



IMAGENS E VOZES NA PRODUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO: EXPERIÊNCIAS EM DEBATE NO IFPE CAMPUS RECIFE

Gabriel Modesto Arrais¹
Júlia de Carvalho Escobar²
Rayane Cibelle da Silva³
Helio Castelo Branco Ramos⁴
Andréa Silva Moraes⁵

RESUMO

Este relato de experiência foi vivenciado no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), campus Recife, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenado pela profa. Dra. Andréa Moraes e intitulado “Produção de texto na Educação Básica: caminhos entre a escola e a universidade”. A experiência advém da proposta de produção do gênero documentário, articulando a temática da literatura do Pré-Modernismo e Modernismo brasileiro às discussões sobre cultura brasileira, identidade nacional e relações étnico-raciais. O projeto teve como objetivo geral abordar o uso de recursos semióticos a partir da produção do gênero documentário, observando de que maneira estes recursos atuam como elementos estruturadores das vozes discursivas dos temas em debate. Objetivou-se também o exercício de habilidades voltadas à argumentação a partir de diferentes modos de significação. A fundamentação ancorou-se nos debates postulados por Renato Ortiz (2001) e Lélia Gonzalez (1984; 2020), para abordar as construções discursivas em torno da identidade brasileira, bem como os apagamentos simbólicos que promovem; em Bazerman (2021), acerca da concepção dos gêneros como formas de ação social; em Caretta (2016), a noção sobre o uso de projetos temáticos no ensino dialógico de Língua Portuguesa; em Kress (2006) no que tange à multimodalidade e às intersecções semióticas para orquestração de significados, e em Marcuschi e De Melo (2015), sobre a utilização do documentário como material didático e objeto de ensino-aprendizagem. Os resultados advindos da experiência proporcionam maior estreitamento da relação entre práticas de linguagem, cidadania e ensino dialógico da língua, além de maior compreensão das escolas como espaços socioculturais complexos e, consequentemente, da complexidade que sustenta os discursos, as identidades e culturas e a própria variedade multissemiótica.

Palavras-chave: Campanha publicitária, Uso de celular, IA Generativa, Letramento.

¹ Licenciando em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco (CAC/UFPE). E-mail: gabriel.marrais@ufpe.br

² Licencianda em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco (CAC/UFPE). E-mail: julia.escobar@ufpe.br

³ Licencianda em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco (CAC/UFPE). E-mail: rayanne.cibelle@ufpe.br

⁴ Professor-supervisor: Professor do Núcleo de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco campus Recife (IFPE). E-mail: helio.ramos@recife.ifpe.edu.br

⁵ Orientadora: Professora Doutora do Departamento de Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco (CAC/UFPE), Coordenadora do núcleo de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFPE) em Letras Português. E-mail: andrea.smoraes@ufpe.br



INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e realizado no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Recife. A ação formativa consistiu na elaboração e execução de uma intervenção pedagógica fundamentada na perspectiva sociointeracionista da linguagem e voltada para o trabalho com gêneros textuais e práticas de multiletramentos. O projeto nasceu do processo de observação não-participativa em turmas de quinto período do Ensino Médio integrado, etapa que possibilitou a construção de um relato etnográfico da instituição e a identificação de especificidades do ensino de Língua Portuguesa no contexto profissionalizante.

A intervenção planejada teve como eixo temático a problemática da cultura brasileira e da identidade nacional, discutida em articulação com conteúdos literários do Pré-Modernismo e do Modernismo brasileiros. Tal escolha decorreu tanto da análise das dinâmicas observadas em sala quanto da constatação de que debates sobre brasiliade, representações culturais, raça e desigualdade mobilizam fortemente o interesse e o repertório sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se construir um percurso formativo que unisse leitura literária, reflexão crítica e produção multissemiótica, tomando o documentário como gênero articulador das práticas de linguagem desenvolvidas ao longo da unidade curricular.

A fundamentação teórica do projeto apoia-se nos estudos de Bazerman (2021) e Kress (2006), no que tange aos gêneros textuais e à construção de sentidos pela multimodalidade; em Caretta (2016), para o uso de projetos temáticos no ensino dialógico; e em Marcuschi e De Melo (2015), quanto à potência do documentário como material didático e objeto de ensino-aprendizagem. No tocante ao tema central, as discussões se ancoram em Ortiz (2001) e Gonzalez (1984; 2020), cujas reflexões permitem compreender a construção discursiva da identidade brasileira, os mitos que sustentam a narrativa nacional e os apagamentos étnico-raciais que atravessam o imaginário coletivo.

