



FACCREI

17

NÚMERO 1

# REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687

<https://revista.faccrei.edu.br>



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

## LETRAMENTOS ESCOLARES: A PRODUÇÃO DE RESENHAS CINEMATOGRAFICAS A PARTIR DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO

### SCHOLAR LITERACY: THE CINEMATIC PRODUCTION OF REVIEWS THROUGH THE DOCUMENTARY GENRER

327

Virna Pereira Teixeira\*

**RESUMO:** A produção argumentativa, especialmente no Ensino Médio, integra, atualmente, práticas de letramento cada vez mais híbridas e multissemióticas. As relações que se estabelecem entre a escrita/oralidade e os gêneros audiovisuais, com efeito, devem ser amplamente investigadas no contexto escolar, de maneira que o protagonismo juvenil e a participação cidadã sejam fortalecidos nesse processo. Sob o enfoque dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; HEATH, 1982) e suas proposições no contexto escolar brasileiro (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2007; ROJO, 2009, BORTONI-RICARDO, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008; CARDOSO, 2012), investiga-se, nesse trabalho, como os eventos de letramentos escolares, apoiados em narrativa cinematográfica ( gênero documentário), contribuem para a elaboração e escrita de sequências narrativas e argumentativas (ADAM, 2011), tendo como suporte a redação do gênero resenha cinematográfica. Em termos metodológicos, desenvolveu-se uma pesquisa-ação, com abordagem etnográfica. Além disso, participaram, dessa investigação, 15 (quinze) sujeitos, estudantes de turmas de 2ª e 3ª séries de uma escola da rede pública estadual, localizada em Teresina – PI. Por meio de uma sequência didática (PESSOA, 2014), tanto os eventos de oralidade (rodas de conversa sobre o documentário exibido) quanto os de escrita (confecção das resenhas cinematográficas) mostraram que a articulação entre temáticas sociais e vivências dos estudantes, correferidas em tais eventos, proporciona a formulação de segmentos argumentativos estruturados por segmentos narrativos, contribuindo, assim, para uma expressão crítica e autoral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos escolares. Ensino Médio. Documentário. Sequência argumentativa

**ABSTRACT:** The argumentative production, especially in High School, joins these days, hybrids and multisemiotic literacy practices. The built relations between orality/writing and the audiovisual genres, with effect, must be widely investigated in the school context, in order to put the young people as a main role in their environments

---

\* Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (2004), especialista em Literatura Contemporânea pela Universidade Estadual do Maranhão (2008), especialista em Libras pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2017) e mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2017). Doutorado em Letras - Linguística em andamento na UFPI (2020-2023). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa na educação básica. Tem experiência na área de gestão da educação básica, educação a distância e ensino de língua portuguesa.

as well as their participation as citizens which reinforce that process. Based on the New Literacy Studies (STREET, 2014; HEATH, 1982) and its propositions in the Brazilian scholar context (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2007; ROJO, 2009; BORTONI-RICARDO, 2005; BORTONI-RICARDO, 2008; CARDOSO, 2012), we investigate, in this research, how the literacy school events, leaned on the cinematic narrative (documentary gender), contribute in the sequence and argumentative narrative in writing skills (ADAM, 2011), owning as a support the cinematic review in writing. In methodological terms, we developed an action-research, in an ethnographic approach. Furthermore, 15 (fifteen) students from 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades in a state public school from Teresina – PI participated in this investigation. Through a didactic sequence (PESSOA, 2014), either in orality events (discussions about the documentary watched) than the writing (production of cinematic reviews) demonstrated that the articulation between social subjects and the living experience of the students, referred in that events, provides the formulations of argumentative segments well-built through narrative ones, contributing in this way to a critical and authorship expression.

**KEYWORDS:** Scholar Literacy. High School. Documentary. Argumentative sequence.

## Introdução

De acordo com a série histórica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, os dados referentes ao Ensino Médio, há mais de uma década, evidenciam que o desempenho acadêmico está muito aquém das expectativas projetadas (BRASIL, 2023). Além disso, como aponta o último Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), a taxa de abandono nessa etapa saltou de 2,3%, em 2020, para 5%, no ano de 2021. Ou seja, as vivências escolares que o Ensino Médio deveria oportunizar, compreendendo o desenvolvimento mais avançado das competências linguísticas, não são experienciadas pela maioria da população, tampouco estão fortalecendo, no domínio público, o protagonismo juvenil, que se vê alijado, em grande parte, da diversidade das práticas de letramento.

Nesse sentido, com o intuito de repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, nas turmas de Ensino Médio, onde atuo como docente, foi concebida uma tese de doutorado, em andamento, na qual são investigados eventos escolares de letramento, apoiados em narrativas cinematográficas. No presente artigo, que integra a referida pesquisa acadêmica, sob o enfoque dos Letramentos Sociais (STREET, 2014; HEATH, 1982; BORTONI-RICARDO, 2008, 2005; KLEIMAN, 2007), postula-se que oralidade e escrita fazem parte de um *continuum*, de modo que a produção textual

de resenhas cinematográficas, motivada pela apreciação do gênero documentário, envolve, em termos polissêmicos, inclusive, a prática oral e escrita em sala de aula.

Deve-se ressaltar, igualmente, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) prevê a análise linguística/semiótica como um dos eixos de integração dos estudos de Língua Portuguesa e no *campo artístico-literário*, mais especificamente, a escrita do gênero resenha de filme, por exemplo, é tratada como uma habilidade a ser desenvolvida no Ensino Médio (EM13LP52). Assim, partindo de uma sequência didática (PESSOA, 2014), organizou-se eventos de letramento baseados no episódio “Eu acredito”, integrante da série de documentários “Educação.doc”, produzida pelos cineastas Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky (2013).

A pesquisa-ação conduzida, de cunho etnográfico, contou com a participação de 15 (quinze) sujeitos, na faixa etária dos 16 aos 20 anos de idade, todos estudantes das turmas de 2ª e 3ª série de uma escola da rede estadual de educação do Piauí, localizada na zona norte de Teresina. Com o objetivo de estruturar sequências argumentativas baseadas em sequências narrativas (ADAM, 2011), os gêneros documentário e resenha foram escolhidos para correlacionar práticas orais (rodas de conversa) e momentos de escrita (questionário para localização de inferências e resenhas cinematográficas).

Nesse sentido, as reflexões aqui propostas, que contemplam a análise dos gêneros documentário e resenha cinematográfica, a interpretação das manifestações orais e escritas dos estudantes e o exame, na perspectiva textual, da composição de sequências narrativas e argumentativas, visam fornecer subsídios para a compreensão dos fenômenos relacionados aos eventos de letramento no âmbito escolar, além de contribuir para a elaboração de sequências didáticas, na disciplina Língua Portuguesa, a partir das quais a narrativa cinematográfica, enquanto protagonista, estimule também a produção autoral e crítica de jovens do Ensino Médio.

