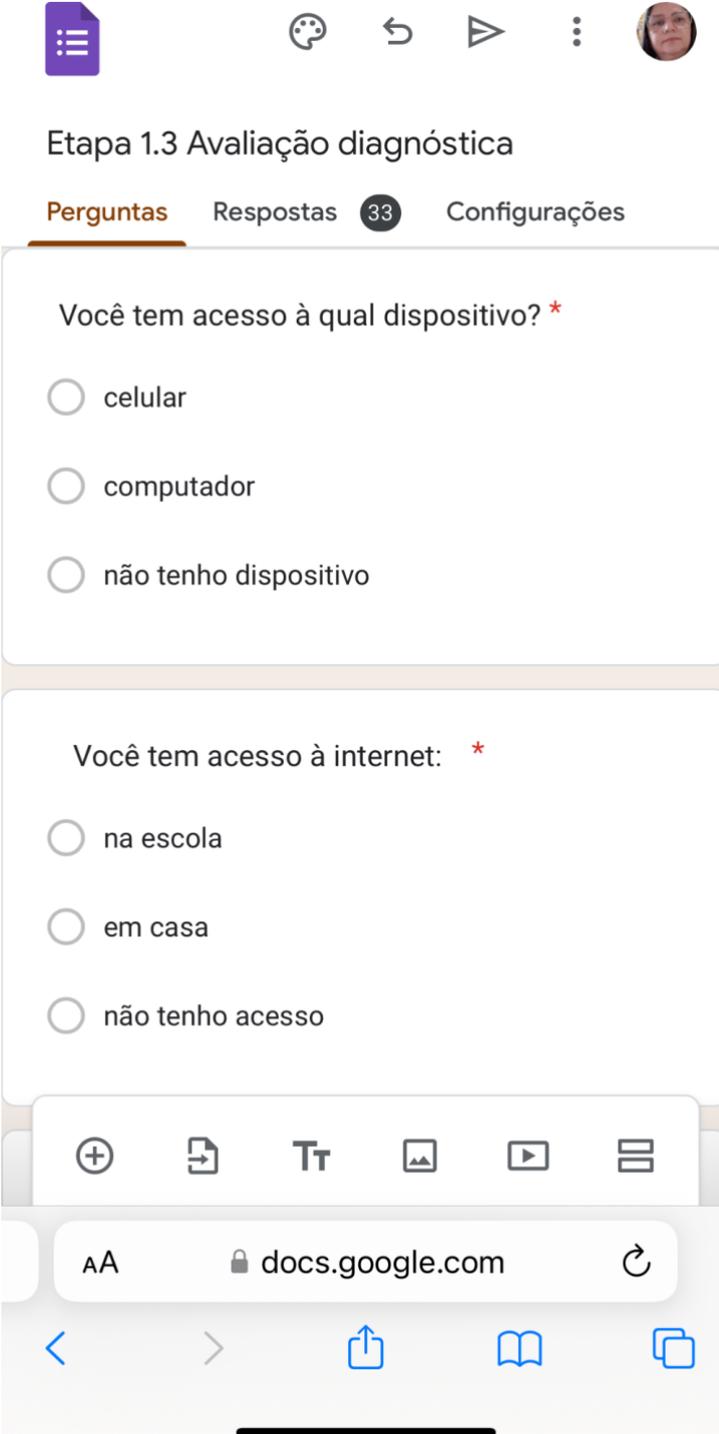
RG: _____ CPF: _____

Telefone: () _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

APÊNDICE E - Figura 15 – Amostra do formulário da avaliação diagnóstica



Etapa 1.3 Avaliação diagnóstica

Perguntas Respostas 33 Configurações

Você tem acesso à qual dispositivo? *

celular

computador

não tenho dispositivo

Você tem acesso à internet: *

na escola

em casa

não tenho acesso

AA docs.google.com

Fonte: Da Autora

APÊNDICE F - Questionário para alunos - diagnóstico inicial**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Escola:
4. Série:
5. Turma:
6. Turno:
7. Você tem acesso à qual dispositivo?
() celular () computador () não tenho dispositivo
8. Você tem acesso à *internet*.
() na escola () em casa () não tenho acesso
9. O que você pensa em relação ao uso de tecnologias (celular, *internet* e aplicativos) no ensino de Língua Portuguesa?
10. Você tem o hábito de assistir a documentários? Por quê?
11. Você já produziu algum vídeo para trabalhos escolares ou para postar na internet (*Youtube*)? Se, sim, quando foi? Para que foi? Como foi?
12. Você já participou de alguma oficina ou curso sobre como produzir documentários?
13. O que é um documentário para você? Explique com suas palavras.