Metodologicamente, a experiência se desenvolveu a partir de um conjunto de sequências didáticas que combinaram leitura e análise de textos literários, estudo do gênero



documentário, discussão de textos teóricos, produção de entrevistas, análises culturais, atividades de oralidade, além da elaboração colaborativa de um documentário multimodal pelos estudantes. A proposta culminou na produção de materiais audiovisuais que articularam literatura, memória, representações identitárias e discurso social.

Os resultados observados indicam que o trabalho promoveu protagonismo discente, fortalecimento da argumentação e maior compreensão das relações entre linguagem, cultura e poder, favorecendo que os estudantes reconhecessem-se como sujeitos críticos e produtores de sentidos. Além disso, a multimodalidade envolvida na produção do documentário ampliou o horizonte de ação dos alunos, contribuindo para a consolidação de práticas de multiletramentos e para uma leitura mais problematizadora da formação discursiva da identidade nacional. Assim, o presente relato discute a trajetória da intervenção, seus fundamentos e seus efeitos no processo formativo dos estudantes e dos licenciandos envolvidos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, organizada a partir de um percurso que integrou observação de campo, estudo teórico e intervenção pedagógica. O processo teve início com um período de observação não participativa em turmas de quinto período do Ensino Médio integrado do IFPE–Campus Recife, durante o qual foram registrados, em diário de campo, aspectos da rotina escolar, modos de participação dos estudantes, práticas de ensino de Língua Portuguesa e elementos da cultura institucional que permeavam as interações em sala de aula. A produção do relato etnográfico resultante dessa etapa possibilitou uma compreensão situada do contexto e evidenciou tanto desafios quanto potencialidades para o desenvolvimento de um trabalho que articulasse leitura crítica, práticas discursivas e reflexão sobre identidade nacional.

Com base no diagnóstico construído pelo relato etnográfico, foi elaborado um projeto didático-temático que dialogasse com as demandas observadas e com os conteúdos previstos na ementa da unidade curricular de Língua Portuguesa, que incluía o estudo do Pré-Modernismo e do Modernismo. A integração desses movimentos literários ao projeto justificou-se por sua relevância histórica no debate sobre brasiliade e pelas possibilidades que oferecem de problematização das representações culturais e das tensões sociais que



atravessam diferentes construções discursivas sobre o país. O projeto estruturou-se também a partir da leitura de textos teóricos relacionados à identidade nacional, aos gêneros textuais e aos multiletramentos, de modo a produzir uma intervenção coerente com a perspectiva sociointeracionista que orienta o ensino de língua.

A aplicação do projeto constituiu a última etapa da metodologia e desenvolveu-se por meio de uma sequência articulada de atividades que integrou leitura literária e teórica, análise crítica, práticas de escrita, produção oral e criação multimodal. As aulas incluíram momentos de leitura orientada e discussão coletiva, além da produção de diários de leitura nos quais os estudantes registravam impressões, análises, citações e possíveis relações entre os textos estudados e o tema da identidade nacional. Essas atividades preparatórias culminaram na elaboração de quatro documentários produzidos pelos grupos da turma. Cada grupo foi responsável por planejar entrevistas, definir a estrutura narrativa, selecionar elementos sonoros e organizar os recursos multimodais que comporiam suas produções, sempre com acompanhamento dos licenciandos do PIBID. Assim, a intervenção configurou-se como um processo contínuo em que leitura, debate e produção textual convergiam para a realização dos documentários, considerados síntese das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Projeto temático, gêneros textuais e multimodalidade

Ao tratar do ensino de Língua Portuguesa, percebe-se que a articulação entre gêneros textuais enquanto objetos de ensino e projetos pedagógicos têm se mostrado uma estratégia eficaz para uma educação linguística significativa e crítica. Nesse sentido, a proposta de se trabalhar com projetos, sejam eles temáticos ou de letramento e, consequentemente, com gêneros textuais, atende à necessidade de ensinar a língua como prática social, e não apenas como regras abstratas. Desse modo, este texto propõe discutir o conceito de gênero textual e sua importância nos projetos de ensino de Língua Portuguesa, destacando, também, o papel dos projetos temáticos e de letramento como dispositivos pedagógicos que promovem o engajamento dos alunos em práticas de leitura e produção textual oral e escrita que ultrapassem os limites da sala de aula.