## 1 Os Novos Estudos do Letramento (NLS) e a narrativa cinematográfica nas aulas de Língua Portuguesa

A tese da grande divisão, bastante influente no Ocidente até os anos 70, surgiu de uma crença generalizada que preconizava a superioridade do domínio da escrita sobre a oralidade (TERRA, 2013). Destinada a comunicações informais, práticas, que exigiriam pouco esforço cognitivo, a oralidade distanciar-se-ia da escrita, considerada seu polo oposto. Esta última, por seu turno, seria caracterizada por demandar maior planejamento prévio, normatização e raciocínio lógico.

Para Street (2014, p. 168), contudo, os dois sistemas, oral e escrito, na realidade, são perfeitamente comunicáveis em práticas e eventos de letramento, ou seja, “A forma da fala também pode ser afetada por convenções associadas à escrita, mas de igual modo a forma de *escrita* – particularmente tomar notas em seminários e palestras – é influenciada pelo contexto oral em que se realiza.”

Por volta da década de 80, um grupo de pesquisadores passa a questionar a tese da grande divisão e as teorias sobre a aquisição da leitura/escrita mais expressivas naquele período. Liderados por Street, os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies*, doravante, NLS) refutam a visão exclusivamente cognitiva, amparada em estudos da Psicologia, que concebe os processos de alfabetização unicamente como resultantes do aprendizado individual de competências e habilidades ligadas à escrita e leitura.

No Brasil, os termos letramento e alfabetização não guardam, necessariamente, uma relação de sinonímia. De acordo com Soares (2009, p.18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A alfabetização, por sua vez, segundo a mesma autora, está relacionada à capacidade cognitiva de ler e/ou escrever textos verbais.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 225), letramento, em sua dimensão mais ampla, “é entendido como o acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo aí o

desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita desde o século XVI”. Já em seu sentido estrito, a autora (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 225) argumenta que o letramento “[...] refere-se ao conjunto de estratégias usadas na redação e leitura de vários gêneros textuais, especialmente os empregados na produção e divulgação do conhecimento acadêmico”.

É importante ressaltar que Street (2014) trouxe uma significativa contribuição a esse campo ao desenvolver as noções de *modelo autônomo* e *modelo ideológico de letramento*. No modelo autônomo, segundo o autor, predomina a visão da língua abstraída de sua realidade social, em que a aquisição do código escrito, de modo universal, ocorre graças às aptidões individuais e é responsável por elevar os sujeitos a patamares civilizatórios “superiores”. Já o modelo ideológico de letramento nega a divisão oralidade *versus* escrita e concebe as práticas de letramento como constructos em que a relação escrita, leitura e estruturas culturais é indissociável.

Ademais, cabe destacar que os eventos de letramento (HEATH, 1982) – descritos como ocasiões de interação e interpretação nas quais os participantes fazem uso da oralidade e escrita – estão relacionados aos eventos de fala e, portanto, inseridos nas práticas de letramento. Estas últimas, que possuem um alcance mais amplo, na expressão de Street (1995), reúnem as práticas sociais apoiadas no uso da linguagem escrita, bem como as concepções de leitura e escrita vigentes em grupos e comunidades sociais.

Os NLS, em nosso país, têm como destacadas representantes as pesquisadoras Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo. Há décadas, seus estudos são direcionados à investigação de práticas de letramento na perspectiva sociocultural, sobretudo aquelas desenvolvidas em escolas, cujos espaços constituem importantes agências de letramento em nossa sociedade. Ou, conforme Cardoso (2012, p.97), “os letramentos escolares são uma instância dos letramentos institucionalizados e, por isso, mais valorizados socialmente”.

Ao discutir a incorporação dos estudos do letramento ao contexto escolar, na dimensão social e ideológica, uma série de adaptações curriculares são impreteríveis. É preciso mudar o ponto de partida das estratégias de ensino, segundo Kleiman

(2007), e adotar uma postura mais reflexiva, identificada com a realidade dos estudantes,

Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, 2007, p.6).

Por sua vez, ao relacionar o conceito de *letramentos multissemióticos*, isto é, a leitura e produção de textos que associam oralidade, escrita, música, imagens e movimentos corporais, ao trabalho docente na escola, Rojo (2009, p. 119) assegura que “Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação”.

No tocante aos trabalhos mais específicos sobre letramentos escolares no Ensino Médio, as pesquisas em nível de doutoramento são escassas. A tese de Cardoso (2012), *Letramentos escolares no Ensino Médio*, que se enquadra no campo de investigações de nosso interesse, lança olhares pertinentes em relação ao cotidiano escolar de uma instituição de Ensino Médio de Brasília – DF. A pesquisadora coletou dados e reuniu observações sobre aulas das disciplinas de Matemática, Sociologia e Língua Portuguesa, bem como informações referentes à execução de um projeto denominado “Literatura em Cena”.

Cardoso (2012) depreendeu em suas análises que as relações entre professores e alunos são assimétricas, ou seja, dominam os turnos de fala do professor nas interações orais. Conseqüentemente, as práticas letradas locais não fazem parte, de fato, das práticas letradas escolares e os textos, filmes e músicas do universo dos alunos não são incorporados às aulas.

Em busca de investigações que contemplassem a apreciação de gêneros cinematográficos no espaço escolar, em aulas de Língua Portuguesa, identificou-se a tese de Santos (2021), cujo título é *O processo de escrituração do gênero curta-metragem como ferramenta de desenvolvimento da consciência crítica*. Nessa publicação, fundamentada nos Estudos do Letramento e Estudos Retóricos do

Gênero, discute-se os resultados de uma pesquisa-ação, desenvolvida com estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do município de Areia - PB.

Em suas considerações finais, Santos (2021) admite que, ao final do processo, a produção coletiva de um único artefato fílmico, o curta-metragem *O Silêncio de Sara*, pode ter dispersado eventuais colaborações criativas dos participantes. Além disso, cumpre observar, não foram registradas, nessa investigação, análises mais detidas sobre a escrituração dos gêneros fílmicos por parte dos estudantes e o papel exercido pela oralidade nesse percurso. A pesquisa, bem estruturada em termos de elaboração e sequenciação do projeto didático-pedagógico, preocupou-se, sobretudo, com a organização do curta-metragem.

Diante de tais lacunas acadêmicas, especialmente se vinculados os descritores NLS, narrativa cinematográfica e escrita de gêneros argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa, buscou-se reunir, portanto, subsídios teóricos e empíricos que possam promover uma consistente reflexão acerca do currículo da área de Linguagens e suas Tecnologias na Educação Básica, uma vez que tanto a oralidade quanto a formulação de proposições narrativas e argumentativas apresentam-se como componentes basilares para uma aprendizagem crítica, linguisticamente densa e propulsora de autorias juvenis. Para consubstanciar, ao lado dos NLS, a fundamentação de um saber produzido pela prática docente, são discutidas, nas seções seguintes, as noções de sequências narrativas e argumentativas (ADAM, 2011), e a organização dos gêneros documentário e resenha cinematográfica.

