

16

Gêneros do telejornalismo escolar: práticas de ensino-aprendizagem com produções multimodais no ensino remoto

Sandro Silva Rocha
Universidade de São Paulo

Introdução

Os anos de 2020, 2021 e - apesar de em menor grau - 2022 têm sido fortemente afetados pela pandemia do novo coronavírus. As consequências que a necessidade do isolamento social teve sobre os processos de ensino-aprendizagem não devem ser novidade para a grande maioria dos leitores e leitoras. Chamo a atenção para dois fatores importantes: primeiro, a centralização que tais processos têm na escola e na escolarização; segundo, a desigualdade de acesso às novas tecnologias: seja por falta dos equipamentos necessários para tal, seja por conta da ausência de letramento digital, apesar da popularização massiva das novas tecnologias nas últimas décadas. Essa exclusão vale tanto para os educadores, mas principalmente para os estudantes e suas famílias, o que desafia a crença na existência de uma geração de “nativos digitais”, em que estes possuam uma familiaridade quase orgânica com essas tecnologias.

Foi diante desse cenário que, durante o ensino virtual, muitos educadores buscaram ampliar - ou até mesmo criar do zero - um novo repertório de ferramentas pedagógicas que auxiliassem o cruzamento da ponte entre os alunos e os conteúdos previstos nos currículos oficiais. Além desses conteúdos, após cerca de dois anos utilizando essas ferramentas, não é possível avaliar ainda se a oportunidade educativa de encontrar modos de dar uma formação

escolar que auxilie uma inclusão digital cidadã, consciente e crítica pôde ser aproveitada.

Para que a cidadania digital seja exercida, entendo que o trabalho de letramento digital deva dar condições para que os seus usuários sejam capazes de interpretar criticamente os conteúdos produzidos nesses ambientes e de manusear as ferramentas que mantenham sua segurança em ambiente virtual, além de compreenderem a lógica da circulação/divulgação/produção de informação.

1 Contexto da experiência com o projeto

O projeto pedagógico que relato aqui surgiu num contexto em que os estudantes se organizam de formas variadas dentro do espaço escolar. Além dos conteúdos previstos nos currículos oficiais, que geralmente são trabalhados por meio de cadernos de atividades, chamados de “roteiros de pesquisa e estudo”, os estudantes também se organizam em rodas de conversa, grupos de responsabilidade, oficinas e, principalmente, por meio de tutorias. Cada um desses agrupamentos acontece por um recorte diferente: além da faixa etária (que coloca cada grupo em um ano escolar distinto nas **rodas de conversa** e nas **oficinas**) -, os estudantes também podem se organizar em **tutorias** (constituídas por até dois anos escolares consecutivos) e por interesse, nos **grupos de responsabilidade** (vários anos escolares distintos e não necessariamente consecutivos).

Dentro das tutorias, costuma haver um **projeto pedagógico especial**, que é desenvolvido pelos tutorandos, sob mediação do seu tutor. Por ser desenvolvido ao longo do ano todo, a partir das minhas experiências enquanto educador, considerei melhor propor um projeto que fosse interessante para eles, adotando, portanto, uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.

Num dos encontros de tutoria, antes do fechamento das escolas, investiguei as ideias que eles teriam para começar a estruturar um projeto de tutoria. Ao final da apresentação de suas sugestões, chegamos ao consenso de realizar um projeto de telejornal escolar.

A realização desse projeto ficou suspensa até o início do atendimento escolar virtual, que contou apenas com os encontros das tutorias, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e sites de videoconferência.

Nesse atendimento pedagógico, encontramos no material elaborado pela rede municipal de ensino, em uma de suas atividades, o vídeo que serviria de ponto de retomada do projeto pensado antes do isolamento. Por conta de alguns fatores – entre eles, a própria exclusão digital, a maioria dos tutorandos infelizmente não colaborou com o projeto. Como ainda havia alguns estudantes realmente comprometidos com a realização do projeto, buscamos uma saída fora da tutoria, no que seria então algo muito parecido com um grupo de responsabilidade⁷⁰. Elaboramos então um convite em formato de vídeo⁷¹, disponibilizamos em plataforma virtual e encaminhamos aos demais estudantes via canais de comunicação da escola (grupos de tutoria).

Os estudantes que aceitaram o convite para participar do projeto se reuniam com dois professores tutores em uma sala de aula virtual, que era utilizada para compartilhar links e arquivos e se comunicavam por meio de um grupo de mensagens instantâneas, acessível através de e-mail institucional, para fins de organização.

Na seção seguinte, procuro desenvolver cada um dos aspectos envolvidos na execução desse projeto, iniciando por uma discussão sobre letramento escrito e audiovisual, o trabalho com gêneros textuais e as adaptações necessárias para o seu ensino, principalmente quando se considera outros modos comunicativos em composição (multimodalidade).

Depois, busco analisar os elementos de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se fizeram presentes na aplicação da experiência pedagógica, além dos resultados formativos esperados e alcançados por meio dela.

Por fim, teço as considerações finais, buscando relacionar os objetivos educacionais com educação linguística, de acordo com as novas configurações comunicativas e as exigências formativas para os estudantes do século XXI.

⁷⁰ De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão *promover a autonomia moral e aprimorar os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades.*

⁷¹ Disponível no link <https://bit.ly/3RoL2Cw>. Último acesso em 09 de julho de 2022.