Para compreender o lugar dos gêneros textuais nos projetos, é necessário, antes, entender o que eles são. Diante disso, Charles Bazerman, no capítulo *A vida do gênero, a vida na sala de aula*, do livro *Gênero, agência e escrita* (2021), entende que

Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos (Bazerman, 2021, p. 39)

Ou seja, os gêneros funcionam como uma estrutura que guia a interação entre indivíduos, e os textos que produzimos e consumimos são moldados por essas estruturas. É nesse ponto que se insere a discussão da multimodalidade: como aponta Kress (2006), a construção de sentidos nunca se dá por um modo isolado, mas pelo arranjo de diferentes recursos semióticos (verbais, visuais, sonoros, gestuais), que organizam de maneira conjunta o significado do texto.

Em seguida, o autor comenta que sua compreensão sobre o papel dos gêneros na atividade educacional é influenciada por abordagens da linguística, retórica, psicologia e sociologia, que tratam o conceito de gênero de forma distinta da tradição literária. Segundo Bazerman (2021), embora essa tradição, muitas vezes, limite os gêneros a categorias artísticas e estilísticas, as recentes guinadas na compreensão literária de gêneros, como as de Bakhtin e Cohen, são compatíveis com trabalhos em curso na linguística, por considerarem os gêneros como enunciados comunicativos, historicamente construídos e em constante evolução. Nessa perspectiva, Bazerman (2021) – apoiando-se nos estudos de Carolyn Miller e nas teorias socioestruturais, sociopsicológicas, históricas e etnográficas – reforça que os gêneros são práticas socialmente situadas que não apenas moldam a produção textual, mas também orientam ações e constroem sentidos nos contextos sociais.

Assim, após as retomadas teóricas, Bazerman (2021) defende a importância de compreender a natureza dos gêneros para revitalizar as práticas de produção textual em sala de aula, evitando o esvaziamento dos gêneros em produções genéricas e descontextualizadas. Ademais, o autor ressalta que a escolha dos gêneros deve ser estratégica e negociada com os alunos, pois o gênero pode revelar os recursos que eles já possuem e também expandir suas experiências discursivas (Bazerman, 2021). Dito isso, destacam-se duas abordagens para



explorar novos territórios discursivos em sala de aula: a aplicação de projetos temáticos, como propõe Caretta (2016), e o desenvolvimento de projetos de letramento, conforme discute Oliveira (2016).

No artigo *Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa*, Caretta (2016) defende que o projeto temático é ferramenta pertinente para o processo de exploração de gêneros textuais sob ponto de vista sociointeracionista da língua, por possibilitar ao aluno o domínio de gêneros orais e escritos em situações reais de uso da linguagem. Para Caretta (2016), a seleção dos gêneros no projeto temático deve ter como base, portanto, os objetivos da disciplina e necessidades de aprendizagem dos alunos; e deve, acima de tudo, ter como norteadoras as noções de texto enquanto construto situado sócio-historicamente e de gêneros textuais enquanto sistematização de ações comunicativas.

Dessa maneira, o projeto temático atende perfeitamente às propostas relacionadas ao letramento, promovendo maior domínio dos usos e práticas sociais de linguagem, escritas ou orais, valorizadas ou desvalorizadas, compreendendo os contextos sociais diversos de uso, bem como a língua sob aspectos sociológicos, antropológicos e socioculturais (Rojo, 2009 *apud* Caretta, 2016). Além disso, prevê que o trabalho com os gêneros textuais não se restrinja à sala de aula, “buscando outras motivações para uma prática de linguagem e de ensino-aprendizagem mais efetiva” (Caretta, 2016), por compreender que os gêneros, embora estáveis, não devem se encontrar, na sala de aula, alheios à realidade e à interação social. Isso porque, tendo a abordagem sociointeracionista como pressuposto teórico, o projeto temático deve considerar que é somente na relação com os mais diversos interlocutores por meio de gêneros diversos que o aluno comprehende e desenvolve autoria e protagonismo social (Caretta, 2016).