## 2 Sequências narrativas e argumentativas

A Análise Textual do Discurso, concebida por Adam (2011), é descrita como uma disciplina que integra a Análise do Discurso, cuja microunidade sintático-semântica das reflexões linguísticas é o conceito de *proposição-enunciado*. Conforme o referido autor, nada do que é declarado sobre alguma coisa ocorre de forma isolada, ou seja, toda declaração, mesmo elementar, mantém ligações com um cotexto anterior (dito ou implícito) e um cotexto posterior (dito ou implícito), sempre circunscrita a um ato de enunciação.



Logo, o autor assevera que as proposições-enunciados são reunidas em dois tipos de agrupamentos. Elas se materializam em torno do período, considerado uma unidade textual frouxamente tipificada, e das unidades textuais tipificadas mais complexas, designadas como *sequências*. As sequências prototipificadas de macroposições, ou as chamadas sequências de base, fazem parte da estrutura composicional dos textos. Elas consolidam uma rede relacional hierárquica, na qual as partes de uma sequência são analisadas quando ligadas entre si ou pelo todo que engendram. E, apesar de simbolizarem uma entidade relativamente autônoma, guardam relação de dependência e independência com o texto do qual fazem parte (ADAM, 2011, p. 205).

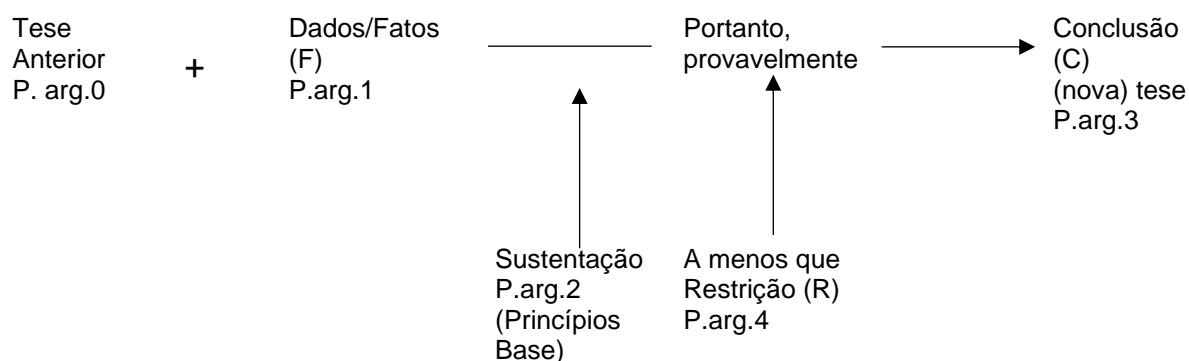
Outrossim, articuladas em torno de frases/períodos, as sequências de base são classificadas a partir de cinco modos pré-formatados e pré-genéricos de MP, a saber: descritivos, dialogais, explicativos, narrativos e argumentativos. No que se refere às sequências narrativas, Adam (2011) afirma que toda exposição de fatos reais ou imaginários é uma narrativa. Tais fatos são classificados em ações ou eventos. Para que ocorra uma ação, é necessária, pois, a intervenção de um agente no sentido de provocar ou evitar uma mudança.

Por outro lado, os eventos decorrem apenas de causas, sem que um agente induza ou provoque esse evento. É preciso considerar, ainda, o grau de narrativização na exposição dos fatos. A simples enumeração de uma série de ações/eventos apresenta baixo grau de narrativização. Já uma trama complexa é formada por cinco proposições narrativas de base (Pn), relacionadas aos momentos do processo: *Situação inicial/Orientação* (Pn1), *Nó/Desencadeador* (Pn2), *Re-ação ou Avaliação* (Pn3), *Desenlace/Resolução* (Pn4) e *Situação Final* (Pn5).

Apoiando-se em Ducrot (1980), o referido autor partirá do modelo de composição argumentativo aplicado aos textos literários dos séculos XVII e XVIII para definir uma sequência argumentativa. Os movimentos de *demonstrar-justificar* uma tese e *refutar* uma tese, ou ainda, os argumentos advindos de uma tese contrária, conforme modelo ducrotiano, compõem o núcleo da sequência argumentativa prototípica de Adam (2011).

Incorporando o espaço para a contra-argumentação à estrutura *Dados/Fatos* (Premissas) – *Apoio* – *Asserção conclusiva*, seu esquema de sequência argumentativa é apresentado da seguinte forma:

**Diagrama 1 – Sequência argumentativa**



Fonte: Adam (2011, p. 235).

P.arg.1, P.arg.2 e P.arg.3, ou seja, as três primeiras proposições argumentativas, encontram-se no nível justificativo da argumentação, sendo que o papel do interlocutor não é significativo nessa fase. Já P.arg.0 e P.arg.4 compõem o nível dialógico ou contra-argumentativo, em que se busca a negociação com um auditório real ou imaginário e a mudança dos conhecimentos discutidos.

Assim, para subsidiar a escrita e interpretação dos respectivos gêneros, documentário e resenha cinematográfica – um, eminentemente narrativo, e o outro, estruturado a partir de sequências narrativas e argumentativas -, a seção adiante apresenta uma breve reflexão teórica acerca desses objetos de conhecimento.

### **3 Documentário e resenha cinematográfica: um diálogo em prol da argumentação**

Segundo Nichols (2005), o documentário não pode ser definido, simplesmente, como mera reprodução da realidade. Na verdade, de acordo com o referido autor, o documentário abarca uma representação do mundo em que vivemos, em contraste com os filmes de ficção e vanguarda. Isto posto, mais importante que apresentar um conceito estanque para esse gênero do cinema, faz-se necessário analisá-lo, em

termos comparativos, sob o ponto de vista de quatro ângulos diferentes: o das instituições, dos profissionais, dos textos (vídeos e filmes) e do público (NICHOLS, 2005).

Incluído no campo da não ficção, o documentário, na perspectiva das instituições, assim o é definido em função do que costumam rotular de documentário as instituições e organizações que o produzem. Os programas da *Discovery Channel*, como exemplifica Nichols (2005), são prontamente classificados como documentários, visto que esse canal divulga, basicamente, material documental. Em relação à comunidade dos profissionais, estes comungam uma espécie de linguagem comum e são identificados por partilharem suas obras em festivais de cinema especializados em documentários.

Além disso, debruçam-se sobre questões relativas ao financiamento das produções, os limites éticos de representação de diversos temas e a necessidade de conquista de públicos específicos. Por isso, suas formulações acerca do documentário, inovadoras e transformadoras, influenciam, recorrentemente, a maneira como esse gênero cinematográfico é socialmente apreendido.

No que diz respeito às características que particularizam o documentário, Nichols (2005, p.54) enumera, “comentário com voz de Deus, as entrevistas, a gravação de som direto, os cortes para introduzir imagens que ilustrem ou compliquem a situação mostrada numa cena e o uso de atores sociais, ou de pessoas em suas atividades e papéis cotidianos [...]”. Ao lado disso, o argumento desenvolvido nos documentários se relaciona a uma afirmação ou alegação fundamental retirada do mundo histórico.