2 Multiletramentos, gêneros textuais e novas tecnologias

A experiência pedagógica foi elaborada a partir da necessidade de criação do projeto de tutoria, mencionado na seção anterior deste trabalho. Esse projeto esteve aberto às contribuições dos seus membros em todo momento. Entretanto, devido à pouca familiaridade que muitos deles tinham com as ferramentas de captura, criação e edição de peças audiovisuais, compreendi que era necessário recorrer, em alguns momentos, ao tradicional método expositivo, a fim de buscar garantir que eles se apropriassem das ferramentas com as quais iriam realizar as produções textuais multimodais.

Os primeiros números do telejornal escolar, que eram publicados mensalmente, contaram muito com o auxílio dos professores tutores (de inglês e de artes, no caso), com o apoio de algumas informações de pais da comunidade, que trabalham com audiovisual e jornalismo, enquanto os estudantes aprendiam a manusear essas ferramentas.

Assim, nos encontros do projeto, os estudantes aprendiam como compor uma produção audiovisual: selecionar imagens, definir tempo, redigir textos para narração e legendagem, incluir trilha sonora, fazer videoconferência com entrevistados, editar vídeos, entre outras habilidades com as ferramentas digitais.

Os dois gêneros textuais trabalhados foram, principalmente, a videoreportagem e a entrevista. Para melhor compreensão da importância que tem o gênero textual para o ensino da multimodalidade e para a comunicação social, acredito que seja necessário trabalhar com uma definição. Assim, segundo Marcuschi (2010):

“Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (2010, p. 19).

Nesse sentido, podemos dizer que os gêneros trabalhados são atualizações digitais de gêneros textuais que foram criados originalmente para

comunicação fora desses meios. Sendo assim, ele vai adaptar algumas de suas características originais e especializar a sua finalidade comunicativa dentro de cada contexto concreto de utilização, no caso específico aqui relatado, a de um telejornal escolar em meio virtual.

No caso das reportagens, em seu dicionário, Costa os define da seguinte maneira:

“(...) texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva” (2018, posição 3638. *E-book*).

No caso das entrevistas, Hoffnagel a define da seguinte maneira:

“Tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc. Levinson (1979) notou, nesse sentido, que embora a entrevista tenha, em certo sentido, uma estrutura geral, comum a todos os tipos de evento em que se realiza, também manifesta estilos e propósitos diversos. O que todos esses eventos parecem ter em comum é uma forma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por ‘perguntas e respostas’. (...) Dessa forma, podemos dizer que o modelo canônico da entrevista é composto de, pelo menos, dois indivíduos, cada um com papel específico: o entrevistador, responsável pelas perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas” (2010. p. 196).

Entre as entrevistas, o telejornal contou com a participação de especialistas para tratar de assuntos de interesses escolares em geral e de professores da comunidade para tratar de assuntos específicos do trabalho pedagógico dentro da escola. As reportagens eram mais abrangentes, contando com um quadro sobre datas comemorativas, datas do calendário de prevenção em saúde (setembro amarelo, outubro rosa, por exemplo) um quadro com tutoriais de manuseio das ferramentas digitais, entre outros.

Enquanto as entrevistas continham apenas as imagens do entrevistado e, eventualmente, do entrevistador, as videorreportagens eram compostas com trechos de gravações ou imagens diversas, podendo ser retiradas a partir de

ferramentas de pesquisa virtual de imagens ou fotografadas a partir de eventos escolares virtuais ou de arquivos da escola.

2.1 A linguagem verbal dentro da multimodalidade

Conforme Monte-Mór:

“O conflito que daí emerge refere-se, então, à manutenção da convencionalidade por meio da qual a linguagem é trabalhada e estudada academicamente há décadas e a adoção (a aceitação, para alguns) de mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma nova comunicação ou uma comunicação tecnologizada. Percebe-se, no entanto, que muitas vezes, esse conflito se reverte de uma perspectiva dicotômica, ou binária, como se a primeira alternativa tivesse que ceder lugar à segunda; ou como se a segunda alternativa tivesse que tomar o lugar da primeira. (...) não se trata de substituições e sim de agregações ou de acumulações. Isto é, assim como descrito no parágrafo anterior, as hierarquias ditas horizontais verificadas na sociedade atual não suplantaram as verticais e ambas convivem na prática social; as formas não tão convencionais de relacionamentos também convivem com os tradicionais, e assim por diante” (2010, p. 471).

Como havia dito mais acima, na definição sobre gêneros textuais, eles são estruturas muito plásticas e que se atualizam ao longo da história da comunicação humana. As novas tecnologias impuseram uma revolução nos modos, suportes, frequência e circulação de praticamente todos os gêneros textuais (públicos e privados) utilizados nessa comunicação.

Considerarei, então, que os gêneros textuais utilizados nesta experiência pedagógica possuem, em sua base, as características dos gêneros textuais “reportagem” e “entrevista” e que precisaram ser atualizados a partir do suporte comunicativo utilizado e do modo comunicativo predominante, que é o audiovisual (unindo os modos “sonoro” e o “imagético”).

A atualização audiovisual dos gêneros originalmente verbais escritos não é algo novo. Apesar de não ser comum em suportes digitais de comunicação interativa, o telejornal está há muitas décadas circulando nos meios analógicos e foi inevitável não tomar essa prática como modelo.

O trabalho com a multimodalidade considera o contexto comunicativo atual, que revolucionou o panorama linguístico, em que a linguagem verbal escrita foi perdendo espaço. Conforme afirma Monte-Mór:

“Para Kress, as revoluções na área da comunicação impulsionam o repensar do panorama semiótico e social, dentro do qual estaria a revisão de um trabalho que vê soberania na linguagem escrita convencional, dentro de um conceito em que esta é universal e tem uma materialidade que a distingue como tal. Sendo assim, o autor entende que a revolução da comunicação leva à descentralização da visão de linguagem escrita que tradicionalmente predomina na sociedade, abrindo espaço para o estudo de outras construções de comunicação então percebida ou manifestadas” (2010, p. 471).

