



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Marcuschi, Beth; Teixeira Vieira de Melo, Cristina
O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de
ensinoaprendizagem de língua portuguesa
Calidoscópico, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 48-59
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561391013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Beth Marcuschi
bethmufpe@gmail.com

Cristina Teixeira Vieira de Melo
cristinateixeiravm@gmail.com

O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa

The documentary and its interfaces in the school space: Didactic material and object of Portuguese language teaching-learning

RESUMO - O presente artigo tem por objetivos explorar o gênero documentário e trazer sugestões para sua utilização, como material didático e como objeto de aprendizagem, em práticas de ensino de língua portuguesa. Estas práticas são aqui pensadas, em primeira instância, para os níveis fundamental II e médio da escolarização brasileira, mas podem ser perfeitamente adaptadas para outros níveis e modalidades de ensino, ou ainda para ações de formação continuada de professores. O estudo está embasado no enfoque sócio-histórico e discursivo da linguagem e cuida de introduzir e aprofundar as noções teóricas com as quais opera, de forma intrinsecamente articulada aos contextos de uso em sala de aula. Seu referencial teórico está ancorado, principalmente, nos estudos de gênero como ação social desenvolvidos pela Nova Retórica e nas reflexões elaboradas pela Escola de Genebra, no que tange à assunção dos gêneros como objetos de ensino. Diante da diversidade tipológica deste gênero e da limitação de espaço, o texto foca na análise de um único filme, intitulado “Uma verdade inconveniente”. Assim, espera-se não apenas expandir, mas também aprofundar as sugestões pedagógicas. A ideia sustentada é a de que o professor tem no documentário um excelente auxiliar no processo de formação de um olhar mais crítico dos estudantes para as imagens (enquanto pretensão de representação do real) e para a construção da argumentatividade e do ponto de vista.

Palavras-chave: documentário, material didático, objeto de ensino-aprendizagem, “Uma verdade inconveniente”.

ABSTRACT - The purpose of this article is to explore the documentary genre and bring suggestions for its use as didactic material and learning object in teaching practices of the Portuguese language. These practices are primarily guided towards middle and High School grades in Brazilian schools, but they can be perfectly adapted to other grade levels and forms of teaching, as well as for continuing education of teachers. The study is based on the social-historic and discursive approach of the language and introduces and deepens its theoretic notions in ways intrinsically articulated and in the context of the classroom. The study's theory is anchored mainly in the study of genres as social actions developed by New Rhetoric and in ideas elaborated by the School of Genebra, as it relates to the assumption of genres as teaching objects. Due to the typological diversity of this genre and limited space, the text focuses on the analysis of a single film: “An inconvenient truth”. The expectation is not only to expand, but also deepen the pedagogic recommendations. The proposed idea is that the teacher has in the documentary an excellent auxiliary in the process of forming a more critic view on behalf of the students towards images (while they intend to represent the real world) and towards the construction of arguments and point of view.

Keywords: documentary, didactic material, teaching-learning object, “An inconvenient truth”.

Para início de conversa

Desde seus primórdios, no século XVI, a escola pode ser considerada uma das instituições menos afeitas a abrangentes e fulcrais mudanças. Essa estabilização advém de “estruturas e ações cristalizadas” pelas práticas sociais que se mostram em grande parte refratárias a alterações significativas, tais como: a delimitação do

espaço escolar (prédio, salas de aula, cadeiras/carteiras padronizadas para docentes e discentes); a organização do tempo escolar (gradação do ensino, grade curricular, separação de matérias, carga horária); e a configuração da hierarquia interna de poder (relação professor/alunos, por exemplo), etc. Como aponta Petitat (1994, p. 79), a partir do momento em que relógios e sinetas passam a marcar as atividades escolares,

os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. [...] A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.

Na mesma linha de reflexão, Soares (2002) afirma que o objetivo de racionalizar o ensino e a aprendizagem acabou por configurar a escola como uma instituição burocrática, na qual o conhecimento, ao ser traduzido em currículo, termina sendo igualmente burocratizado. Isso ocorre em função de uma série de delimitações nele inseridas, como as áreas de saber tidas como as socialmente mais relevantes, a organização do conhecimento em disciplinas, a seleção, exclusão, ordenação e sequenciação dos conteúdos, “processo através do qual se instituem e se constituem os saberes escolares” (Soares, 2002, p. 156).

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de mencionar, o majoritário reconhecimento social (Soares, 2002; Batista *et al.*, 2002) de que, apesar dos pesares, é ainda no âmbito escolar (presencial ou à distância) que a educação formal e o consequente acesso aos saberes elaborados pela humanidade (bem como o acesso aos valores e costumes tidos como desejáveis pela sociedade) devem ser concretizados. A produção-reprodução do conhecimento ainda “exige instituições homogeneizadoras supra-familiares [...]”. Talvez, com o desenvolvimento de novos meios, possamos ter êxito em passar sem a velha estrutura escolar burocrática ou em modificá-la substancialmente [...]” (Petitat, 1989, p. 28). Ao que tudo indica, estes “novos meios” têm na internet, na integração das múltiplas semioses e nos novos letramentos, um campo frutífero e irreversível na construção das mudanças de encaminhamentos pedagógicos. Cabe à escola então rever os saberes que pretende explorar no que tange à leitura e produção de texto (verbal e não-verbal), por exemplo, bem como buscar nas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) materiais didáticos que favoreçam a formação de um aluno crítico e que saiba lidar com as diversas linguagens que compõem um texto.

No Brasil, a despeito de o modelo de escola adotado também desvelar algumas características longevas e insinuar um caráter perene, as práticas escolares viram-se (veem-se) repetidamente desafiadas a mudar. Não se pode perder de vista que o tema reforma das diretrizes e bases da educação nacional continuamente frequentou a pauta dos debates acadêmicos e políticos, sobretudo quando indicadores relativos ao desempenho dos alunos divulgados pela mídia tornavam mais salientes os obstáculos e dificuldades com os quais a escola lida no processo de formação de cidadãos éticos, autônomos, protagonistas, capazes de se inserir com eficácia no mercado de trabalho e preparados para enfrentar criticamente os desafios postos pela sociedade.

No bojo desses debates, iniciativas conduzidas “entre os muros” e para além dos muros da escola acabaram produzindo, ao longo do século passado e na primeira déca-

da do novo milênio, um conjunto de ajustes no contexto da educação regular, ainda que não chegasse a abalar as já mencionadas “estruturas e ações cristalizadas” da instituição. Não é outra a perspectiva defendida por Santaella (2007), ao considerar que as mudanças mais recentes favorecidas pelo mundo digital agregam uma nova camada cultural ao sistema escolar contemporâneo, sem necessariamente eliminar de modo completo o que veio antes.