Outro fator que também diferencia o documentário dos demais tipos de filmes são os modos de produzi-lo. Conforme o autor mencionado, eles podem ser agrupados em seis categorias: modo poético (o destaque é dado aos aspectos visuais, à qualidade tonal e rítmica, às descrições e organização formal), modo expositivo (tanto a linguagem verbal quanto a argumentatividade são os pontos mais fortes da exposição), modo observativo (o cotidiano das pessoas retratadas é privilegiado nessa visão), modo participativo (com entrevistas e outras formas de interação, o cineasta participa de forma mais direta no desenvolvimento do tema),

modo reflexivo (mobiliza o espectador a tomar consciência do processo de representação fílmica da realidade) e modo performático (ênfata as dimensões subjetivas e afetivas do nosso conhecimento de mundo).

Em termos conceituais, Carroll (1997) tratará o gênero documentário como um subconjunto específico dos filmes de não ficção. Para substituir a nomenclatura documentário, inclusive, ele proporá a expressão “cinema da asserção pressuposta”. Entendida a asserção como uma declaração na qual há o intuito de estabelecer correspondência entre as palavras e o mundo, no cinema de asserção pressuposta, segundo o referido autor, a obra possui uma intenção de sentido e uma intenção assertiva. Ao reconhecer a intenção de sentido, o público compreenderá tanto a intencionalidade de sentidos quanto a intencionalidade assertiva do autor, o que levará o espectador a desenvolver, por fim, uma atitude igualmente assertiva.

Para Marcuschi (2008), gênero é uma prática social e textual-discursiva. No caso do gênero resenha cinematográfica ou resenha de filme, ele aqui será apreciado como um constructo que se filia à tradição discursiva dos gêneros jornalísticos (crítica de obra de arte) e da publicidade cinematográfica (cartaz de filme e trailer). De igual forma, é importante considerar que tal gênero, fluando nesse universo híbrido de matrizes discursivas, sobretudo nas últimas duas décadas, ampliou seu alcance junto ao público leitor. Disponibilizada nas plataformas digitais, a escrita de resenhas cinematográficas, antes, restrita à crítica especializada, tornou-se uma prática comum e acessível no mercado de consumo de objetos culturais.

Com o objetivo de investigar a organização retórica e o propósito comunicativo do gênero resenha de filme, Rigueira (2010), a partir de um *corpus* de vinte textos, divulgados tanto em veículos da crítica especializada de cinema quanto da grande mídia, concluiu que nesse gênero predominam três movimentos retóricos básicos, nos quais estão presentes, por sua vez, três elementos essenciais: descrição, interpretação e avaliação. Há, porém, conforme a autora observa, uma ênfase na descrição e interpretação da trama fílmica, o que contraria a expectativa da escrita de resenhas acadêmicas, por exemplo, em que a avaliação funciona como principal propósito comunicativo.

Embora a resenha cinematográfica tenha adquirido um caráter menos problematizador das narrativas fílmicas (RIGUEIRA, 2010), a sequência didática desenvolvida com os estudantes priorizou a escolha de um gênero não fictício, como o documentário, cuja temática dialoga diretamente com suas vivências cotidianas. O episódio “Eu acredito”, da série Educação.doc, dos cineastas Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky (2013), trata da experiência bem-sucedida de uma escola pública de Ensino Médio do município de Cocal dos Alves, interior do Piauí, mesmo estado em que os participantes dessa pesquisa residem.

Assim, buscou-se, a partir de uma exibição curta (o episódio que conta a trajetória da escola Augustinho Brandão dura apenas 11 min.), incentivar a construção de apreciações/julgamentos mais robustos, de forma a mobilizar, também, a escrita de sequências argumentativas autorais. Nesse sentido, as orientações para a elaboração das resenhas contiveram informações detalhadas acerca da estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), nas quais a ficha técnica e a temática abordada deveriam constar no parágrafo de abertura, seguido por descrições dos elementos fílmicos e síntese da narrativa – no desenvolvimento –, e, por fim, a redação de um a dois parágrafos para a opinião crítica acerca do minidocumentário.

A natureza metodológica da pesquisa e a descrição das etapas da sequência didática são discutidas na seção seguinte. Particularmente, abordar-se-á a relação entre os eventos orais de letramento e a redação das resenhas cinematográficas, com destaque para elaboração de proposições de base narrativa e argumentativa, as quais estruturam sequências narrativas e argumentativas.

#### **4 Metodologia**

As escolhas metodológicas, nessa investigação, foram diretamente influenciadas pela atuação da pesquisadora como docente de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Com efeito, realizou-se uma pesquisa de campo, caracterizada como qualitativa-descritiva e exploratória, na qual se imprime uma abordagem etnográfica ao estudo dos eventos de letramento da comunidade escolar selecionada, do mesmo

modo em que se desenvolveu uma pesquisa-ação, tendo em vista a aplicação de uma sequência didática junto às turmas de 2ª e 3ª série.

Isto posto, em relação à apreensão dos fenômenos de letramento, sob a perspectiva de uma microetnografia escolar, com orientação textual-discursiva, seguiu-se o Ciclo da Pesquisa Etnográfica proposto por Spradley (1980), que contempla as seguintes etapas: seleção do projeto etnográfico, elaboração de perguntas etnográficas, coleta de dados, registro, análise dos dados e escrita de uma etnografia.

A experiência docente mostrou-nos que, ao fazer uso de recursos audiovisuais em sala de aula, o engajamento dos jovens estudantes era significativo, assim como percebia-se importantes ganhos de aprendizagem nos processos de leitura e escrita. Desse modo, então, originou-se a escolha do projeto etnográfico, qual seja, inventariar possibilidades de construção escrita de sequências narrativas e argumentativas, em uma resenha cinematográfica, após a imersão em eventos de letramentos escolares, demarcados pela narrativa cinematográfica.

No que diz respeito às perguntas, elas foram assim articuladas: 1) Como a oralidade se manifesta nos eventos de letramentos escolares organizados pela docente-pesquisadora?; 2) Em que medida os repertórios socioculturais dos estudantes/estudantes trabalhadores, sujeitos da presente investigação, conectam-se com o ambiente monitorado da sala de aula?; 3) A interpretação e compreensão de narrativas cinematográficas, entrecortadas por letramentos, na agência escolar em estudo, contribui para o exercício da reflexão crítica?

Os instrumentos de coleta utilizados, por sua vez, foram 2 (dois) questionários, gravação das rodas de conversa e análise das resenhas produzidas pelos estudantes. O primeiro questionário aferiu dados relativos à idade, sexo, ocupação (trabalho e estudo ou apenas estudo), hábitos de leitura e envolvimento com práticas de letramento não-escolares. No segundo questionário, buscou-se localizar inferências, após a imediata visualização das narrativas cinematográficas, identificando, sobretudo, as percepções em relação aos elementos da narrativa observados e a ligação desses mesmos elementos com experiências prévias dos estudantes.

Aliando a abordagem etnográfica à pesquisa-ação, como Bath (2009) defende, a “pesquisa de ação etnográfica” é a mais adequada para ser desenvolvida em ambientes escolares. Haja vista o nosso papel de docente-pesquisadora na investigação, responsável pela promoção de tais eventos, decidiu-se conjugar, portanto, ambos os tipos de pesquisa, sem abrir mão de uma análise reflexiva e minuciosa da realidade observada.