Entretanto, apesar da centralidade nos modos sonoro e visual, o modo verbal ainda faz parte importante das etapas iniciais dessas produções, ou seja, a linguagem escrita não foi em nenhum momento algo dispensável no trabalho com a multimodalidade, uma vez que ela se manifesta naturalmente devido ao fato do estilo de linguagem produzido tradicionalmente nesses gêneros textuais ser formal, ou seja, de ter uma proximidade muito grande com a norma culta da linguagem verbal escrita.

Uma vez que o objetivo principal do projeto era ensinar aos estudantes do ciclo interdisciplinar (4.º a 6.º anos do Ensino Fundamental) como funcionam as ferramentas de gravação e de edição de peças audiovisuais em meio digital, inúmeras possibilidades de se trabalhar a multimodalidade ficaram em aberto, como a comunicabilidade e a gramática para leitura e interpretação de imagens, das cores e dos sons, que podem ser trabalhadas em um contexto pedagógico no qual os estudantes já possuam um repertório de habilidades com as tecnologias, principalmente as de gravação e de edição, previamente acumulado, o que seria a próxima etapa do projeto, se houvesse tempo hábil.

2.2 Alguns procedimentos didáticos úteis para o ensino-aprendizagem da multimodalidade

As peças audiovisuais são composições de vários elementos comunicativos diversos sincronizados, o que complexificaria muito o trabalho com a multimodalidade dentro de uma abordagem curricular disciplinar, ou seja, dentro dos horários disponibilizados para o trabalho com a componente de língua portuguesa, apenas. Isso acaba tornando necessário o trabalho interdisciplinar com as componentes de artes e de tecnologia da informação (esta última é necessária especialmente para o suporte escolhido nessa proposta, sendo possivelmente dispensável em trabalhos com a multimodalidade em suportes analógicos).

Por outro lado, o trabalho com a linguagem escrita se torna muito menos abstrato e mais próximo da realidade, surgindo a partir de uma necessidade concreta de uso real da língua, o que pode tornar o processo de aprendizagem muito mais significativo para o estudante.

Essas composições podem ser definidas de acordo com Manovich:

“Ao longo da produção, alguns elementos são criados especialmente para o projeto; outros são selecionados a partir de bases de dados materiais armazenados. Uma vez prontos todos os elementos, eles são combinados em um único objeto. Isto é, eles são encaixados e ajustados de tal maneira que suas identidades separadas se tornam invisíveis. O fato de que eles foram tirados de fontes diversas e criados por pessoas diferentes em momentos diferentes fica escondido. O resultado é uma imagem, um som, um espaço ou uma cena únicos e indissociáveis. (...) Como utilizado na área das novas mídias, o termo composição digital tem significado específico e bem definido. Se refere ao processo de combinação de um número de sequência de imagens móveis e, possivelmente, de imagens estáticas em uma única sequência, com o auxílio de um programa especial de composição” (2001, p. 130).

O processo de composição ou de escolha de cada elemento comunicativo que iria compor cada peça audiovisual deveria acontecer mais ou menos seguindo uma sequência, o que permitiria dar um enfoque específico para cada modo comunicativo que está dentro dessa composição, em momentos diferentes do processo de criação. De maneira geral, para cada gênero multimodal trabalhado na experiência, essa sequência pode ser ilustrada da seguinte maneira:

Quadro 8. Etapas de Produção - por Gênero Textual

ENTREVISTA:	REPORTAGEM:
1. Redação das questões	1. Pesquisa do tema;
2. Agendamento com o/a entrevistado/a;	2. Redação do texto da voice-over/narração;
3. Gravação;	3. Gravação da voice-over/narração;
4. Revisão pelos pares;	4. Captura/coleta das imagens e disposição na trilha de edição (sincronizada com a narração);
5. Edição.	5. (Legendagem/trilha sonora);
6. Publicação.	6. Publicação.

Fonte: De autoria própria

No caso desta experiência pedagógica, o trabalho se iniciava e tinha o seu acompanhamento nos encontros do projeto. Além disso, dentro do método

trabalhado, a atribuição de lições de casa se tornou absolutamente dispensável. Trabalhando em grupo, os estudantes se utilizavam das ferramentas de comunicação virtual para estabelecer e/ou reforçar os combinados das reuniões e também para solicitarem auxílio dos professores e pares para trocarem informações sobre quais seriam as melhores saídas para cada obstáculo encontrado ao longo do processo de produção, além de estarem sob constante avaliação entre pares, muito além da “sala de aula”.

3 Pedagogia Ativa: a Aprendizagem Baseada em Problemas como ferramenta para uma educação linguística crítica e multimodal

Como forma de buscar uma descentralização da figura do professor em sala de aula e de engajar os estudantes em atividades que seriam protagonizadas e executadas por eles em projetos escolares sazonais, decidi que havia a necessidade de partilhar as decisões acerca do projeto. Uma proposta pedagógica que tenha tal objetivo, não pode prescindir de uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, que são as propostas que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Fato é que muitas dessas metodologias já foram sistematizadas e possuem algumas cartilhas de orientações para quem busca o mesmo objetivo educacional. Entretanto, para o projeto que descrevo aqui, o objetivo norteador foi o que abriu os caminhos para a prática, em fase experimental, sem nenhum eixo estruturador, a princípio. Após alguns estudos de teorias e práticas pedagógicas com metodologias ativas, pude notar que algumas características destas estiveram presentes na condução do projeto. A seguir, pretendo descrever um desses métodos, caracterizando-o e ilustrando-o com algumas práticas desta experiência pedagógica.