Dentre as reformas efetuadas na educação, algumas ainda em andamento, nos atemos aqui a discorrer sobre aquelas voltadas para a natureza do material didático presente na escola, que, como anunciamos acima, não ficou imune à inserção das novas TICs, bem como sobre aquelas provocadas pela introdução dos estudos dos gêneros e dos multiletramentos no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A razão de nos voltarmos para estes dois aspectos está diretamente relacionada ao nosso propósito, tanto de aprofundar o debate a respeito do gênero documentário como material didático e como objeto de ensino-aprendizagem de português, quanto de trazer sugestões para sua utilização pedagógica em proveito da formação de um olhar mais crítico dos estudantes para as imagens, como pretensão de representação do real, e para a construção da argumentatividade e de um ponto de vista. Para tanto, tecemos inicialmente, de uma forma mais ampla, algumas reflexões sobre a natureza, as características e o uso do material didático (doravante MD) na escola, e, em seguida, sobre o impacto causado pelas pesquisas a respeito dos gêneros nas práticas de ensino de língua materna.

Na continuidade do artigo, nos detemos então no documentário. Primeiramente, traçamos uma breve história do gênero, associando-a a determinadas características estéticas que o filme de não-ficção foi adquirindo ao longo do tempo sem necessariamente abandonar as particularidades de linguagem anteriores. Depois, analisamos o documentário “Uma verdade inconveniente” e explicitamos algumas sugestões pedagógicas direcionadas para a sua abordagem na escola, tanto como um material que, por sua abrangência social e cultural, se revela bastante propício para introduzir e sustentar o ensino de saberes diversos na aula de língua portuguesa (por exemplo: integração de múltiplas semioses, autoria, argumentação, progressão temática, coesão e coerência textual, registro etc.), quanto como um objeto de ensino-aprendizagem em si mesmo (por exemplo: características discursivas do gênero; contextos de produção e circulação; peculiaridades da estética etc.) que merece ser integrado ao repertório de temas explorados na proposta curricular da educação básica.

A opção metodológica de trabalhar com uma única película deve-se à intenção de alargar e aprofundar o estudo dos aspectos linguísticos e das características discursivas específicas do documentário em foco. Diante do espaço limitado que se tem para a escrita do artigo, caso elegêssemos diferentes documentários como objeto de análise, um tratamento desse tipo seria inviável. Cabe

ressalvamos que, com alguma frequência, as interfaces “MD e objeto de ensino-aprendizagem” do documentário não apresentam demarcações fronteiriças bem definidas. Nestes casos, a tentativa de abordá-las separadamente precisa ser considerada nos respectivos contextos e associada aos propósitos pedagógicos pretendidos.

Para darmos conta dessa empreitada, assumimos aqui uma concepção sócio-histórica e sociodiscursiva da linguagem, noção que subjaz às reflexões propostas no decorrer do texto. O embasamento teórico sobre o MD está, principalmente, pautado em Rangel (2005) e Rojo (2005, 2013). Por sua vez, a discussão envolvendo os gêneros está fundada, sobretudo, em Miller (2012) e Bazerman (2005), o debate direcionado para o tratamento dado aos gêneros nas práticas pedagógicas remete a Schnewly e Dolz (2004a), enquanto a discussão das especificidades do gênero documentário recorre a Da-Rin (2006), Ramos (2008) e Guimarães (2011).

Esperamos ainda deixar clara nossa opção por um debate que vê as práticas como contribuição para o refinamento de teorias e as teorias como fundamentais no embasamento da reflexão sobre as práticas. Por este caminho, buscamos disponibilizar aos professores de língua portuguesa que atuam em sala de aula, aos formadores e aos estudiosos da linguagem, subsídios teórico-práticos à formulação de propostas de ensino fundadas nas múltiplas facetas do documentário.

Material didático, o que é?

Historicamente, a progressiva institucionalização da escola, no Brasil, pode ser localizada no decorrer do século XIX e na primeira metade do século XX (Razzini, 2000; Batista *et al.*, 2002; Soares, 2002; Rojo, 2005). Com ela vai se consolidando também, paulatinamente, o chamado “método simultâneo” (Batista *et al.*, 2002), centrado na ação expositiva do professor, na classificação dos aprendizes em grupos, na uniformização e seriação dos conteúdos curriculares, na exigência de atenção e disciplina por parte dos alunos, na realização de atividades coletivas e comuns pelo docente para um determinado grupo de educandos etc.

O contexto aqui descrito acabou impondo um conjunto de demandas sociais, dentre as quais nos interessa destacar “a produção de materiais pedagógicos especificamente destinados a esse modo de organização do ensino, como quadros-negros, cartazes, materiais de ensino, livros didáticos” (Batista *et al.*, 2002, p. 28).

No que tange à compreensão de “material didático”, cabe adiantarmos que partilhamos da posição de Rangel (2005, p. 25), para quem

qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. [...] [Igualmente], o livro de ciências [no qual se encontram as explicações detalhadas sobre o corpo humano]. A diferença entre cada um desses recursos é apenas o grau de especialização: a caneta não foi criada para servir de exemplo para a noção de referente, mas, em graus crescentes de especialização e intencionalidade didáticas, o globo e o livro, sim.

Poderíamos adicionar a essa lista de MD, os álbuns de gravuras para a escrita de redações, nas aulas de português; os mapas afixados na parede para a indicação dos espaços de ocorrência dos eventos, nas aulas de história; “a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe” (Rangel, 2005, p. 25), nas aulas de biologia etc. Eram materiais (ainda presentes, nos dias de hoje, em várias escolas) para serem lidos, apontados, contemplados, mas não manipulados nem relacionados às suas práticas de referência. Em princípio, eram materiais pensados para uso prioritário do professor, com o propósito básico de facilitar a estruturação das atividades de ensino e de assegurar ao docente a objetividade na transmissão de um conhecimento tido como neutro, biunívoco e reificado.

Em meados do século XX, as reflexões estimuladas pela vertente do interacionismo inspirada em Vygotsky colocaram em xeque a potencialidade do “método simultâneo” em concretizar o ensino crítico e de formar aprendizes autônomos, na medida em que este método desconsidera a inserção dos sujeitos (no caso, professores e alunos) num quadro social, histórico, ideológico e cultural, e opera com o conhecimento como algo individual, isolado, estático e dado pela realidade. Assim,

o que primeiro se evoca nos trabalhos de tradição pluridisciplinar sobre interação é a ideia de ação conjunta (seja conflituosa, seja cooperativa) que coloca em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias que em muito explicam seu próprio decurso. Enquanto categoria de análise, a interação permite que se discutam, pois, a qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos diversos, em variados contextos, práticas e situações (Morato, 2004, p. 316).

Ao reverberar na escola, sobretudo em termos do que deveria ser entendido por construção do conhecimento e por “possibilidades de aprendizagem”¹, o (socio) interacionismo propiciou *pari passu* uma reorganização das funções atribuídas ao MD. Como a aprendizagem é agora compreendida como uma elaboração de saberes em situações dialógicas, o MD é visto como um dos vetores

¹ De acordo com Rojo (2009, p. 121), os PCN de ensino fundamental II/língua portuguesa (Brasil, 1998) “distinguem ‘necessidades de ensino’ e ‘possibilidades de aprendizagem’, revozeando o conceito vygotkiano de zona proximal de desenvolvimento (ZPD). As ‘possibilidades de aprendizagem’ respondem à pergunta sobre quais objetos de ensino o aluno poderá aprender [...]”, enquanto a escolha de quais ensinar “poderá ser regida pelo princípio das ‘necessidades de ensino’” (grifos da autora).

mais diretamente envolvido no processo de mediação entre os conhecimentos incluídos nas propostas curriculares e a promoção de seu ensino na sala de aula (Rangel, 2005).