Logo, conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social com base empírica, tem como objetivos encontrar a solução para um problema, conscientizar/mudar o comportamento de uma coletividade e produzir um novo conhecimento. Em se tratando do diagnóstico, no ambiente escolar, a avaliação reiterada da produção textual dos alunos, na escola em que trabalho, aponta, de modo consistente, para a extrema dificuldade de elaboração escrita de sequências argumentativas, situação que os próprios alunos reconhecem como um desafio nas interações em sala.

Por sua vez, a negociação da proposta de ação, a saber, o desenvolvimento de sequências didáticas com base em narrativas cinematográficas, visando à organização de sequências narrativas e argumentativas, envolveu a gestão escolar e os estudantes das turmas em questão (quinze jovens), entre maiores e menores de idade, na faixa etária dos 16 aos 20 anos de idade, cujo percurso investigativo ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2022.

#### **4.1 Agência de letramento e participantes**

A Unidade Escolar Desembargador Heli Sobral, em que a pesquisa foi realizada, está localizada em uma das avenidas principais do bairro Mocambinho, situado na zona norte de Teresina – PI. A origem do bairro, por sua vez, relaciona-se à implantação de grandes conjuntos habitacionais, realizada na capital piauiense por volta das décadas de 60 a 80.

O nome oficial do bairro é “José Francisco Almeida de Sousa”, o mesmo do engenheiro responsável pela obra, porém, a designação popular e como, de fato, ficou conhecido, “Mocambinho”, diz respeito à denominação da antiga fazenda onde o

bairro foi construído. Etimologicamente, o termo Mocambinho, diminutivo de mocambo, significa “cabaninha” ou uma habitação feita por escravos fugitivos, segundo o idioma africano quimbundo.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes participantes da pesquisa, totalizando 15 (quinze) sujeitos, 7 (sete) são do sexo feminino e 8 (oito) do sexo masculino. A maioria faz parte da turma da 3ª série, 10 (dez) estudantes, sendo 7 (sete) estudantes do sexo masculino e 3 (três) estudantes do sexo feminino. Em relação à 2ª série, 4 (quatro) estudantes são do sexo feminino e 1 (um) estudante é do sexo masculino. Quanto ao exercício de atividades profissionais, 6 (seis) deles responderam que trabalham e estudam, mesmo frequentando a escola no período matutino, e 9 (nove) afirmaram que somente estudam. Sobre a faixa etária, a composição é a seguinte: 2 (dois) estudantes com vinte anos de idade, 3 (três) jovens com dezenove anos, 2 (estudantes) com dezoito anos, 5 (cinco) com dezessete anos e 3 (três) com dezesseis anos de idade. Ou seja, sete sujeitos são maiores de idade e oito são menores de idade.

## 4.2 Sequência didática e eventos de letramento

De acordo com Pessoa (2014) a sequência didática é definida em função do planejamento de um conjunto de atividades que, articuladas, visam a uma determinada finalidade pedagógica. As atividades podem ser organizadas em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo ainda integrar diferentes componentes curriculares.

São princípios de uma sequência didática, conforme a referida autora, a incorporação dos conhecimentos prévios dos estudantes à concepção da sequência, ensino direcionado para a problematização, ensino reflexivo, voltado para a explicitação verbal, interação e sistematização do processo de construção dos conhecimentos e saberes e uso de atividades plurais, que tenham como objetivo, progressivamente, o alcance de patamares mais complexos e desafiadores do saber.

Na sequência didática desenvolvida, organizou-se o seguinte módulo de atividades pedagógicas:



1. exposição oral para a análise dos aspectos constituintes do documentário – os modos de produção do documentário (poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo e performático), de acordo com Nichols (2005), foram discutidos;
2. análise dialogada do cartaz cinematográfico do minidocumentário – exploração dos recursos semióticos e narrativos das imagens;
3. exibição do minidocumentário;
4. atividades orais de interpretação do minidocumentário - rodas de conversa para estimular a expressão oral dos estudantes, a intertextualidade e o diálogo sobre as impressões pessoais acerca da narrativa;
5. orientações para a escrita de resenhas cinematográficas – estrutura e organização retórica do gênero;
6. produção de resenhas cinematográficas.

Os eventos de letramento observados, nos quais o *continuum* oralidade-escrita pode ser detalhadamente caracterizado, têm início com as primeiras inferências obtidas logo após a exibição do minidocumentário. Os dados recolhidos com a aplicação do primeiro questionário contemplam a leitura das evidências iniciais dos estudantes. No eixo da oralidade, os diálogos acerca do minidocumentário, expressos nas rodas de conversa, são transcritos mais adiante, para interpretação e reflexão (a análise prioriza os tipos de vivências trazidas pelos estudantes e suas percepções acerca da educação pública, a partir de uma realidade regional).

Quanto ao exame das resenhas cinematográficas, são, igualmente, transcritos trechos dessas produções, selecionando-se elaborações em que a construção de proposições narrativas de base subsidia a apreciação/ julgamento ou opinião dos autores, tecidas por proposições argumentativas de base ou sequências argumentativas. Para tanto são aplicadas as categorias de análise textual-discursiva propostas por Adam (2010).

## 5 Análise e discussão dos resultados

Um dos tópicos do *Questionário 1* (*Qual seu tipo preferido de leitura?*) apresentava, dentre as opções, gêneros canônicos ligados ao campo literário (romances, contos, crônicas, poemas, novelas, etc.), gêneros do campo jornalístico (notícias, reportagens e outros), Histórias em Quadrinhos (HQ) e/ou mangás, mensagens, textos de redes sociais, materiais pedagógicos (livros didáticos, textos pedagógicos) e uma alternativa para livre preenchimento, a fim de que o participante pudesse citar outros gêneros, além dos que foram listados.

Em termos quantitativos, as respostas, de modo equivalente, distribuíram-se entre os gêneros canônicos do campo literário, gêneros do campo jornalístico e HQ e/ou mangás. Ao contrário das expectativas, mensagens e textos de redes sociais não foram assinalados como os gêneros de maior preferência, apesar de ser uma leitura bastante recorrente entre os jovens. Percebe-se, também, que os gêneros literários ainda figuram entre as escolhas dos participantes, ocupando espaço similar aos textos jornalísticos e HQ e/ou mangás.

No tópico em que se buscou informações quanto aos espaços de letramento não-escolares, frequentados pelos estudantes (*Você tem acesso a outros espaços, além da escola, onde a prática da escrita e leitura são frequentes?*), a maioria dos participantes, 10 (dez), responderam que *não* e apenas 5 (cinco) confirmaram que frequentavam outros espaços. Os espaços citados foram: casa, trabalho, curso de informática e igreja. Depreende-se, portanto, que a escola continua a funcionar como uma destacada agência de letramento para esses jovens. Sobre a importância social da escrita de textos argumentativos (ingresso em universidades e mercado de trabalho), 14 (quatorze) estudantes responderam que *sim*, ou seja, em sua maioria, eles reconhecem essa habilidade como um instrumento de mobilidade social.