Nesse sentido, o protagonismo social do estudante no projeto temático abrange sua formação cidadã, não se limitando ao desenvolvimento das capacidades textuais e linguísticas dos alunos. Isso significa que deve haver, no projeto temático, um compromisso inegociável com a formação de cidadãos, levando em conta a realidade social dos estudantes e da comunidade, e promovendo uma percepção da prática linguística que não só comprehende tal realidade, mas também atua sobre ela (Caretta, 2016). Não à toa, a etapa final esperada de um projeto temático é a própria intervenção linguística deles no cotidiano social, a começar pela comunidade escolar. Por isso, o projeto temático serve para proporcionar ao aluno amplo repertório de gêneros textuais-discursivos, à sua disposição para as interações sociais mais



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

diversas com as quais possa se deparar, muito além daquela que se restringe à relação professor-aluno, e com objetivos outros que não a avaliação mecânica e padronizada de sua capacidade de memorização. O engajamento do aluno com o tema determinado, no projeto, deve mobilizá-lo a uma atuação discursiva competente e não descolada da realidade, concretizando o processo de letramento e tornando efetivo o ensino de língua.

Por fim, a articulação entre projeto temático e o trabalho com gêneros textuais tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para que o ensino de Língua Portuguesa não se centre mais na descrição gramatical abstrata, mas no uso da linguagem em funcionamento, vinculado a situações comunicativas significativas. Como indicam os/as autores/as evocados/as neste texto, os gêneros textuais integrados nesses projetos são compreendidos enquanto instrumentos de ação social, histórica e discursivamente situados – evocando a concepção dialógica do discurso (Bakhtin, 1997) –, criando-se um espaço de autoria, protagonismo e participação crítica dos estudantes, permitindo que desenvolvam competências linguísticas em contextos que refletem suas vivências e desafios.

2. Do gênero documentário

O documentário, enquanto gênero discursivo, apresenta elevada pertinência didática por articular múltiplos recursos semióticos em práticas concretas de produção de sentidos. Conforme argumentam Marcuschi e De Melo (2015), esse gênero possibilita a circulação de diferentes vozes sociais, a construção de pontos de vista e a organização de informações de maneira argumentativa, de modo que sua exploração em contexto escolar favorece tanto a leitura crítica quanto a elaboração de discursos mais complexos. Para os autores, o documentário ultrapassa o estatuto de mero suporte audiovisual e deve ser compreendido como um objeto de ensino que mobiliza capacidades interpretativas, retóricas e analítico-discursivas.

No âmbito das práticas de formação desenvolvidas pelo PIBID, o trabalho com esse gênero mostrou-se especialmente produtivo porque exige dos estudantes operações discursivas que não se limitam ao domínio técnico do audiovisual. Produzir um documentário envolve processos de investigação, seleção e hierarquização de informações, formulação de perguntas, escuta e análise de diferentes perspectivas, além de decisões enunciativas que determinam os modos de apresentação dos dados. Assim, o gênero reforça a compreensão, alinhada a Marcuschi e De Melo (2015), de que a produção textual — em qualquer



materialidade — é sempre uma ação social situada, que implica escolhas discursivas, responsabilidade argumentativa e negociação de sentidos.

No contexto do IFPE, a adoção do documentário dialoga com uma cultura institucional consolidada de incentivo à criação, análise e circulação de produções audiovisuais. O campus mantém uma tradição de atividades formativas, mostras e experiências de leitura fílmica que já integram o repertório dos estudantes. Inserir esse gênero no projeto significou trabalhar com uma prática reconhecida e legitimada na instituição, o que favoreceu a familiaridade dos participantes com processos criativos e analíticos próprios do campo audiovisual, ampliando as possibilidades de exploração pedagógica desse tipo de linguagem.

3. Identidade nacional, cultura brasileira e relações étnico-raciais

A reflexão sobre identidade nacional no Brasil exige deslocar o olhar das narrativas consagradas para os mecanismos históricos que produziram determinadas representações como legítimas. O debate em torno da constituição da brasiliade, tal como delineado ao longo do século XX, operou por meio de discursos que buscavam estabilizar sentidos para um país marcado por profunda heterogeneidade social e racial. Nesse processo, a cultura nacional foi sistematicamente organizada a partir de parâmetros hierárquicos que definiram quais experiências poderiam ocupar o centro do imaginário coletivo. A presença das teorias raciais no final do século XIX e início do XX desempenhou papel decisivo nesse movimento: ao transformarem desigualdade em natureza, essas formulações conferiram à identidade nacional uma moldura interpretativa assentada em assimetrias. Ortiz (2001) observa que tais interpretações, hoje amplamente desacreditadas, lograram adquirir “status de Ciências”, operando uma leitura determinista na qual categorias como “meio” e “raça” funcionaram como explicações para o destino histórico do Brasil. Essa racionalidade criou as condições para que o país fosse representado como organismo inferiorizado, cuja modernização dependeria de aproximação com matrizes europeias, instaurando um regime simbólico em que a valorização do nacional implicava, paradoxalmente, o apagamento de elementos constitutivos de sua própria formação social.