Em sintonia com estas reflexões, defendemos que o MD deve cumprir, hoje, a função precípua de contribuir para uma contextualização mais efetiva dos saberes explorados no trabalho pedagógico, ou seja, deve favorecer a aproximação entre os objetos de ensino e suas práticas sociais de referência. Conforme Rangel (2005, p. 27),

independentemente de seu grau de especialização, a primeira função de um material que possamos qualificar como didático é a de favorecer uma interlocução pedagogicamente eficaz entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma que a apresentação, o reconhecimento e a assimilação do objeto possam se dar por meio do diálogo [...]. Também independentemente de seu grau de especialização, um material didático adequado é aquele que permite aos sujeitos uma representação ao mesmo tempo possível para o nível e o momento do processo de ensino/aprendizagem e aceitável para os saberes de referência socialmente legitimados.

Podemos então afirmar, concordando com o autor, que a qualidade de um material didático não pode ser aferida de *per se*. Ao contrário, esta qualidade vai ser construída nas práticas pedagógicas efetivadas pelo professor, que precisa dimensionar, por exemplo, o potencial do MD em dar conta dos objetos, objetivos e necessidades de ensino-aprendizagem de língua materna, sem perder de vista a dimensão social, cultural, e o atendimento às características e faixa etária do alunado, dentre outras condições.

Como se percebe, as seleções feitas pelo docente não são neutras, muito ao contrário. A ação de definir-se por um determinado MD em determinada situação “representa a afirmação de uma escolha didática, de uma visão de mundo, de um ponto de vista; enfim, a afirmação de uma referência” (Tezza, 2002, p. 42). Assim, se o propósito de ensino for, por exemplo, levar o aluno a compreender e refletir sobre o funcionamento das múltiplas semioses na construção dos sentidos, um texto que apenas discorra teoricamente sobre a questão, por mais consistente que seja, não será o mais recomendado para a efetivação dos objetivos propostos. Neste caso, recorrer às TICs, aos múltiplos letramentos, ou, de forma mais precisa e para ficarmos no contexto do tema abordado neste artigo, exibir um documentário, selecionado de forma a estabelecer uma interação (conflituosa ou cooperativa) com os alunos, a possibilitar um debate crítico de sua temática ou a permitir

a exploração das várias linguagens ali presentes, seria certamente mais indicado.

É interessante reafirmar que, no caso do exemplo citado, o documentário funciona como um MD que se propõe realizar a mediação, isto é, a transposição didática entre o objeto de ensino-aprendizagem (múltiplas linguagens; múltiplos letramentos) e a construção da aprendizagem pelos alunos, via trabalho pedagógico do educador. Todavia, esse mesmo documentário poderá constituir-se, a depender dos objetivos de ensino, em objeto pedagógico propriamente dito, na medida em que o foco estiver direcionado, por exemplo, para a produção, o contexto de circulação, as práticas sociais relacionadas etc. do gênero documentário. Como deixamos claro, já na introdução, é justamente esta dupla funcionalidade do documentário (MD e objeto de ensino-aprendizagem) que nos interessa explorar aqui. Antes de tratarmos desta questão, falaremos, ainda que de forma breve, sobre a concepção de gênero por nós assumida, noção essencial à compreensão das considerações que desenvolveremos posteriormente.

Gêneros e práticas pedagógicas

Hoje, uma parcela considerável dos estudos da linguagem assevera que a construção dos sentidos é produzida situadamente, ou seja, defende que os significados não se dão como uma propriedade autônoma da língua, mas são elaborados na intersubjetividade das práticas sociais. Para Marcuschi (2007, p. 77), “sem a presença do outro não se desenvolve a linguagem e ela é centralmente desenvolvida em condições de socialização”. Na qualidade de seres direcionados para a atribuição de significados e tendo em vista o “conforto sociocognitivo e sociointeracional” que os contextos relativamente estabilizados provocam, parece ser inerente à interação o investimento feito pelas pessoas (ainda que de modo inconsciente) para que sua relação com o mundo ocorra preferencialmente de forma categorial e organizada. Para Bazerman (2005, 2006) e Miller (2012), nossas ações cotidianas, desde as mais simples às mais complexas, são baseadas em ações tipificadas que nos levam a construir, organizar, reconhecer e mapear categorias de objetos, seres, fenômenos, fatos na relação com determinadas práticas sociais. O modo pelo qual tipificamos social e culturalmente nossas inter-relações no mundo constitui o que os autores denominam de gênero².

Segundo Bazerman (2006, p. 23), “os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para

² Cabe aqui explicitarmos nosso entendimento de que nenhuma teoria, por mais refinada que seja, consegue dar conta, de forma isolada, da complexidade das questões relacionadas ao estudo do gênero na sua inter-relação com as práticas sociais (no nosso caso, pedagógicas). Por esta razão, recorremos a Marcuschi (2008), Miller (2012), Bazerman (2006), sobretudo, na exploração da noção de gênero como prática social. Em se tratando do debate a respeito do gênero como objeto de ensino (nas práticas pedagógicas, portanto) nos apoiamos, preferencialmente, em Schneuwly e Dolz (2004a), na medida em que estes autores desenvolveram uma proposta concreta a respeito, o que não encontramos nos estudos dos autores inicialmente citados. A noção de *frame*, que orienta a vida das pessoas, pleiteada pela Nova Retórica, contribui, por exemplo, para a construção da ideia de “práticas de referência”, utilizada nas reflexões a respeito do processo de didatização dos gêneros pela Escola de Genebra.

criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”. Diante de situações análogas, em nossa cultura, nossos conhecimentos enciclopédicos e experiências são convocados para orientar as ações de linguagem nelas relevantes ou desinteressantes, necessárias ou desnecessárias, devidas ou indevidas, tendo em vista os propósitos interacionais que nos movem. Essas ponderações sugerem que os gêneros não se dão no vácuo, no vazio social, mas ocorrem sempre em contextos de práticas (Marcuschi, 2008). Nesse sentido, os gêneros são designados como ações interlocutivas, como *frames* que organizam a vida das pessoas no âmbito das mais diversas práticas sociais (Bazerman, 2006).

Justamente por estarem relacionados a práticas diversas, os gêneros colocam para os sujeitos condições diferenciadas de interlocução, que deles exigem uma compreensão do contexto situacional e um repertório heterogêneo e variado de estratégias discursivas no exercício das práticas sociais. Os sujeitos também não podem perder de vista que os gêneros não funcionam linearmente e que, em graus bastante distintos, tanto impõem regularidades e restrições quanto demandam escolhas e improvisos de natureza linguística e discursiva no contexto das práticas sociais. Justamente por isso, os gêneros da esfera midiática, os múltiplos letramentos e as TICs têm colocado novos desafios para a escola.