Os resultados desse instrumental nortearam, em grande medida, o desenvolvimento da sequência didática. Com efeito, houve uma constante preocupação em fornecer informações objetivas acerca dos gêneros apreciados, a fim de que a leitura de tais gêneros não se resumisse à localização de informação

explícita. A ampliação do repertório sociocultural dos estudantes também se apresentou como um desafio a ser superado em todas as fases do processo.

Nesse sentido, a atividade inicial da sequência didática, a exposição dialogada acerca do gênero documentário, teve como propósito evidenciar os modos de produção desse gênero (NICHOLS, 2005), demonstrando que o documentário, apesar de tratar de asserções pressupostas (CARROLL, 1997), compartilha uma visão de mundo particular do diretor/cineasta. Vale dizer que o episódio “Eu acredito”, da série de documentários Educação.doc (2013), objeto de apreciação em sala de aula, é marcado pelos modos expositivo e performático, a partir dos quais o argumento defendido (a importância da escola pública de qualidade) considera, narrativamente, os afetos dos agentes em cena.

Em aula posterior, decidiu-se analisar, antes da exibição do minidocumentário, o seu cartaz de divulgação. Tal atividade, com o objetivo de explorar o signo imagético do pôster e antecipar inferências, atingiu sua finalidade, uma vez que os estudantes compreenderam a principal estratégia utilizada pelos produtores na composição dessa imagem. O retrato embaçado de uma cena escolar, comum, significa que a sociedade ainda não enxerga, com a devida profundidade, a realidade da escola pública brasileira.

**Figura 1** – Cartaz do episódio “Eu acredito”



Fonte: Buriti Filmes, 2013<sup>1</sup>.

O referido minidocumentário, em linhas gerais, ilustra a trajetória exitosa da oferta de Ensino Médio na Unidade Escolar Augustinho Brandão, sediada no

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1tCR27w2EaE>>. Acesso em: 25 mai.2023.

município de Cocal dos Alves - PI. São quase 300 km de distância que separam o pequeno município, com cerca de 6.00 habitantes, de Teresina, a capital do estado. Na narrativa, relata-se que a escola foi fundada no ano de 2003, por um grupo de professores comprometidos com a transformação social dos jovens da localidade.

Como não havia escola de Ensino Médio, até então, aos jovens, conforme descreve o narrador (narração em *over*<sup>2</sup>), restam apenas duas opções: auxiliar os pais na agricultura de subsistência ou migrar para o Rio de Janeiro, em busca de trabalho. Fazem parte do minidocumentário, como personagens centrais, Franciele Brito, a estudante que protagoniza grande parte dos depoimentos, a ex-diretora Narjara Benício, Aurilene Vieira, a diretora em exercício no período do documentário, e os professores Antônio Cardoso Amaral e Socorro Vieira.

Nas falas de todos os agentes, percebe-se que o caminho de sucesso que a escola percorreu (vencedora de competições de Química, Matemática, Física, Astronáutica e Física, além de excelente desempenho no ENEM, acima da média nacional) é fruto de uma noção consolidada de pertencimento, em que todos – estudantes, professores, gestão escolar e famílias – investem suas energias na aquisição do conhecimento formal para superar um estado de pobreza da região.

Aplicou-se, imediatamente, quando concluída a exibição, o *Questionário 2*, a fim de coletar, pela escrita, as inferências quanto ao reconhecimento de elementos da narrativa. No referido instrumental, constavam cinco questões, que exploram a identificação de personagens, espaço, enredo, narrador e, por último, um tópico que busca captar vivências dos estudantes similares às expostas pelo minidocumentário.

Apesar de não citarem os nomes, a maioria respondeu que as personagens eram Franciele Brito, a diretora da escola e professores. Quanto ao espaço, todos mencionaram o município de Cocal dos Alves e a metade, cerca de 8 (oito) participantes, acrescentou em suas respostas a designação “escola”. Sobre o enredo, os resultados foram diversos. Muitos enfatizaram o contexto de pobreza do município e o sonho dos estudantes de Cocal dos Alves, qual seja, a conquista de uma formação superior, mediante o ingresso em universidades/faculdades de Teresina - PI. Apenas

---

<sup>2</sup> O narrador onisciente e onipresente não é identificado, pois não mantém vínculo com a história.

4 (quatro) respostas foram mais específicas, ao delimitarem como enredo a educação pública no Piauí e no Brasil.

Quanto ao papel do narrador, se personagem ou observador, somente dois participantes identificaram a presença do narrador observador. Os demais citaram as próprias personagens do minidocumentário exercendo essa função (um dos participantes, inclusive, nomeou, como narrador, “os moradores de Cocal dos Alves”). Em relação às associações pessoais com o minidocumentário, grande parte das respostas versou sobre lembranças de visitas aos familiares que residem no interior do estado, relatando que os cenários e as histórias são equivalentes.

Após a conclusão do Questionário 2, seguiu-se, em outro momento, a etapa de roda de conversa, na qual, ainda sensibilizados, os estudantes manifestaram oralmente suas impressões.

## 5.1 Eixo da oralidade

Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados e os trechos reproduzidos, adiante, integram tópicos em que a docente-pesquisadora explorou recursos interpretativos, inferenciais e enciclopédicos para ampliar a leitura do gênero documentário, promovendo, ao mesmo tempo, relações intertextuais e contextuais a partir da realidade escolar vivida pelos participantes da investigação. O excerto, a seguir, corresponde à abordagem inicial da roda de conversa.

Professora: *Tá, aquela escola que vocês viram no documentário, né? Cocal dos Alves. Eu disse pra vocês que Cocal dos Alves fica perto de Parnaíba? Fica pertinho de Parnaíba. Cocal dos Alves era parte do município de Parnaíba. Na verdade, era, tipo, um povoado. Aí, no ano de 1995, virou cidade, certo? É o que a gente chama de emancipação, virou uma cidade.*

Alisson: *Como?*

Professora: *Emancipação, se emancipou, virou uma cidade.*

Alisson: *E- man...*

Professora: *E-man-ci-pa-ção* (silabando e escrevendo a palavra no quadro).  
E, gente, o que que vocês viram ali que mais chamou a atenção de vocês? Qual foi o aspecto, assim, que vocês acharam mais in...

Alisson: *Interesse.*

Maria: *A estrutura da escola e o interesse dos professores, incluindo os alunos também, professora.*

Professora: *A estrutura da escola...* (copiando no quadro).

Vinícius: *Eu achei interessante também a escolha que eles tinham... Escolher estudar lá...*

Maria: *A determinação.*

Professora.: *Ah...assim...*

Vinícius: *A escola, que fica na roça.* [...]

Nesse fragmento, nota-se que, antes de solicitar, aos estudantes, manifestações quanto às suas impressões preliminares, houve uma preocupação em situar geograficamente o município no Piauí. A cidade de Parnaíba é bastante conhecida pela população teresinense, pois se localiza no litoral do estado, um destino frequente dos turistas piauienses. Até então, os estudantes desconheciam a existência de Cocal dos Alves e da escola Augustinho Brandão. Daí a necessidade de relacionar o município a um domínio espacial familiar para os participantes.