Acredito que as características do projeto se enquadram majoritariamente no método chamado **Aprendizagem Baseada em Problemas** (doravante ABP), que pode ser resumida da seguinte maneira: metodologia ativa nascida juntamente com as propostas escolanovistas do final do século XIX e início do século XX, mais precisamente a partir de John Dewey. Sua principal característica é propor aos aprendizes a procura de respostas a um determinado problema, preferencialmente situado em seu contexto de

vivência e de aprendizagem, mobilizando ferramentas de pesquisa, diálogos interdisciplinares e trabalho cooperativo sob a orientação de um professor tutor. De acordo com Ribeiro, que utiliza a sigla inglesa PBL (Project-Based Learning) para ABP:

“(...) os princípios da aprendizagem que formam a base do PBL guardam muita semelhança com as teorias de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers, entre outros. (...) Todavia, a maioria dos autores parece encontrar fundamentação para o PBL na premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem não é um processo de recepção, mas de construção de novos conhecimentos. (...) A aprendizagem parece ser mais rápida quando os alunos possuem habilidades de auto-regulação, que são favorecidas no PBL quando do estabelecimento de objetivos (o que vou fazer?), escolha de estratégias (como vou fazê-lo?) e avaliação do problema e do processo educacional (funcionou?) (2008, pp. 13-14).

Nesse sentido, é possível dizer que a experiência em questão procurava responder à seguinte pergunta-problema: “de que maneira é possível criar um ponto de encontro virtual para os interesses comunitários da escola?”. A realização do projeto serviria como uma fonte recorrente de respostas para essa pergunta-problema.

Ainda segundo Ribeiro, é possível encontrar inúmeras variações possíveis da aplicação da ABP. Seguindo as caracterizações do autor, posso descrever o método como:

- **PBL reiterativo** (em que os estudantes *avaliam os resultados alcançados e retornam ao ponto inicial do problema*). No caso do projeto, os estudantes criavam coletivamente produtos audiovisuais com uma determinada finalidade e retornavam ao ponto inicial para a criação de uma nova peça audiovisual, avaliando se o objetivo de atingir o interesse do público-alvo foi alcançado ou não e quais ajustes seriam necessários para atingir essa finalidade;
- **Parcial** (*abrangendo uma ou mais disciplinas de um currículo tradicional*). No caso do projeto, as componentes curriculares de um currículo tradicional que concorreram para sustentar o projeto pertencem todas à grande área de Linguagens e Códigos, como: língua portuguesa, artes e tecnologia da informação (além de algumas noções de língua inglesa para auxiliar o manuseio das ferramentas utilizadas na sua execução). Dentro da categorização sugerida por Ribeiro, ainda é possível incluir tal experiência

pedagógica no formato *híbrido* (*implantado em dois segmentos paralelos de um currículo*), pois o objetivo não foi substituir o conteúdo das componentes curriculares que concorreram para a sua sustentação, senão elaborar um projeto que fosse paralelo a elas;

- Todo o projeto relatado girou em torno de *apenas um problema*, havia uma grande *interação das componentes curriculares* que compunham o projeto, o trabalho era totalmente feito *em equipe*, a *solução para o problema era proposta pelos estudantes*, discutida e encaminhada dentro do grupo pelos seus membros e os *professores forneciam os materiais* inicialmente para que os alunos pudessem ir se apropriando das mesmas de maneira gradual;
- O objetivo educacional era a *aprendizagem para a compreensão* (em vez de retenção de informações, houve alocação de tempo para a reflexão, *feedback* frequente e oportunidades para praticar o que foi aprendido);
- Trabalhou com *problemas da vida real*, no sentido em que veio como uma tentativa de buscar uma forma de organização e manutenção de um vínculo comunitário em meio à necessidade de isolamento físico imposto pela pandemia do novo coronavírus.

Uma das divergências que a experiência relatada possui com o método é o fato de as peças audiovisuais (criadas coletivamente pelos membros do grupo) constituírem parte do processo de ensino-aprendizagem e não o seu produto final. Como já disse anteriormente: a grande maioria dos estudantes não possuía qualquer conhecimento das ferramentas utilizadas para criação e edição de vídeo e imagem, motivo pelo qual a criação das peças audiovisuais constituía uma oportunidade de experimentação prática de tais aprendizagens.

O objetivo dos estudantes dentro do projeto estava vinculado a uma criação que tinha a possibilidade de atingir um público, por vezes, muito mais abrangente do que apenas a comunidade escolar, uma vez que os números do telejornal eram publicados em uma plataforma aberta e acessível por qualquer pessoa que tivesse acesso a ela. Acredito que a consciência dessa abrangência contribuiu para o engajamento extraordinário por parte dos estudantes, que não só se atentavam aos prazos para cumprir, mas também cobravam o seu cumprimento, aprendiam entre pares ou por meio de pesquisas próprias,

desenvolviam suas próprias ideias e sugestões de contribuição, entre várias outras posturas que só poderiam ser presenciadas com um método ativo de ensino-aprendizagem contextualizado no mundo real. Falarei mais da postura dos estudantes dentro do previsto pelo método na subseção a seguir.