Esse enquadramento racializado não desapareceu com o declínio das teorias biológicas; ao contrário, reorganizou-se sob novas camadas discursivas. A crítica formulada por Gonzalez (1984; 2020) evidencia que a narrativa da democracia racial, longe de suprimir



as hierarquias, consolidou um regime de negação da violência que normaliza desigualdades estruturais. O “racismo por denegação” que caracteriza sociedades latino-americanas produz uma forma de gestão da diferença que, ao celebrar a miscigenação, esvazia a dimensão política das relações raciais. A adesão simbólica a uma identidade mestiça convive com práticas que reafirmam a “verdadeira superioridade” branca como referência organizadora da vida social. Nesse contexto, a valorização cultural de elementos afro-indígenas ocorre simultaneamente à marginalização de seus sujeitos, num processo contínuo de apropriação e exclusão. A formulação da amefricanidade por Gonzalez rompe com essa leitura conciliatória ao recolocar no centro da história os processos de “adaptação, resistência, reinterpretation e criação de novas formas” que estruturaram a experiência negra e indígena nas Américas, recusando sua redução a símbolo exótico da nação.

O conjunto dessas análises revela que a identidade nacional brasileira se constitui por camadas sobrepostas de normatividade racial: um primeiro momento em que o país é lido como organismo marcado pela inferioridade naturalizada do mestiço; e um segundo em que a mesma hierarquia é recoberta pela retórica da harmonia, neutralizando sua dimensão política. O imaginário nacional organiza-se, assim, pela gestão das tensões entre diferença e unidade, produzindo um modelo de brasiliade que incorpora certos signos culturais ao mesmo tempo em que regula o acesso dos sujeitos racializados à esfera pública. As disputas em torno da representação do país — na literatura, na história, na mídia ou na escola — correspondem a disputas por legitimidade simbólica e por definição das fronteiras do pertencimento nacional.

Nesse horizonte, os textos literários do Pré-Modernismo e do Modernismo tornam-se material privilegiado não por “representarem” o Brasil, mas por participarem da própria produção das camadas discursivas que tentaram estabilizar sentidos para a nação. Quando lidos à luz das formulações de Ortiz e Gonzalez, revelam não apenas tensões estéticas, mas fraturas ideológicas que atravessam o projeto nacional, expondo continuidades entre racialização, apagamentos e disputa por hegemonia cultural. Esse enquadramento teórico sustentou o trabalho desenvolvido com os estudantes, orientando tanto as leituras críticas quanto os exercícios analíticos realizados em sala. Ao lidar com esses autores, os alunos puderam desenvolver uma consciência crítica acerca das representações da identidade brasileira, articulando tais discussões tanto na leitura dos textos literários quanto na elaboração dos documentários, nos quais puderam investigar, problematizar e reinscrever



sentidos sobre o tema da brasiliade, construindo seus próprios eixos temáticos a partir desse embasamento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A regência do projeto foi iniciada no dia oito de outubro de 2025 e os planos de aula previam uma apresentação inicial do projeto temático, do tema central do projeto e do gênero norteador, o documentário. Além disso, as aulas também foram pensadas e estruturadas de forma a contemplar leituras de textos literários do Pré-Modernismo e do Modernismo brasileiros e outros gêneros textuais que compõem o documentário, promovendo um trabalho pautado na multimodalidade (Kress, 2010), tendo a literatura como sua espinha dorsal. Dessa maneira, ao apresentarmos projeto na primeira aula, exploramos o gênero, assistindo o trecho do documentário “Guerras do Brasil.doc” (2019) e o curta-metragem “Ilha das Flores” (1989) na aula seguinte, nos debruçando sobre os elementos semióticos neles presentes, mas, sobretudo, em sua articulação com o tema central do projeto, que foi aprofundado nas duas aulas seguintes.

Posteriormente, as atividades realizadas previam um trabalho de construção gradual dos documentários a serem produzidos pela turma, pensando nele como uma articulação entre diversas linguagens e diversos gêneros textuais. Destaca-se, por exemplo, a atividade de preparação e realização de entrevistas: os estudantes foram responsáveis por elaborar roteiros de perguntas, gravar os depoimentos e selecionar trechos significativos, com o intuito de construir um mosaico de vozes sobre a temática da identidade nacional que irá compor os documentários produzidos, sob a luz de seus próprios recortes temáticos, dentro do tema “guarda-chuva”. Os estudantes entrevistaram uma gama imensa de indivíduos: desde professores e pesquisadores de diversas áreas, inclusive da Literatura, à familiares e colegas da instituição, mostrando um grande leque de perspectivas acerca dos temas por eles trabalhados.