As questões até aqui exploradas precisam ser levadas em consideração, quando se trata de propor um encaminhamento pedagógico no ensino com base na abordagem de gêneros. De acordo com Miller (2012), a aprendizagem de um gênero nos possibilita entender melhor as situações em que nos encontramos. Por isso mesmo, o ensino com base em gêneros pode levar o aluno a compreender como participar de modo ativo das ações de uma comunidade, ou seja, o trabalho pedagógico com os gêneros assume centralidade, não pelo fato de os gêneros servirem como um modelo para aprender a ler e “produzir textos bem compostos em sua estrutura formal, mas porque eles permitem [aos alunos e professores] sentirem o próprio fluxo da vida” (Marcuschi, 2005, p. 5). Na perspectiva de Bazerman (2006, p. 10), enfatizamos que o gênero “não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”.

De fato, ao organizarmos o ensino com base nos gêneros, podemos contribuir para construir junto aos alunos referências,

não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes da intertextualidade. Damos acesso a ‘maneiras de dizer’, a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. Vemos então que o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros (Dolz *et al.*, 2010, p. 40, grifos dos autores).

Um desafio que se apresenta para a prática pedagógica, já discutido por vários estudiosos, dentre eles Schneuwly e Dolz (2004b), está relacionado ao fato de que, na escola, o gênero não é observado como constitutivo das práticas sociais apenas, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. No trabalho pedagógico com os gêneros, professores e alunos encontram-se num espaço em que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado. O gênero torna-se ‘gênero a aprender’ (Schneuwly e Dolz, 2004b). Como destacam os autores,

para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este (Schneuwly e Dolz, 2004b, p. 81).

Para dar conta do desafio de tratar o gênero como objeto de ensino, sem desvirtuar sua prática social de referência e sem perder de vista “o caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso dos gêneros” (Bazerman, 2006, p. 10), os encaminhamentos pedagógicos precisam ser cuidadosa e adequadamente conduzidos. Embora alguns procedimentos didáticos sejam potencialmente generalizáveis, outros são mais específicos e devem levar em conta as características próprias do gênero e de suas práticas. Com isso, estamos afirmando que não cabe seguir um roteiro fixo de atividades no ensino de gêneros de práticas distintas.

Traremos, na sequência, sugestões de abordagem do gênero documentário na sala de aula, seja como MD ou como objeto de ensino-aprendizagem. No entanto, como se trata de um gênero complexo, no qual estão envolvidas múltiplas linguagens e diferentes estilos, cuidamos, antes, de discorrer sobre algumas de suas características mais salientes.

O documentário e seu funcionamento discursivo

A definição do que é documentário não é simples. No geral, para conceituar o gênero invoca-se o cinema de ficção. Documentário e ficção foram, por muito tempo, pensados um em oposição ao outro. Na atualidade, vários estudiosos afirmam ser uma tarefa inútil estabelecer distinções concretas entre os dois, uma vez que ambos fazem uso das mesmas práticas e convenções (imagens de arquivo, câmera na mão ou fixa em tripé, locações em estúdio ou externa etc.).

Na esteira do que propõe Guimarães (2011), sustentamos que a dificuldade em discriminar diferenças formais entre o gênero documentário e o filme de ficção não precisa levar à postulação da indistinção entre um e outro. Ou seja, podemos reconhecer os traços estruturais e

os *frames* que ambos partilham, sem advogar a dissolução das diferenças entre um e outro³. Essencialmente, ficção e documentário distinguem-se no que diz respeito às suas formas de representação, a saber:

o cinema de ficção dispõe de uma soberania para criar e ordenar os signos que sustentam um mundo representado (à maneira de um duplo), ainda que a imaginação criadora se depare, no trato com as formas expressivas, com limitações que são histórica e socialmente definidas. Já o documentário dispõe apenas de uma autonomia parcial no uso de seus procedimentos narrativos e plásticos, atravessado que é por situações, eventos e condições que nele inscrevem materialmente os vestígios de um mundo social e histórico (concebido como um feixe de relações intersubjetivamente construídas, e não simplesmente como um estado de coisas acabado e desprovido de devir) (Guimarães, 2011, p. 72).

A partir dessas colocações, é de se supor que o efeito de autenticidade, fidelidade, transparência e verdade pode ser ainda mais forte no documentário do que na ficção. De fato, em seu nascedouro, o documentário tinha a pretensão de reproduzir a realidade. Com o tempo, cineastas e pesquisadores do campo constataram que o documentário não é capaz de espelhar a realidade, o máximo que consegue é representá-la. Portanto, para se pensar o documentário, é necessário problematizar a noção de representação. E a história do gênero mostra que cada época elege a melhor forma de representar o real – ou, por outro lado, de questionar esta possibilidade de representação. As transformações conceituais, procedimentais e de linguagem pelas quais o documentário tem passado revelam que, como qualquer outro gênero textual-discursivo (Marcuschi, 2005; Bazerman, 2006), ele não é fixo. Modificações sócio-históricas e tecnológicas provocam reconfigurações no próprio gênero.

Por exemplo, o chamado ‘documentário clássico’ caracteriza-se pela presença de uma *voz off*, onisciente e onipotente que busca atestar uma verdade sobre o mundo representado. O renomado documentarista John Grierson foi o precursor deste modelo, predominante desde os anos iniciais da prática documentária até aproximadamente 1950. Grierson não tinha a ilusão de que poderia empreender com o documentário uma abordagem objetiva do real. Para ele os documentários deveriam ter função educativa, social e moralizante. Em suas palavras: “É como martelo e não como um espelho que eu tenho procurado usar o meio que caiu em minhas inquietas mãos” (Grierson *in* Da-Rin, 2006, p. 93).

No início dos anos sessenta, o documentário clássico começou a perder espaço para estilos diferenciados de filmagem que surgiram na França, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Essas novas maneiras de filmar cor-

respondem, na perspectiva de Bazerman (2005), a novos *frames* de representação do real. Trata-se dos chamados ‘cinema direto’ e ‘cinema verdade’. Segundo Ramos (2008), os debates característicos dessa época sobre a postura do cineasta no momento da filmagem acabaram provocando uma confusão em torno dos conceitos de “cinema direto” (normalmente identificado à posição de recuo do cineasta) e de ‘cinema verdade’ (normalmente identificado à posição mais participativa do cineasta), que ora são tratados como antônimos, ora como sinônimos. Nesse artigo, diferenciamos ‘cinema direto’ e ‘cinema verdade’, identificando cada um com estilos próprios de filmagem, como exposto na sequência.

Originário dos Estados Unidos, o ‘cinema direto’ idealizava que a ‘verdade da filmagem’ poderia refletir ‘a verdade do momento’. A fim de criar um cinema que fosse um espelho vivo da realidade, o ‘cinema direto’ estabeleceu algumas regras para a realização de seus filmes: não intervir no objeto gravado (não deveria haver entrevista), reduzir a equipe de filmagem ao mínimo (ela deveria ser composta somente do cinegrafista e do operador de áudio), adaptar equipamentos à maior portabilidade e agilidade possíveis. Na montagem, predominavam os planos longos, a fim de não interromper a ação. Nada deveria ser acrescentado à imagem e ao som originais captados na locação. O ‘cinema direto’ chama atenção para a importância da observação, empreendendo um olhar demorado sobre o sujeito da ação na busca (ainda que questionável) por suas reações naturais.