3.1 Papel do aluno e do docente na ABP

Ao longo da maioria das reuniões de equipe do projeto, decidi não levar tarefas prontas para serem executadas somente, embora levantasse algumas pautas que deveriam ser discutidas, sugeridas e encaminhadas/votadas pelos membros. Todas as sugestões, feitas pelos professores ou alunos, eram acatadas ou rejeitadas pela maioria, podendo ser ou não favoráveis às vontades dos professores. De maneira geral, posso dizer que me coloquei no mesmo patamar de membro da equipe como todos os estudantes que o compunham, inclusive porque uma abordagem ativa requer justamente uma certa abertura, que deverá ser preenchida pelas elaborações e pesquisas dos próprios estudantes.

Ribeiro (2008) afirma que uma mudança metodológica desse porte requer um período de adaptação para que os estudantes se acostumem com um método que se mostra bem diferente do tradicional, em que o professor detém o conteúdo a ser ensinado e cabe aos estudantes apenas reter as informações que serão posteriormente regurgitadas em uma avaliação escrita.

Ao longo dos encontros, permitir que os estudantes tivessem maior controle sobre os rumos do projeto e deixá-lo permeável às suas contribuições foi deixando-os gradualmente mais à vontade para que eles se permitissem elaborar suas próprias idealizações. Idealizações que foram tão inesperadas quanto, no meu ponto de vista, positivamente surpreendentes. Em determinado momento, pude notar que o projeto já estava sendo muito bem compartilhado pelos membros aprendizes e educadores.

Considero alguns fatores que justificam esse engajamento: além de adotar uma pedagogia ativa, dentro de um projeto multidisciplinar, contextualizado no mundo real, é possível citar a familiaridade crescente com as ferramentas de manipulação de arquivos digitais de imagem e vídeo, a apropriação do objetivo do projeto, a vinculação da identidade pessoal dos alunos com um projeto que me pareceu muito bem recebido pela comunidade

e, principalmente, o real interesse dos estudantes de se utilizarem desses conhecimentos para intervir de maneira significativa em problemas percebidos no contexto virtual de ensino-aprendizagem e de socialização escolar em meio virtual.

Apesar da imprevisibilidade dos resultados ser uma característica comum das pedagogias ativas, o que a torna pouco atraente para objetivos de ensino-aprendizagem controlados, ainda é possível criar um conjunto pré-definido de parâmetros avaliativos, que podem ser empregados pelo professor tutor. Dessa maneira, como o objetivo de uma pedagogia ativa não é produzir estudantes meramente consumidores, mas produtores de conhecimento, não seria o mais adequado adotar uma proposta avaliativa que tenha o objetivo de verificar um conjunto de conteúdos ensinados.

Em se tratando da heterogeneidade de elaborações, tanto em forma, como em conteúdo, os critérios subjetivos podem ser pouco precisos e igualitários. As atitudes que devem ser idealmente desenvolvidas com a pedagogia ativa são: agência social e auto-implicação nas questões de interesse coletivo; o trabalho em equipe (solidariedade, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, aproveitamento das aptidões dos membros da equipe, etc.) e contextualização significativa da proposta.

Nesse sentido, os professores mediadores da aprendizagem podem adotar uma escala de avaliação (bem como de avaliação entre pares e de auto-avaliação) em que constem os seguintes critérios: a) compreensão científica dos temas estudados; b) estratégias de raciocínio e de resolução de problemas e; c) estratégias de aprendizagem autorregulada e autodirigida.

Abaixo, compartilho uma tabela presente na obra de Ribeiro que dá conta de resumir sistematicamente as principais diferenças dos papéis de professor e aluno na sala de aula convencional e na ABP:

Quadro 9. Principais diferenças entre os papéis dos alunos e docentes na sala de aula convencional e no PBL

Metodologia convencional	Metodologia PBL		
<ul style="list-style-type: none"> • Docente assume o papel de especialista ou autoridade formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do docente é de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor ou consultor profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos absorvem, transcrevem, memorizam e repetem informações para realizar tarefas de conteúdo específico, tais como questionários e exames. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação que prevêem um papel para o aluno na aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes trabalham isoladamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes trabalham em equipes que incluem outros membros da escola/universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem é individualista e competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem ocorre em um ambiente de apoio e colaboração.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes transmitem informações aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos responsabilizam-se pela aprendizagem e criam parcerias entre colegas e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos buscam a "resposta correta" para obter sucesso em uma prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes desencorajam a "resposta correta" única e ajudam os alunos a delinear questões, equacionarem problemas, explorar alternativas e tomarem decisões eficazes.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes organizam os conteúdos na forma de palestras, com base no contexto da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação, delegam autoridade com responsabilidade aos alunos e selecionam conceitos que facilitam a transferência de conhecimentos pelos alunos. • Docentes aumentam a motivação dos alunos pela colocação de problemas do mundo real e pela compreensão das dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho avaliado com relação a tarefas de conteúdo específico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos identificam, analisam e resolvem problemas utilizando conhecimentos de cursos e experiências anteriores, em vez de simplesmente lembrá-los.
		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de desempenho escolar é somativa, e o instrutor é o único avaliador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos avaliam suas próprias contribuições, além de outros membros e do grupo como um todo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Aula fundamentada em comunicação unilateral; informação é transmitida a um grupo de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos trabalham em grupos para resolver problemas.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes trabalham individualmente nas disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura escolar é flexível e oferece apoio aos docentes. • Docentes são encorajados a mudar o panorama instrucional e avaliativo mediante novos instrumentos de avaliação e revisão por pares. 		<ul style="list-style-type: none"> • Alunos adquirem e aplicam o conhecimento em contextos variados. • Alunos encontram seus próprios recursos e informações, orientados pelos docentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos são vistos como <i>tábula rasa</i> ou receptores passivos de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, buscam encorajar a iniciativa dos alunos e delegam autoridade com responsabilidade aos alunos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Alunos buscam conhecimentos e habilidades relevantes a sua futura prática profissional.
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos trabalham isoladamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos interagem com o corpo docente de modo a fornecer <i>feedback</i> imediato sobre o curso, com a finalidade de melhorá-lo continuamente. 		