APÊNDICE H - Entrevista da professora pesquisadora com o grupo focal

QUESTÃO	DIRECIONAMENTOS
<p>1</p> <p>Orientação inicial</p>	<p>Poderei gravar a entrevista, se garantir que ela apenas servirá para coleta de dados e informações a serem usadas exclusivamente para o projeto de pesquisa em andamento?</p> <p>Bom dia! Hoje é dia 26 de junho de 2023. Me chamo Adriana Ranzani Gimenes Almeida, sou professora de Língua Portuguesa da escola pública de ensino médio Polivalente de Altamira. Sou mediadora desta entrevista e pesquisadora do tema: ENSINO MEDIANTE A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICA COM EDUCANDOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM ALTAMIRA/PA.</p> <p>Tenho acompanhado todo o processo de construção dos documentários feitos por vocês. E, com base nisso, tenho algumas perguntas:</p>
<p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>Peço agora que cada um se apresente, dizendo:</p> <p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Escolaridade:</p> <p>Equipe/documentário que representa:</p> <p>A experiência com a produção de DOCUMENTÁRIO permitiu:</p> <p>a) Uma aprendizagem mais fácil?</p> <p>b) Maior participação dos alunos na aula?</p> <p>c) Uma aula/ensino mais dinâmico?</p> <p>Quanto ao uso do aparelho celular como recurso tecnológico, descreva:</p> <p>a) Foi útil para a produção (pesquisa/edição) dos</p>

	<p>documentários?</p> <p>b) Como foi utilizado?</p> <p>c) Vocês utilizaram algum aplicativo? Qual?</p>
5	Vocês acreditam que esta experiência de produção de documentários foi importante para o processo de ensino e aprendizagem? Por quê?
6	Do ponto de vista crítico, ao pesquisarem, selecionarem informações sobre os temas até a produção final, o que você sentiu? Sua visão ou opinião mudou? Comente.
7	Na sua opinião, o ensino mediado pela produção de documentários pode despertar e desenvolver a sua consciência crítica, bem como o seu discernimento e a sua autonomia na hora de tomar decisões? Como? Por quê?
8	Hoje, você se percebe mais crítico(a) a partir dessa experiência pedagógica?
9	<p>Eu gostaria que cada um de vocês contasse como foi participar dessa experiência?</p> <p>Como a oficina ministrada durante as aulas de Língua portuguesa contribuiu para a produção de documentários?</p> <p>A produção de documentários nas aulas de Língua Portuguesa pode de alguma forma contribuir para a produção textual de uma redação? Como?</p>
Agradeci- mento final	Assim, encerro a reunião deste grupo focal. Muito obrigada por sua contribuição nesta pesquisa.

ANEXO A – Questões sobre o documentário "Babás", de Consuelo Lins (Brasil, 2010)

- É possível classificar “Babás” como um documentário? Por quê?
- Qual o objetivo da cineasta Consuelo Lins, ao produzir o filme “Babás”?
- Quais elementos presentes no filme fazem dele uma produção intertextual, isto é, que dialoga com outras linguagens, códigos e mídias para produzir sentidos?
- A diretora inicia o filme com uma foto antiga e a mesma foto encerra a produção, agora rodeada de diversas outras, mais recentes. Qual efeito que essa construção causa? E o que se pode concluir a partir dela?

(Borges; Americano; Sigiliano, 2021, p. 8)

ANEXO B – Questões sobre o documentário "Marcelo", de Jessica Lopes (2013)

- Qual o objetivo da cineasta ao misturar sons robóticos com momentos de silêncio?
- Houve alguma cena em que essa variação sonora provocou algum tipo de incômodo? Por quê?
- A sequência em que Marcelo tira a água da varanda e depois se prepara para entrar no banho está muda. Qual a relação destas imagens com o áudio ouvido pelo espectador no momento imediatamente anterior a elas?
- Em alguns momentos do filme as imagens ficam com outra qualidade técnica. O que essa estratégia remete ao público?
- Com exceção de Marcelo, nenhum personagem aparece em cena falando. Quando ouvimos as vozes (da mãe, do pai, ou da avó, por exemplo), outras imagens estão passando na tela, que não a dos depoimentos ouvidos. O que isso pode transmitir ao espectador?

(Borges; Americano; Sigiliano, 2021, p. 10)



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09