Enquanto o ‘cinema direto’ busca não intervir na realidade, o ‘cinema verdade’ europeu baseou-se na intervenção e na interatividade do cineasta com a situação retratada e com as pessoas envolvidas. Para tanto, utilizou recursos como a entrevista entre diretor e personagens. No ‘cinema verdade’, os filmes se mostram como realidades filmicas e não como retratos objetivos da realidade, problematizando a fronteira entre ficção e documentário.

Essa breve retrospectiva histórica deixa claro que o gênero documentário reúne uma variedade de outros gêneros e de formas de representar o real. Se, na sua origem, os documentaristas acreditavam na possibilidade de retratar o real, quando olhamos para o presente, verificamos que muitos deles, numa direção oposta, têm se esforçado para fazer com que o espectador desconfie, duvide do que vê na tela, abandonando a ilusão de que o documentário é uma mera janela para a realidade. A maneira mais eficaz que os realizadores parecem ter encontrado para educar o olhar do público é embaralhando, na própria materialidade fílmica, aquilo que é tido como característico do campo da ficção e aquilo que pertence tipicamente ao campo do documentário. Trata-se de investir na realização de

³ Na perspectiva postulada por Bazerman (2006), como dissemos, diante de situações análogas, os conhecimentos enciclopédicos e as experiências dos sujeitos são acionados para orientar sua compreensão e inserção em novos gêneros.

um cinema autorreflexivo que, distanciando-se de uma imagem espelhada do mundo, busca mostrar-se como uma construção discursiva, isto é, como a fabricação de um ponto de vista sobre a realidade.

Da-Rin (2006) afirma que se um dia Grierson, a fim de defender a responsabilidade social do documentário, usou a metáfora de um martelo para transformar a natureza, ao invés de um espelho para refleti-la, alguns documentaristas têm preferido usar o martelo contra o próprio espelho. Segundo Da-Rin (2006, p. 186, grifos do autor), “o espelho que um dia pretendeu refletir o ‘mundo real’ agora gira sobre seu próprio eixo para refletir os mecanismos usados na representação do mundo”.

Ao ter consciência de que o gênero documentário não reflete a realidade, mas expressa um determinado ponto de vista, é imprescindível sempre avaliar se merece acreditarmos nos argumentos que o documentário sustenta. Ou seja, é recomendável questionar a representação da realidade analisando os modos de representação adotados pelo filme. É este exercício que propomos realizar no próximo tópico com a análise do documentário “Uma verdade inconveniente” (2006), dirigido por Davis Guggenheim⁴ e protagonizado pelo ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore.

A gênese de “Uma verdade inconveniente”

A ideia de realizar o filme “Uma verdade inconveniente” nasceu a partir de apresentações feitas por Al Gore enquanto político e militante da causa ambientalista. O diretor Davis Guggenheim resolveu registrar as palestras de Al Gore e transformá-las em um filme, acreditando que as falas de Al Gore, embora já fossem por si suficientemente persuasivas, mereciam ganhar um alcance maior, a partir de seu registro audiovisual e posterior divulgação.

Todavia, em “Uma verdade inconveniente” não temos um mero registro das conferências do ex-vice-presidente, posto que alguns cenários são pensados e até mesmo construídos para que determinadas ideias ganhem materialidade imagética. É o caso de uma grua colocada no palco que, ao suspender Al Gore do chão, não somente torna ‘visualmente palpável’ o aumento da temperatura mostrado no gráfico, mas acentua ainda mais este efeito de sentido. A montagem do documentário indica que há várias câmeras posicionadas nos locais por onde Al Gore passa. Portanto, o diretor pode sempre selecionar qual tomada quer utilizar dentre as várias opções disponíveis. Deve-se notar ainda, que Al Gore repete a mesma fala nos vários lugares em que vai, no entanto, a montagem faz parecer que é uma única fala, tornando contínuos, discursos proferidos em temporalidades distintas. Mesmo quando não está falando diretamente para a câmera,

Al Gore sabe que está sendo filmado, tem consciência de que, na situação imediata de fala, seu discurso está endereçado para a plateia presente nos auditórios onde se apresenta, mas, num momento posterior, sua audiência será o público das salas de cinema. Sua *performance* na constituição do documentário, portanto, incorpora estes dois tipos de interlocutores. Nesse sentido, não se pode deixar de enxergar aí uma encenação.

Quando focalizamos essa passagem das palestras públicas de Al Gore para o registro dessas mesmas palestras no formato de um documentário, fora as questões já levantadas sobre as condições de produção fílmica e a dimensão teatral da *performance* de Al Gore, outro ponto interessante de discussão refere-se à autoria. Quem é o verdadeiro autor de “Uma verdade inconveniente”? É certo que o filme só se realiza a partir da fala anterior de Al Gore, ou seja, do que já está posto no seu discurso. Inclusive, ele mesmo já costumava usar ilustrações, infográficos e fotografias em suas apresentações públicas. O que o diretor faz é ampliar e sofisticar os recursos multissemióticos. Com isso não estamos querendo sequestrar de Davis Guggenheim a autoria do documentário, até porque a decisão do que e como filmar, entre as inúmeras possibilidades de registro, é em grande parte dele. Mais do que isso, é dele a decisão sobre o material imagético que constituirá a edição final do documentário. Trata-se de uma questão de escolha, de estilo, aqui reside boa parte da noção de autoria.

A cadeia argumentativa de “Uma verdade inconveniente”

“Uma verdade inconveniente” é um documentário bastante utilizado pelas escolas para discutir o problema do aquecimento global. Quando traz este filme para a sala de aula com esta intenção específica, o professor de língua materna está fazendo uso do documentário como MD, seja para explorar temas transversais, seja para trabalhar objetos de ensino-aprendizagem específicos de língua portuguesa, como estratégias de persuasão, múltiplas linguagens, entre outras possibilidades. E mais, está se valendo de uma ótima oportunidade para ampliar o horizonte cultural dos alunos, na medida em que toma como prática de referência (Schneuwly e Dolz, 2004a) um gênero distinto dos que costumam frequentar o espaço escolar no estudo da argumentação, como, por exemplo, o artigo de opinião, a carta de reclamação ou o editorial. Observar estas questões em sala de aula vai igualmente ao encontro do pleiteado por Miller (2012), para quem a aprendizagem de um gênero favorece a compreensão das situações em que nos encontramos nas práticas sociais.

⁴ Em 2007, o filme ganhou dois Oscars: o de ‘Melhor Documentário’ e o de ‘Melhor Canção Original’.

Levando adiante o raciocínio de que o aquecimento global é causado pelo homem, “Uma verdade inconveniente” defende a tese de que é possível evitá-lo. Para tanto, recorre a diferentes tipos de argumentos que apontam para a necessidade de se tomar, globalmente, decisões de natureza macropolítica (por exemplo, ratificar o Protocolo de Quioto, através do qual diversos países se comprometeram a reduzir a emissão de gases na atmosfera) bem como, no plano de uma micropolítica, de se mudar hábitos visando à diminuição de CO₂ (empregar fontes renováveis de energia; reciclar; usar equipamentos eletroeletrônicos mais eficientes; preferir andar a pé, de bicicleta ou utilizar o transporte público; optar pela compra de carros híbridos e mais avançados tecnologicamente etc.). Nesse sentido, quando o professor o utiliza em sala de aula, precisa estar ciente de que este MD, como qualquer outro, não é neutro, mas tem um forte caráter político, social, educativo e moralizante, conforme debatido por Rangel (2005) e bem à moda do que pregava Grierson (*in* Da-Rin, 2006).