Quanto à dúvida sobre o significado da palavra emancipação, é importante registrar que havia 118 (cento e dezoito) municípios no Piauí até a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). De lá para cá, foram criados outros 106 (cento e seis) municípios, sendo que estes, em sua maioria, eram caracterizados como grandes comunidades rurais, pertencentes a outros municípios de maior expressão econômica. Tal fator explica, em parte, as marcas rurais que predominam em toda a conformação geográfica de Cocal dos Alves.

Embora a realidade do referido município também faça parte do estado do Piauí e esteja inscrita nas memórias dos participantes (no Questionário 2, como citado anteriormente, os jovens assinalaram que nas visitas a familiares, moradores de cidades do interior, o contexto observado era semelhante), as percepções na roda de conversa revelaram que os estudantes, residentes na capital, enxergaram a narrativa retratada no episódio como algo bastante distante dos seus respectivos cotidianos. Eles, em síntese, não enfrentam as adversidades de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, por isso, viram, com admiração, o empenho dedicado aos estudos.

No excerto abaixo, recorta-se o momento em que foi introduzido como tópico de discussão a relação trabalho-escola. Vale frisar que 6 (seis) participantes da investigação afirmaram que estudam e trabalham, ou seja, as contingências da vida adulta já se apresentam para os jovens do Ensino Médio e a própria permanência na escola, por vezes, só é garantida pelo exercício de alguma atividade profissional remunerada.

Professora: *Eu tenho certeza que para muitos daqueles pais, na roça, era menos um filho na roça pra ajudar em casa. Ele, na escola, o dia todo, é menos um braço na roça. E os pais disseram, tudo bem, a gente vai bancar isso aí. E conseguiram, estão aí, gente, vários... eu nunca vi tanta aprovação em ENEM como tem essa escola do estado do Piauí. Quero dizer pra vocês que é um fenômeno. Eles já receberam prêmio... tudo quanto é prêmio educacional aquela escola já recebeu. Por exemplo, forma uma turma de 35 alunos do 3º ano, 35 passam na universidade. É assim, todos, para o curso que querem. Passa para Direito, passa para Medicina, passa para Enfermagem.*

Alisson: *Eu acho que, realmente, fica mais fácil, tipo assim, todo mundo aqui estudar para o ENEM. Acho que ficaria mais fácil se todo mundo se ajudar.*

Professora: *Era isso que eu queria que vocês pensassem, tá bom?*

Alisson: *Tipo, se todo mundo tivesse o mesmo objetivo.*

Professora: *Só pra encerrar aqui, escolha entre a escola e a carreira profissional, carreira não, entre a escola e o emprego (copiando no quadro).*

David: *Eu escolho a escola.*

Professora: *Eu fico muito feliz!*

Professora: *Eu tô falando que escolher pela escola é difícil mesmo, tá bom? Mas, as chances de vocês melhorarem de vida pela escola são muito maiores. O Alisson conhece a UFPI. Alguém aqui já foi lá? Anda por lá? Você já, Pedro?*

Pedro: *Eu fui num passeio da escola.*

Professora: *Você foi em 2019, não foi?*

Pedro: *Foi.*

Professora: *Eu lembro desse passeio. E vocês já conhecem de televisão, já ouviram falar. O que você achou Pedro, da UFPI? (a maioria nunca tinha ido à UFPI).*

Pedro: *Fiquei com vontade de ir pra lá, tia.*

Professora: *É a melhor universidade do Piauí, tá?*

Maria: *No ano passado, eu fui lá.*

Alisson: *Lá o pessoal fala de política, se vocês acham chato...*

Professora: *Além da estrutura da universidade...*

Alisson: *Lá é famoso o RU (Restaurante Universitário), também.*

O minidocumentário trata de uma escolha. A escola não prosperaria se a comunidade não apoiasse a iniciativa do coletivo de professores. Nesse sentido, o dilema que se interpôs para os familiares e estudantes de Cocal dos Alves – continuação dos estudos *versus* trabalho –, sobretudo quando se considera a condição de vulnerabilidade que muitos atravessavam, pode ser igualmente transposto para o universo dos jovens de escolas públicas de capitais, como Teresina. Guardadas as devidas proporções, o horizonte do Ensino Superior, para uma parcela expressiva, continua opaco, ainda que geograficamente muito próximo.

Uma representação comum, nos diálogos, diz respeito à associação entre escola/universidade de qualidade e estrutura física. O trabalho pedagógico, realizado pelos profissionais da escola, por exemplo, não foi tratado, na roda de conversa, como

um dos pilares essenciais para a construção do modelo de escola pública implantado em Cocal dos Alves. Verifica-se, desse modo, que o discurso recorrente de desvalorização do magistério atua de forma incisiva na maneira como a própria comunidade escolar interpreta os bons resultados de políticas educacionais.

Finalizada a roda de conversa, em momentos posteriores, os estudantes receberam orientações quanto à escrita de resenhas cinematográficas (a ficha técnica do minidocumentário foi fornecida para que todos a incluíssem nas produções) e os trabalhos foram desenvolvidos, exclusivamente, em sala de aula, com o apoio da docente-pesquisadora. Os dados, abaixo, discutem a apropriação da narrativa fílmica e seus desdobramentos em termos de construção de sequências narrativas e argumentativas (ADAM, 2011).

## 5.2 Eixo da escrita

A análise das resenhas cinematográficas objetiva, a partir de trechos nos quais se identificou formulações narrativas e argumentativas, examinar a ocorrência de proposições de base que, em conjunto, compõem uma sequência de natureza narrativa e/ou argumentativa. Com efeito, atribuiu-se códigos aos autores das produções, cujo anonimato foi preservado. Seguem os dados, com correções ortográficas.

*Segmento narrativo: [...] A escola Augustinho Brandão fica em Cocal dos Alves. Essa escola não tinha o Ensino Médio, até que em 2003 fundaram o Ensino Médio. Os jovens tinham duas opções, ou ir para a roça trabalhar ou ir para o Rio de Janeiro, conseguir um emprego.*

*Segmento argumentativo: Ao assistir o documentário, vi que a união é comunidade, é quem faz a transformação. A educação só melhorou quando se aproximou dos pais, prefeito e Secretaria, pois só haverá um futuro melhor se for pela educação.*

(PRESC01)

Em relação ao segmento narrativo, todos os períodos elencados acima, “A escola Augustinho Brandão fica em Cocal dos Alves. Essa escola não tinha Ensino Médio, até que em 2003 fundaram o Ensino Médio. Os jovens tinham duas opções [...]” correspondem à proposição de base narrativa que descreve a situação inicial (Pn1) do minidocumentário, contendo, do mesmo modo, uma orientação quanto ao nó/desencadeador (Pn2), que diz respeito às transformações sociais que a escola



passou a proporcionar para a comunidade. Não se observa, com efeito, a redação das demais proposições de base narrativas [Re-ação ou Avaliação (Pn3, Desenlace/Resolução (Pn4) e Situação Final (Pn5)].