Outra atividade realizada foi a de elaboração de uma *playlist* compartilhada com músicas que, na perspectiva de cada estudante, expressem o que significa “ser brasileiro”, também sob perspectivas diferentes, muito mais subjetivas, sem qualquer intervenção do grupo regente. A socialização dessa atividade em sala envolveu a arguição deles, ainda, sobre por que aquela música representa algum viés da identidade nacional, a fim de explorar



habilidades argumentativas e ampliar os debates sobre memória e pertencimento – essas músicas compõem a trilha sonora dos produtos finais.

O percurso também incluiu etapas de análise de textos literários do Pré-Modernismo e Modernismo – seguindo a ementa institucional do IFPE –, e não-literários, a partir de excertos selecionados de Ortiz (2001) e Gonzalez (1984; 2020), cujas reflexões encorpam os conceitos de cultura e identidade adotados no projeto, por explorarem os processos históricos e ideológicos que moldaram a identidade brasileira. Esses textos e discussões também foram incorporados nos documentários, nas reflexões tecidas, em releituras, citações etc. Ao longo dessas leituras, os alunos foram orientados a escreverem um diário de leitura, sistematizando suas reflexões e impressões acerca dos textos literários lidos e debatidos em sala de aula, ajudando-os a conectá-los à produção de seus documentários.

Além disso, a fim de estimular a análise crítica e a produção criativa da turma, também foram passados um trecho do documentário “O Povo Brasileiro” (2000) e “Por onde anda Makunaíma?” (2020). Nessas ocasiões, foram priorizadas análises dos recursos multissemióticos utilizados e as construções de sentido produzidos, em sua intersecção. Assim, entre leituras teóricas, leituras literárias e análises semióticas de toda natureza, os grupos foram sendo orientados individualmente na produção dos seus roteiros para o documentário, na realização de entrevistas, nas pesquisas complementares e na produção de materiais do audiovisual, como gravação, fotografia e edição.

Os grupos foram quatro, no total, com os enfoques temáticos: 1) a desvalorização da cultura brasileira diante do processo de globalização; 2) a identidade brasileira a partir da visão dos Xukuru do Ororubá; 3) expressões religiosas e intolerância no Brasil, e 4) o folclore pernambucano e seus reflexos na identidade regional. Em cada etapa, objetivamos ampliar a compreensão dos estudantes sobre os elementos constitutivos do gênero documentário e também a sua formação crítica, consolidando um percurso didático capaz de articular teoria, prática e reflexão, procurando orientá-los coletiva e individualmente durante todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID, junto à turma do IFPE – Campus Recife, evidenciou a importância de articular observação do contexto escolar, fundamentação teórica e práticas de linguagem que dialoguem diretamente com as vivências e interesses dos



estudantes. A discussão sobre cultura brasileira e identidade nacional, sustentada por autores como Ortiz (2001) e Gonzalez (1984; 2020), mostrou-se especialmente produtiva para promover reflexões sobre raça, classe, gênero e sobre as diferentes expressões culturais que estruturam a experiência social dos alunos, juntamente aos trabalhos com os gêneros textuais, movimentos literários e as práticas multimodais.

Ao longo do processo, buscou-se mobilizar nos estudantes uma atuação discursiva mais crítica e consciente, incentivando-os a relacionar os textos literários e teóricos às práticas discursivas que atravessam seu cotidiano. A culminância da proposta na produção de documentários evidenciou esse movimento, pois possibilitou que os alunos articulassem repertório cultural, autoria e reflexão sobre brasiliadez em uma linguagem multissemiótica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo : Hucitec, 1997.
- BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, v. 25, n. 02, p. 471-501, 2007.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. (Tradução de Ana Regina Vieira e de Judith Hoffnagel). BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021, p. 39-55.
- CARETTA, A. A. Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2016, p. 103-118.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Primavera para as rosas negras**: uma antologia de textos de Lélia Gonzalez. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 55-64.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexism na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, Beth; DE MELO, Cristina Teixeira Vieira. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino aprendizagem de língua portuguesa. **Calidoscópio**, v. 13, n. 1, p. 48-59, 2015.
- ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do séc. XIX. Da raça à cultura: mestiçagem e o nacional. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 13-35.