Na perspectiva do estudo do gênero, por sua vez, deve-se perceber que apesar de usar vários dos procedimentos do documentário clássico, “Uma verdade inconveniente” também incorpora dispositivos típicos do ‘cinema verdade’ (os depoimentos para a câmera) bem como do ‘cinema direto’ (os registros ‘ao vivo’ das palestras de Al Gore). Desse modo, mais do que tentar associar ao gênero documentário estratégias e estruturas fixas, o professor deve trabalhar com o aluno como cada estratégia está sendo usada e com qual finalidade. Retomando as reflexões de Bazerman (2006, p. 10), isso significa dizer que, no estudo do gênero documentário na sala de aula, seu “caráter dinâmico, interativo e agentivo” não pode ser ignorado.

Como explicitado anteriormente, “Uma verdade inconveniente” tem por objetivo convencer o público a respeito da tese que defende sobre o aquecimento global. Em convergência com a proposta de Dolz *et al.* (2004, p. 121) para o ensino dos gêneros da ordem do argumentar, que envolve “a discussão de problemas sociais controversos”, um bom exercício a ser feito com os alunos é observar a eficácia das estratégias de persuasão utilizadas. Cabe verificar não apenas quais, mas de que forma os argumentos são apresentados e reapresentados.

O professor poderá, por exemplo, levar os estudantes a perceberem que Al Gore apoia sua fala em três pilares discursivos, principalmente: (i) a crença na precisão e verdade do discurso científico; (ii) a ocorrência na contemporaneidade de catástrofes naturais que supostamente poderiam ter sido evitadas caso medidas preventivas tivessem sido tomadas no passado; e (iii) a necessidade urgente de os governos e as pessoas muda-

rem sua postura política e adotarem desde já atitudes que visem diminuir a emissão de carbono no meio ambiente. Ao longo do documentário, Al Gore vai intercalando informações correlacionadas a cada um desses pilares.

É relevante ainda que professor e alunos observem de que modo o diretor Davis Guggenheim e o próprio Al Gore (já que a noção de autoria aqui aparece de forma bastante imbricada) vão mesclando os argumentos ao longo do filme. Consegue-se isso lançando um olhar cuidadoso para a montagem, ou seja, a maneira como as cenas se sucedem, bem como para a relação que se estabelece entre linguagem verbal e não-verbal (imagens e sonoplastia) numa cena específica. Nos materiais de natureza audiovisual, é justamente a análise atenta da montagem que vai permitir entender como ocorre a construção da progressão temática, o processo de referenciação, o estabelecimento da coesão e da coerência em níveis textual e discursivo, por exemplo.

Uma atividade didática produtiva para se realizar em sala é propor aos alunos (Ensino Fundamental II ou Médio) a transcrição parcial ou integral do filme de maneira que se consiga visualizar no papel, concomitantemente, a linguagem verbal e a não-verbal⁵. Esse procedimento pode facilitar a compreensão de como se dá a construção de sentido através da montagem, seja para enfatizar uma ideia contida em uma cena ou para fazer o argumento avançar.

Observando ainda mais detidamente como cada um dos pilares da fala de Al Gore funciona argumentativamente no documentário, percebe-se que a fim de tornar compreensível o discurso científico, por vezes considerado hermético, faz-se uso de inúmeros infográficos e ilustrações que recebem um tratamento tecnológico sofisticado através de recursos de animação e visualização ampliada. Dessa forma, números que no geral são percebidos como algo abstrato, distante do mundo real, ganham certa concretude, adquirem materialidade. O discurso científico apoia-se ainda num abundante arquivo de registros fotográficos. Nesse contexto, a fotografia funciona como um acesso direto ao real e à verdade. Inserem-se aqui, por exemplo, as inúmeras fotos comparativas de paisagem exibidas no referido documentário que mostram determinada localidade no passado e na atualidade, a fim de denunciar os danos causados pelo aquecimento global.

Caberia igualmente explorar com os alunos a própria ideia de ciência como discurso detentor da verdade, bem como o funcionamento da fotografia como prova do real. Com o intuito de mostrar que ciência e fotografia nem sempre funcionam dessa maneira, o professor pode trazer para o debate exemplos contrários. É o caso de polêmicas ocorridas dentro do campo científico e/ou certezas da ciência que foram derrubadas por novas teorias e/ou

⁵ Pode-se conseguir essa visualização concomitante da linguagem verbal e não-verbal dividindo-se a página em duas colunas, uma para cada tipo de linguagem. As cenas também podem ser numeradas sequencialmente para facilitar a transcrição e posterior leitura.

descobertas. Por sua vez, algumas experiências artísticas contemporâneas deslocam a fotografia do lugar que ela tradicionalmente ocupa, especialmente no jornalismo, onde ela funciona alimentando a ilusão de transparência, de acesso direto à verdade e ao real. A partir de todo um jogo com o imaginário, a memória, os sonhos coletivos e as fantasmagorias, os artistas podem misturar ficção e realidade e tornar as imagens opacas.

O segundo pilar argumentativo do discurso de Al Gore anteriormente mencionado (as imagens de arquivo de TV referentes a desastres naturais, como inundações, estiagens, degelo de zonas glaciares, tornados, furacões, maremotos etc.), além de também conferirem um efeito de real à fala de Al Gore, dão ao presente um sentido de urgência. Esse bloco argumentativo conecta-se com outro: a necessidade de se tomar decisões políticas eficazes contra o aquecimento global, a fim de se evitar novas catástrofes e, consequentemente, o sofrimento e a perda de vidas. Aqui reside a forte crítica moral de Al Gore contra os políticos, em especial contra o governo dos Estados Unidos. Após a descrição dessa cadeia argumentativa, o aluno poderá perceber de modo mais crítico (Miller, 2012) como o documentário em análise mobiliza seus argumentos para persuadir o público: remete a observações científicas e mostra evidências empíricas de catástrofes naturais no intuito de alertar para a desejada mudança de atitude da população.

“Uma verdade inconveniente” e seu ponto de vista único de representar o mundo

Descrevemos as convicções básicas sustentadas por “Uma verdade inconveniente”, mas o professor deve estar atento ao fato de que os argumentos destacados pelo documentário não são consensuais no contexto social, são polêmicos. Assim, de forma a ampliar o estudo das estratégias e dos operadores argumentativos e, de modo a pluralizar o debate e a oportunizar ao aluno a construção de sua própria posição a respeito do tema, é recomendável que o educador traga para a sala de aula opiniões contrárias àquelas apresentadas pelo filme. Como reivindicam Dolz *et al.* (2004, p. 121), no estudo dos gêneros da ordem do argumentar, é fundamental atentar para as capacidades de linguagem relacionadas à “sustentação, refutação e negociação de tomada de posição”.