Fonte: Ribeiro (2008, pp. 33-36)

3.2 Socialização a partir da educação em valores

A experiência com o ensino da multimodalidade que relato neste trabalho pode ser atualizada para outros gêneros comunicativos, conforme o interesse futuro pessoal e profissional dos docentes e estudantes e contribuir para um aspecto essencial da formação escolar, que é a qualificação. Além do conteúdo ensinado, o método e os procedimentos didáticos adotados impactam não só o aspecto da socialização e da subjetificação, conforme discutirei mais adiante, mas também a qualificação, uma vez que o trabalho em equipe costuma ser uma exigência profissional muito comum.

Tanto o aspecto da qualificação, quanto da socialização são conceitos propostos por Biesta (2015) nos estudos sobre educação, em que a qualificação é definida como a “transmissão e a aquisição de conhecimento, habilidades e disposições” e a socialização é definida como a iniciação de crianças e jovens nas “tradições e modos de ser e de fazer, conforme as tradições culturais, profissionais, políticas, religiosas, etc”.

O autor afirma que esses aspectos são trabalhados em qualquer processo de ensino-aprendizagem, de maneira mais ou menos sistematizada e consciente por parte do educador. Tradicionalmente, o ensino tende a enfatizar de maneira mais objetiva o aspecto da qualificação. Acredito que, no âmbito da educação linguística para a multimodalidade em meio digital, já fui capaz de evidenciar o trabalho com o aspecto da qualificação, partindo do trabalho com o conjunto de conhecimentos e habilidades propostos nesta experiência pedagógica.

Para dar conta agora de um outro aspecto, que seria o da **socialização**, é necessário levar em consideração o método (ABP) de maneira mais específica. Assim, entendendo a socialização como *um conjunto de elementos dentro das práticas pedagógicas que vão dar conta de iniciar os estudantes em modos de ser e fazer dentro das tradições*, no caso, tradições profissionais e políticas, é possível dizer que a ABP consegue dar conta de permitir a construção de uma disposição por parte dos alunos para exercerem sua responsabilidade dentro de um trabalho em equipe e de se atentarem para a responsabilidade de que esse trabalho tenha um impacto social positivo dentro da comunidade imediata, que é a escola, composta por estudantes, educadores, familiares e vizinhança.

Para que essa disposição se manifeste de maneira espontânea, faz-se necessário que o educador assuma um outro papel docente dentro da sala de aula, transitando daquilo que Puig (1998) vai chamar de uma educação moral heteronômica para uma educação moral autônoma. A heteronomia moral é definida pelo autor como:

“(...) um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de valores e normas vigentes. Valores e normas que lhes são impostos com uma força alheia à sua vontade, que lhes são impostos com a autoridade que emana de uma entidade social superior aos indivíduos e que exerce influência e pressão sobre eles (1998, p. 29).

Em oposição a esse modelo de educação moral, Puig (1998) vai propor que, ao invés disso, a educação moral seja trabalhada de maneira autônoma pelos estudantes, conforme sua definição:

“Esta etapa moral é construída a partir de uma relação com os companheiros baseada no respeito mútuo, que surge do fato de que os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Ante o sentimento do dever característico da moral heteronômica, nesta etapa se dá um sentimento do bem e de **responsabilidade** que tende à plena autonomia. As regras surgem da **elaboração cooperativa** e do intercâmbio baseado no **diálogo** e na **colaboração**. Estas regras, por sua vez, são obedecidas pelo **respeito aos demais** e não por obrigação.” (...) “O gosto que o cidadão moral tem pela vida em comum deve ser despertado nos jovens desde o momento em que entram na escola e são suscitados neles o apreço e a necessidade de uma vida coletiva mais extensa e impessoal. Para que isso ocorra, será necessário que o professor favoreça situações em que se trabalhe o hábito de **atuar e de pensar em comum**” (1998, p. 37, destaques meus).

De acordo com a definição de moral autônoma trazida por Puig, é possível perceber que ele se ajusta quase perfeitamente ao modelo pedagógico proposto pelos métodos de aprendizagem ativos, nascidos justamente da necessidade percebida pelos educadores de que seus estudantes tivessem acesso a uma formação comportamental esperada para a sua atuação profissional e que fosse muito além do acúmulo de conhecimentos e habilidades, apenas. Com a pedagogia ativa, é possível não só trazer o aspecto da socialização à luz da consciência do educador para que ele possa, conseqüentemente, estruturar melhor o trabalho com tal aspecto formativo, como também trazer para dentro dos muros da escola a possibilidade de uma vivência real e contextualizada no trabalho com ele.

Como ilustração do trabalho com esse aspecto, dentro da experiência pedagógica trazida aqui, é necessário registrar o fato de que as tarefas de cada reportagem eram distribuídas entre os membros do projeto e cada um deles assumia a tarefa preferida, fosse para colocar em prática o que aprendeu nas reuniões, fosse porque já dominava aquela habilidade. Assim, enquanto a redação do texto e a pesquisa eram feitas por um membro, a narração era realizada por um outro, a pesquisa das imagens por um terceiro e a junção de tudo isso em uma reportagem era feita por um quarto membro.