Tal estrutura, ainda que inconclusa, serviu de suporte para a elaboração do segmento argumentativo, ou seja, mesmo com um relato parcial da narrativa, a Pn1 constituiu o eixo das premissas (P. arg.1) de uma tese, “[...] *união é comunidade, é quem faz a transformação*”. Por sua vez, a sustentação, “*A educação só melhorou quando se aproximou dos pais, prefeito e Secretaria [...]*”, P.arg.2, antecedeu a conclusão, “[...] *pois só haverá um futuro melhor pela educação*” (P.arg.3). Cabe registrar que não houve, nessa produção textual, nenhum comentário ou apreciação acerca da linguagem cinematográfica.

Na próxima passagem, o acento dado à narrativa contada por uma das personagens do minidocumentário perfilou, no que se refere à produção anterior, uma orientação distinta de escrita das proposições argumentativas.

*Segmento narrativo: [...] O documentário conta a história de vida de Franciele, a menina alegre e sonhadora que conta um sonho de se formar em Direito. Em sua escola Augustinho Brandão ela conta sobre a educação e sua realidade de vida em Cocal dos Alves.*

*Segmento argumentativo: É incrível a força de vontade de Franciele em ajudar sua família que vive uma situação pobre e humilde. Esse documentário, no meu ver, foi bem elaborado, o depoimento das pessoas, imagens, edição que ficaram perfeitos.*

(PRESC02)

No excerto acima, a articulação do segmento narrativo gira em torno de uma das personagens mais importantes do minidocumentário, que se destaca tanto pela história de vida, quanto pela sua eloquência discursiva. Em seu depoimento, Franciele Brito revela o desejo de ser médica, no entanto, ao verificar, pessoalmente, se a jovem Franciele, no ano de 2022, já havia ingressado em alguma universidade, constatou-se que, atualmente, ela cursa Direito. Essa pesquisa foi compartilhada com os participantes e a memória do dado informado, depois da exibição, provavelmente, ocasionou um equívoco no registro.

Percebe-se, com efeito, que o segmento narrativo em análise é composto somente por Pn1. Como afirmado, o enredo do minidocumentário discute, na verdade,

o modelo pedagógico forjado por uma unidade escolar da rede estadual de Cocal dos Alves - PI. No entanto, o autor dessa produção conferiu à Franciele Brito o papel de heroína da trama, imprimindo ao seu relato, inclusive, um tom motivacional (a repetição do verbo contar, bem como o uso dos termos *sonhadora* e *sonho* reforçam esse efeito de sentido).

No segmento argumentativo, a premissa é, como no fragmento anterior, formulada a partir de Pn1, em que se acrescenta um juízo de valor, “*incrível*”, e informações acerca da família da personagem. Contudo, não se identifica uma sustentação (P.arg.2) ou conclusão (P.arg.3) do segmento argumentativo. Ao encaixar um comentário positivo a respeito da narrativa cinematográfica, enfatizando a qualidade de elementos como roteiro e edição, o autor buscou demonstrar entusiasmo após o contato com a obra e garantir a finalização do seu raciocínio textual.

Logo, depreende-se que, em ambas as passagens (PRESC01 e PRESC02), o aporte da narrativa fílmica e sua posterior retextualização escrita, sem dúvida, constituíram elementos basilares para a construção da argumentatividade, o que permite, como verificado, a estruturação de sequências, sejam elas narrativas e/ou argumentativas, autorais, resultantes de um processo autêntico de leitura, interpretação e reflexão.

## 6 Considerações finais

Ao final desse percurso, que culmina com a textualização escrita, infere-se que, ao longo da pesquisa-ação, nas etapas da sequência didática/eventos de letramento, o diálogo permanente entre a docente-pesquisadora e os participantes da investigação foi fundamental para a consecução do trabalho. A familiaridade com o tema do minidocumentário, a construção coletiva de conhecimento nas rodas de conversa e a compreensão dos aspectos estruturais dos gêneros trabalhados, documentário e resenha cinematográfica, fomentaram um ambiente acolhedor para a prática da escrita.

É importante considerar que, em um contexto de pós-pandemia (COVID-19), retomar as atividades de leitura e escrita, presencialmente, tornou-se um grande desafio nessa investigação. A própria seleção do minidocumentário resultou de uma

busca minuciosa por títulos do gênero que pudessem estimular, nos estudantes, uma análise calcada em suas próprias experiências, ou seja, além do repertório sociocultural debatido em sala de aula, intencionava-se que as suas vivências também pudessem fazer parte dessa escrita.

Além disso, constatou-se que a multissemiótica da narrativa fílmica em discussão, mesmo alhures ao universo ficcional, proporcionou leituras diversas acerca do ponto de vista adotado pelo narrador. A narração do documentário em 3ª pessoa, somada aos depoimentos dos agentes, os quais fazem relatos em 1ª pessoa, ampliou as perspectivas de abordagem do enredo, algo que se evidenciou na composição dos segmentos narrativos das resenhas cinematográficas.

Outrossim, a complexidade da escrita argumentativa, no ambiente escolar, demanda, necessariamente, a elaboração de estratégias que tomem a oralidade como componente nuclear dos eventos de letramento. Logo, ao trilhar nesse eixo, a narratividade torna-se indissociável do fazer pedagógico, de maneira que, ao explorá-la, a partir de suas premissas e efeitos de memória, os estudantes se dão conta de que a tessitura de sequências argumentativas participa de um *continuum*, no qual as manifestações orais e escritas são igualmente relevantes. Com autoria e criticidade, a prática argumentativa pode integrar, assim, rotineiramente, o cotidiano escolar no Ensino Médio, fortalecendo tanto o protagonismo juvenil quanto a atuação cidadã.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BATH, Caroline. *When does the action start and finish? Making the case for an ethnographic action research in educational research*. *Educational Action Research*, 17 (2), 213-224, 2009. Disponível em: <<https://shura.shu.ac.uk/4184/>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível

em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. *Letramentos escolares no ensino médio*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012.

CARROLL, Noël. *Fiction, Non-Fiction, and the Film of Presumptive Assertion: A Conceptual Analysis*. In: *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Éd. de Minuit, 1980.

EU ACREDITO. Episódio 3 da minissérie de documentário Educação.doc. Publicado pelo canal Buriti Filmes [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (11 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1tCR27w2EaE>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

HEATH, Shirley Brice. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. *Language in society*, v.11, p.49-76, 1982.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília - DF, 2021.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 17 mai. 2023.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

RIGUEIRA, Adriana Mesquita. *Texto sobre cinema: organização retórica e avaliação em resenhas de filme*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, 2010.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Alcione da Silva. *O processo de escrituração do gênero curta-metragem como ferramenta de desenvolvimento da consciência crítica*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPRADLEY, James. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* [online]. 2013, v. 29, n. 1, p. 29-58. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Recebido em: 15/06/2023.  
Aprovado em: 20/08/2023.