É importante, nesse sentido, atentar para a forma sempre irônica e/ou paródica com que o documentário apresenta as teses contrárias às suas, ou seja, aquelas que amenizam as preocupações com o aquecimento global. Aliás, no próprio documentário Al Gore astuciosamente

afirma não existirem posições discordantes em relação ao tema “aquecimento global”. Para tanto, retoma uma pesquisa que se debruçou sobre 928 artigos científicos publicados sobre o assunto e concluiu não haver entre eles discordância de que o aquecimento é provocado pelo homem. Na sequência, Al Gore, baseado na mesma pesquisa, menciona que é na mídia de massa onde a polêmica aparece, sugerindo que essa fonte não é confiável.

O certo é que o discurso opositor é sempre rebaixado, sendo considerado um discurso atrasado, retrógrado, pouco atual. Por exemplo, quando relata uma história de sua época de colegial, Al Gore lembra que um colega de classe, apontando para o contorno da costa leste da América do Sul e para costa ocidental da África expostas num mapa *mundi*, perguntou ao professor: “Alguma vez estiveram juntos?”, ao que o professor teria respondido: “Claro que não, é a coisa mais ridícula que já ouvi”. Na sequência, Al Gore anuncia, não sem ironia, que tal aluno virou um drogado e o professor um conselheiro científico do governo.

Outro exemplo de uso da ironia com o discurso opositor ocorre quando o documentário se vale de um trecho do desenho animado “Os Simpsons”. No episódio intitulado “Aquecimento Global - ou quanto mais quente melhor”, antes da personagem Susie conseguir tomar seu sorvete, ele derrete completamente. É quando surge a figura de um homem explicando que o culpado pelo derretimento do sorvete é o aquecimento global. O homem argumenta que os gases do efeito estufa impedem a volta do raio de sol, que fica aprisionado na atmosfera. No entanto, segundo ele, felizmente, os políticos apareceram com uma nova forma de combate do aquecimento global: um cubo gigante de gelo é jogado no oceano e assim “o problema se resolve de uma vez por todas”. Quando Susie tenta retrucar, ele corta a fala dela e repete “de uma vez por todas”. Como se vê, a animação busca denunciar o tratamento ridículo, até mesmo risível, no seu ponto de vista, que os políticos têm dado ao problema.

Ainda é digno de nota os trejeitos, os olhares, a entonação, as pausas retóricas de Al Gore todas as vezes que simula ocupar o lugar de fala do discurso oponente⁶. Esses elementos paralinguísticos desautorizam aquilo que está sendo enunciado. Por exemplo, aos 24m:19s de filme, Al Gore antecipa um possível argumento dos seus opositores, a quem ele denomina de “cépticos”, e enuncia por eles o seguinte: “Oh, tudo isso é um fenômeno cíclico. Houve um aquecimento no ciclo medieval. [...] Está tudo normal”. No entanto, os fatos referidos no momento imediatamente anterior a essa “fala reportada”⁷ (o gráfico que aparece na tela, bem como a entonação e trejeitos faciais de Al Gore) desqualificam esse argumento.

⁶ É importante observar que, apesar de ser um discurso oral, a fala de Al Gore é estudada, planejada e ensaiada. Nesse contexto, não surgem, no documentário, fenômenos típicos da modalidade oral informal da linguagem, como hesitações, autocorrekções, enunciados interrompidos, falsos começos etc.

⁷ A rigor não se trata de uma fala reportada, mas de uma fala imaginária de um outro que agora se relata para terceiros.

Outro momento significativo em que os elementos paralinguísticos atuam de forma pejorativa sobre um suposto enunciado do discurso opositor ocorre com 1h:17m de projeção. Na tela surge a figura de uma balança. De um lado, barras de ouro, no outro, o planeta Terra. O ouro representa o discurso econômico, enquanto a Terra expressa o discurso ambientalista. Segundo Al Gore, seus opositores alegam ser necessário decidir entre uma coisa e outra. Cheio de ironia e trejeitos vocais, olhando para a barra de ouro, Al Gore comenta: “Não tem bom aspecto? Adoraria ter algumas delas”. Na sequência, no entanto, assegura que a necessidade de escolha é um engodo, posto que se for feita a coisa certa, ou seja, cuidar-se do planeta, serão gerados riqueza e inúmeros empregos.

Do exposto nesse tópico conclui-se que, embora o filme faça referência ao discurso opositor, a voz discursiva da refutação aparece sempre rebaixada no interior do documentário. Ela surge apenas para dar maior força às teses defendidas por Al Gore. Dessa forma, não obstante trazer uma diversidade de vozes, o efeito final do documentário é monofônico, pois apenas os argumentos de Al Gore ganham corpo e são valorizados. Nesse sentido, o palestrante incorpora a voz da verdade e busca modificar o comportamento do público, procedimento bem ao sabor do documentário clássico.

A humanização da narrativa como estratégia de persuasão

Anteriormente mostramos que “Uma verdade inconveniente” aproxima-se do efeito educativo e moralizante do gênero documentário clássico. No entanto, vale ressaltar que no lugar da voz *off* típica do documentário clássico, Al Gore assume o papel de narrador não apenas das informações relativas ao aquecimento global, mas também de sua própria história, estratégia que por si só configura-se num forte elemento de persuasão, como se verá adiante. Para tornar as palestras de Al Gore envolventes, o diretor do documentário intercala os argumentos usados pelo ex-vice-presidente em suas falas públicas com o relato de Al Gore sobre sua própria vida pessoal. Esse é um ponto importante do funcionamento discursivo desse documentário, pois, muito próximo às narrativas ficcionais⁸, o documentário constrói a figura do herói, encarnada na pessoa de Al Gore. À medida que rememora sua luta política em prol do meio ambiente, Al Gore revela momentos íntimos de sua vida privada. O efeito é a humanização da narrativa fílmica, funcionando como uma estratégia de envolvimento do público. As informações científicas

fornecidas pelo ex-vice-presidente ganham então um contorno humano.

Inicialmente, como em toda narrativa heróica, Al Gore tem um mentor, seu professor da época da Universidade, Roger Revelle, primeira pessoa a propor a medição do dióxido de carbono na atmosfera. Alarmado com os resultados das pesquisas de Revelle, Al Gore coloca-se um objetivo: alertar a todos do perigo do aumento de CO₂ na Terra. Ele traz então para primeiro plano “a missão que vinha a perseguir por todos esses anos”. Embora diga que, ao olhar em volta procurando sinais significativos de mudança, não os enxergue, reafirma persistir obstinadamente em sua missão. Nas palavras de Al Gore: “[...] sempre que acho que identifiquei um obstáculo tento afastá-lo, pô-lo de lado, movê-lo, demoli-lo, acabar com ele”. Afinal, é assim que age um super-homem. Seguindo o modelo do herói, Al Gore mostra-se/é mostrado como alguém que tem características positivas, mas também possui fraquezas. Quando a câmera focaliza Al Gore de frente, falando para a audiência, pode-se ver sua segurança e desenvoltura. As imagens de contraplano⁹, por sua vez, mostram a reação do público à *performance* de Al Gore. É sempre uma reação de aprovação e admiração, revelada pelo olhar, aplausos, sorrisos, acenos de cabeça e congratulações nos bastidores.