O projeto era composto majoritariamente por estudantes do ciclo interdisciplinar, o que significa que eles tinham pouca familiaridade com as ferramentas comunicativas e que muitas das tarefas deveriam ser revistas ou mesmo elaboradas pelos professores mediadores. Diferentemente do que poderia prever uma organização heteronômica do processo de ensino-aprendizagem, em que o docente se incumbiria de atribuir as responsabilidades a cada estudante, essa etapa da produção de cada peça audiovisual ficava em aberto para que os estudantes pudessem manifestar interesse em se responsabilizar e negociar com seus companheiros uma forma de distribuir de maneira justa e igualitária cada uma das funções envolvidas no processo. Esse modo de organização social é uma proposta estudada por Clark Power (2004) e aplicada no contexto organizacional da educação em nível superior. Algumas das constatações trazidas por ele estão resumidas na figura abaixo:

Quadro 10. Tabela-resumo da experiência com abordagem da comunidade justa com estudantes em nível superior

<p>TIPOS DE PARTICIPAÇÃO</p>	<p>1.^a - o reconhecimento de pertencimento ao grupo, se obrigando a ceder às normas e regras elaboradas por ele;</p> <p>2.^a - tornarem-se porta-vozes ativos, advogando que os membros do grupo adotem as normas ou exijam que as normas do grupo sejam cobradas;</p> <p>3.^a - tomar responsabilidade em estabelecer as regras do grupo.</p>
<p>RESULTADOS</p>	<p>a. se sentiam mais respeitados e ouvidos</p> <p>b. encorajados a se pronunciarem publicamente</p> <p>c. melhora da autoestima</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Clark-Power (2004)

3.3 Aprendendo a agir: o trabalho com o aspecto da subjetificação e o exercício da cidadania

Além dos aspectos da qualificação e da socialização, discutido nas seções anteriores do presente trabalho, o tripé proposto por Biesta (2015) se complementa com um aspecto que o autor julga ser pouco considerado dentro dos estudos teóricos sobre formação educacional, que é o aspecto da subjetificação e que é definido pelo autor como “o modo pelo qual crianças e jovens vêm a existir como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de meros objetos das ações de outros”.

Trata-se, aqui, de um aspecto complementar aos outros dois, uma vez que essa iniciativa e responsabilidade requerem uma negociação com a comunidade escolar de que fazem parte e o acionamento dos conhecimentos e habilidades prévios adquiridos ao longo do processo de escolarização para acontecer. Novamente, o trabalho com esse aspecto é possibilitado pela transição do modelo de relação professor-aluno da sala de aula tradicional para um modelo de relação professor-aluno proposto por uma sala de aula em que seja adotada a pedagogia ativa.

Não só a mudança na relação professor-aluno, mas também a transdisciplinaridade propiciada pelo projeto possibilitou que os estudantes acionassem os conhecimentos que julgassem necessários para executar a sua finalidade. Tais conhecimentos extrapolavam os conteúdos curriculares de maneira decisiva e transbordavam para outros espaços extramuros, propiciando um encontro pouco recorrente entre a função de estudante e a existência mais ampla do sujeito enquanto cidadão.

O trabalho com o aspecto da subjetificação requer justamente que haja uma preocupação formativa com os sujeitos que irão compor o tecido social e não apenas com a formação de sujeitos academicamente competentes.

Como ilustração, novamente dentro do relato, foi possível notar que, conforme os estudantes iam se apropriando das ferramentas e contemplando o resultado de suas experiências anteriores, mais eles se aventuravam em propor, eles próprios, temas e assuntos que fossem considerados mais interessantes por eles, baseados em vivências pessoais que dialogassem com a comunidade escolar e em problemas mais amplos e/ou concretos.

Nesse sentido, duas propostas dos estudantes que gostaria de destacar neste trabalho são: uma entrevista sobre o Setembro Amarelo, mês de prevenção ao suicídio, que teve um crescimento muito grande entre crianças e jovens nos últimos anos e que possivelmente sentiu os impactos da isolamento imposto pela pandemia e pela dificuldade de lidar com as perdas causadas por ela. Essa entrevista foi feita com uma psicóloga especializada e convidada por uma das estudantes⁷². Outro destaque ilustrativo que gostaria de trazer para o presente trabalho seria uma reportagem sobre uma figura chamada Jonatan Galindo, idealizada e quase completamente executada por outro membro do projeto, abordando uma personagem virtual não identificada que convidava crianças e jovens a rituais de automutilação e de suicídio via redes virtuais⁷³.

Tratam-se de problemas gravíssimos, mas totalmente contextualizados não só na vivência escolar desses estudantes, mas também a partir de uma percepção crítica e consciente por parte dos mesmos de que estávamos numa situação prejudicial à saúde mental, enquanto nos empurrava quase que obrigatoriamente para os espaços virtuais e seus riscos. Trata-se, aqui, de um endereçamento a um problema para o qual esses estudantes tiveram sensibilidade, se sentiram auto-implicados e em que eles puderam estabelecer uma relação entre o uso de suas habilidades e recursos como uma das formas possíveis de endereçar tais problemas, o que são atitudes esperadas por esse método pedagógico.

Considerações finais

No relato pedagógico trazido por este trabalho, é possível vislumbrar uma possibilidade de contextualização prática de elementos comunicativos, necessários à comunicação humana, ancorados na sua necessidade de uso concreto, ao invés da tradicional abstração metalinguística usada em trabalhos de educação linguística. Ainda que a metalinguagem se apresente, por vezes, por meio da análise de trechos de obras literárias renomadas ou produções textuais que circulam em periódicos informativos, científicos, entre outros, ela continua tendo uma ancoragem contextual frágil e pouco significativa para os estudantes.