Por outro lado, Al Gore não deixa de exhibir seus fracassos. Por exemplo, quando usa de ironia para se referir a si mesmo (“Meu nome é Al Gore. Costumava ser o próximo presidente dos Estados Unidos da América”); quando expõe seu insucesso como defensor das causas do meio ambiente (“Há muito tempo que venho tentando contar esta história, e sinto que tenho falhado em transmitir a mensagem”); ou confidencia que a quase morte de seu filho o fez se questionar sobre sua própria vida (“Como eu devo passar o meu tempo neste planeta?”). Tudo isso o teria levado a concluir que há “as vitórias que não são verdadeiras vitórias, as derrotas que não são verdadeiras derrotas”. A partir de então, Al Gore diz que passou a se dedicar cada vez mais à sua causa.

Verifica-se, pois, que o documentário constrói a figura de Al Gore como alguém que atende a um chamado e se lança numa luta contra inimigos quase intransponíveis (o capital, o mercado, o governo) em prol do meio ambiente e, em última instância, em defesa do bem estar da população. Temos aí a verdadeira ‘jornada do herói’. A única diferença entre as tradicionais narrativas ficcionais e a narrativa documental de “Uma verdade inconveniente” é que nela não se tem a certeza de que o herói sairá vitorioso ao final. Para que isso aconteça, é necessário que o governo e a população se sensibilizem e se mobi-

⁸ Aqui, o documentário pode ser utilizado pelo professor, também na perspectiva de Dolz *et al.* (2004), para o estudo das capacidades de linguagem dos gêneros da ordem do narrar, indo além dos costumesiros “narrativa de aventura, de ficção científica, de enigma” etc.

⁹ Quando Al Gore é filmado de costas e podemos ver a plateia prestando atenção à sua *performance*.

lizem. Neste ponto, corroborando uma característica das narrativas infanto-juvenis, há um forte fundo moral na narrativa do documentário. Inclusive, Al Gore explicita em determinado momento do filme: “Acredito que isso é uma questão moral”.

Considerações finais

O professor tem no documentário um excelente auxiliar à prática pedagógica, seja como MD, seja como objeto de ensino-aprendizagem. Enquanto MD, o documentário pode contribuir para uma contextualização mais efetiva do trabalho pedagógico em língua materna, ou seja, ele favorece a aproximação de objetos de ensino (múltiplos letramentos, argumentação, autoria, por exemplo) a suas práticas sociais de referência. Enquanto gênero, o documentário mostra-se um campo fértil para se pensar as reconfigurações a que os gêneros estão sujeitos no decurso sócio-histórico e na relação com as práticas sociais, ao mesmo tempo em que sua didatização possibilita uma intrínseca relação com seu funcionamento no fluxo da vida.

De um ponto de vista discursivo, a breve análise aqui desenvolvida do documentário “Uma verdade inconveniente” mostrou que, embora alicerçado fortemente no discurso científico e em evidências históricas, ele incorpora várias estratégias ficcionalizantes. Um intenso caráter de encenação impregna todo o documentário, desde as *performances* ensaiadas de Al Gore para as câmeras, até a adoção de um roteiro que reproduz, a partir da micronarrativa de vida do ex-vice-presidente, a jornada dos heróis da ficção. Sua análise e leitura em sala de aula, portanto, devem estar atentas não apenas aos argumentos que ele retoma e defende sobre o problema do aquecimento global, mas também, e de modo significativo, na forma como ele o faz. A maneira como o documentário constrói uma narrativa de cunho moral, cujo objetivo final é fazer com que as pessoas apoiem a causa defendida por Al Gore, assume proeminência argumentativa. Tais estratégias, como vimos dizendo, não são inocentes, mas visam ao convencimento do espectador e seu envolvimento com uma causa: a luta contra o aquecimento global. Estas questões, portanto, não podem ser ignoradas no estudo do gênero e merecem ser exploradas numa perspectiva reflexiva.

Por fim, vale destacar que o docente interessado nesta discussão deve investir em leituras sobre a história do gênero, bem como na construção de um arquivo de documentários, a partir dos quais possa debater com os alunos os diferentes dispositivos constitutivos dos mais diferentes documentários. Um trabalho dessa natureza contribuirá para a formação de um olhar mais crítico dos estudantes para as imagens. E, cabe frisarmos, numa sociedade predominantemente imagética e inserida em múltiplos letramentos como a nossa, isso é essencial e necessário.

Referências

- BATISTA, A.A.G.; GALVÃO, A.M.O.; KLINKE, K. 2002. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, 20:27-47. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a03.pdf>. Acesso em: 03/04/2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200003>
- BAZERMAN, C. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, Cortez, 176 p.
- BAZERMAN, C. 2006. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo, Cortez, 144 p.
- BASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, SEF/MEC, 90 p.
- DA-RIN, S. 2006. *Espelho partido: tradição e transformação do documentário*. Rio de Janeiro, Azaugue Editorial, 448 p.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, Mercado de Letras, 110 p.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.
- GUIMARÃES, C. 2011. A cena e a inscrição do real. *Revista Galáxia*, 21:68-79.
- MARCUSCHI, L.A. 2005. A linguagem no cotidiano e na literatura: como enquadrar o ensino de ambos com base nos gêneros textuais? In: Congresso de Leitura (COLE), 15, Campinas, 2005. *Anais...* Campinas, 18 p. [inédito].
- MARCUSCHI, L.A. 2007. Interação, contexto e sentido literal. In: L.A. MARCUSCHI, *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. São Paulo, Lucerna, p. 76-98.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 205 p.
- MILLER, C.R. 2012. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo, Parábola, 191 p.
- MORATO, E.M. 2004. O interacionismo no campo linguístico. In: F. MUSSALIM; A.C. BENTES (orgs.), *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo, Cortez, vol. 3, p. 311-351.
- PETITAT, A. 1989. A escola e a produção da sociedade. *Educação e realidade*, 14(2):21-30.
- PETITAT, A. 1994. *Produção da escola. Produção da sociedade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 268 p.
- RAMOS, F.P. 2008. *Mas afinal... o que é mesmo documentário?* São Paulo, Editora SENAC, 447 p.
- RANGEL, E. de O. 2005. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. *Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14*. Salto para o futuro, p. 25-34. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em: 14/03/2014.
- RAZZINI, M. 2000. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura*. Campinas, SP. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 441 p. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc>. Acesso em: 20/03/2012.
- ROJO, R. 2005. Livros em sala de aula – modos de usar. *Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14*. Salto para o futuro, p. 35-43. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>. Acesso em: 14/03/2014.
- ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola, 127 p.
- ROJO, R. (org.). 2013. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Parábola, 215 p.
- SANTAELLA, L. 2007. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo, Paulus, 472 p.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004a. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 278 p.

- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004b. Os gêneros escolares. Das práticas escolares aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-91.
- SOARES, M. 2002. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: M. BAGNO (org.), *Linguística da Norma*. São Paulo, Loyola, p. 155-177.
- TEZZA, C. 2002. Material didático: um depoimento. *Educar em Revista*, 20:35-42. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_materialdidatico.htm. Acesso em: 11/02/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.262>

Submetido: 28/11/2014
Aceito: 13/02/2015

Beth Marcuschi

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária
50670-901, Recife, PE, Brasil

Cristina Teixeira Vieira de Melo

Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco
Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária
50670-901, Recife, PE, Brasil