⁷² Disponível no link: <https://youtu.be/eb1zso5anEA>. Último acesso em 09 de julho de 2022.

⁷³ Disponível no link: <https://youtu.be/xcFlzkiZLqI>. Último acesso em 09 de julho de 2022.

Acredito que a necessidade concreta de comunicação imposta pela produção coletiva das peças audiovisuais do projeto tornam essenciais a compreensão e a apropriação dos elementos envolvidos em uma produção textual que, apesar de ter uma forma, conteúdos e uma finalidade específicos, permite uma abertura para a reflexão sobre outras finalidades comunicativas possíveis e como tais finalidades podem ser alcançadas a partir de outros modos comunicativos, elementos, públicos-alvo, estruturas textuais, meios de circulação e suportes.

Todas essas habilidades e conhecimentos devem estar presentes em qualquer trabalho de letramento e o diferencial desta experiência é se tratar de uma produção textual direcionada a um público muito mais amplo e real do que o que uma tarefa de redação escolar seria capaz de atingir, portanto, muito mais desafiador e, a meu ver, muito mais significativo.

É claro que uma proposta como essa requer um processo de modificação profunda nos modos tradicionais do fazer pedagógico, em que a centralidade se encerra na figura do professor. Isso se justifica bastante pela descentralização da informação, que hoje circula de forma muito mais ampla e democratizada do que à época em que ela era veiculada somente pelos meios de comunicação analógicos, fazendo-se necessário também uma formação docente para lidar criticamente com essas informações para, conseqüentemente, saber orientar seus estudantes a filtrar e contextualizar a busca por novas informações, bem como discuti-las de maneira crítica, além de propor uma diversificação de fontes de pesquisa e orientar uma estruturação da apresentação dos resultados finais que leve em consideração a finalidade do projeto, o público-alvo para onde ele se direciona, os elementos estruturantes essenciais de cada gênero textual/comunicativo, etc.

Dito de outro modo, o professor precisa se compreender já não mais como portador do conhecimento a ser transmitido, mas mediador do conhecimento a ser construído, levando em consideração a diversificação das suas fontes, que podem ser, além dele próprio: a) os dispositivos com acesso à internet; b) os livros didáticos e os livros disponíveis nas bibliotecas públicas; c) os periódicos; d) os museus; e) as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, entre outros.

Diversificar as fontes de informação também requer o rompimento com as fronteiras disciplinares, o que resultou num trabalho em conjunto com os

docentes de outras componentes curriculares, de maneira complementar, com um objetivo unificado através do projeto.

Todas essas mudanças vão provocar naturalmente uma ocupação do espaço de controle da aprendizagem pelos estudantes, espaço que passa a ser compartilhado com eles pelo docente, dentro do método ativo de ensino-aprendizagem. Essa partilha do controle do processo de ensino-aprendizagem diversifica ainda mais as fontes para a construção de conhecimento, como: o próprio conhecimento previamente acumulado pelo estudante em sua vivência fora do espaço escolar.

Dessa forma, espera-se que o estudante passe a perceber o espaço escolar não mais como um espaço de veiculação de conhecimentos abstratos e alienados da realidade concreta, mas um espaço fértil de interação entre a simulação social que o espaço escolar propõe e o que acontece de fato no mundo real. Essa interação permite uma retomada da familiaridade que deveria haver entre os conteúdos curriculares e seu ambiente concreto de aplicação, tornando o conhecimento muito menos estranho e, conseqüentemente, a contribuição do estudante para o seu próprio processo de ensino-aprendizagem e para o processo de ensino-aprendizagem dos seus colegas algo muito mais relevante. Isso acaba por impactar positivamente na autoestima do estudante como um sujeito pensante, capaz de idealizar ações que contribuam positivamente para o desenvolvimento do espaço ao seu redor, o que reflete uma formação específica de sujeito com iniciativa e responsabilidade, que é o que propõe o trabalho com o aspecto da subjetificação.

Em meu trabalho em nível de doutorado, pretendo me utilizar dessa experiência pedagógica para buscar uma correlação entre o trabalho com o aspecto da subjetificação e o desenvolvimento da agência discente. Para isso, será necessário levar em consideração uma definição que se faz de agência, muito próxima do que propõe o trabalho com o aspecto da subjetificação e a interação entre os diversos atores envolvidos na construção da agência individual, que não só afeta, mas que também é afetada pelo mundo ao redor, o que envolve, no caso, não só os constrangimentos sociais que produzem a exclusão digital, mas também outros cidadãos, membros da comunidade escolar, professores, colegas, entre outros.

Referências

- BIESTA, Gert. "What is education for?". **European Journal of Education**, Vol. 50, No. 1, 2015. DOI: 10.1111/ejed.12109, pp. 75-87.
- CLARK POWER, F. "The moral self in community". In: LAPSLEY, Daniel; NARVAEZ, Darcia (orgs.) **Moral Development, Self, and Identity**. London: LEA. 2004. pp. 47-64.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3.^a ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. "Entrevista: uma conversa controlada". In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 195-208.
- MANOVICH, Lev. **The language of new media**, Cambridge: MIT Press, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 19-38.
- MONTE-MÓR, Walkyria M.^a. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26 (n. 2), p. 469-476, jul./dez. 2010. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/wmm-multimodalidade-comunicacao_1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2008. *E-book*.