



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
PPGLIT
DOUTORADO EM LETRAS**

ELIANE DE JESUS OLIVEIRA

**O TRABALHO COM O CONTEÚDO TEMÁTICO NOS GÊNEROS
*PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO E
DOCUMENTÁRIO DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA***

**ARAGUAÍNA- TO
2025**

ELIANE DE JESUS OLIVEIRA

**O TRABALHO COM O CONTEÚDO TEMÁTICO NOS GÊNEROS
*PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO E
DOCUMENTÁRIO DA OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Linguística e Literatura. Câmpus de Araguaína da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza

ARAGUAÍNA- TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48t Oliveira, Eliane de Jesus.

O trabalho com o conteúdo temático nos gêneros projeto de curta-metragem de documentário e documentário da Olimpíada de Língua Portuguesa / Eliane de Jesus Oliveira. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

215 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Angela Francine Fuza.

1. Projeto de Documentário; Dialogismo. 2. Linguística Aplicada; Linguística de Texto.. 3. Olimpíada de Língua Portuguesa..

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELIANE DE JESUS OLIVEIRA

O TRABALHO COM O CONTEÚDO TEMÁTICO NOS GÊNEROS *PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO E DOCUMENTÁRIO DA OLIMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Linguística e Literatura. Câmpus de Araguaína da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza

Data da Aprovação: 27/06/2025


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ANGELA FRANCINE FUZA
Data: 02/09/2025 18:30:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza - Orientadora (UFT)

Documento assinado digitalmente
 MARCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI
Data: 02/09/2025 16:54:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi – Membro externo (UFPA)

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO
Data: 02/09/2025 19:32:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Adriana Delmira Mendes Polato- Membro externo (UNESPAR)

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 02/09/2025 18:21:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa – Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 LIVIA CHAVES DE MELO
Data: 01/09/2025 18:25:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Livia Chaves de Melo – Membro externo (UFT)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 02/09/2025 14:42:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite – Membro interno (UFNT)

ARAGUAÍNA- TO

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado saúde, perseverança, fé e confiança. À minha família, especialmente, meus pais, Jesuíno e Joentina. Às minhas irmãs, que direto ou indiretamente me ajudaram, me dando força, apoio, não me deixando fraquejar, e de modo especial, quero citar algumas: Nice, Ivanete, Luciene, Augusta, Valdecy, Eloína.

À minha lindíssima orientadora, a professora doutora Ângela Francine Fuza, primeiramente, por ter me aceitado como orientanda. Agradeço-te por ter acreditado em mim, mesmo sem me conhecer. Obrigada pela generosidade, dedicação e, principalmente, pela paciência. Foi através de você que tive contato com a teoria do Círculo de Bakhtin, uma teoria hard, mas linda. Certamente não serei a mesma professora depois de ter conhecido os escritos do Círculo e de seus explicadores e exemplificadores. Você, Ângela, é uma referência para mim, tanto no âmbito profissional, acadêmico, quanto no pessoal. Sua postura enquanto mulher, professora e orientadora é fascinante, encantadora.

Ao companheiro e companheiras de pesquisa: André, Ruth, Vanda, Roseli, Fátima e Andressa, amei conhecer vocês. Andreane, maravilhosa, elegante, inteligente, com sua alegria e seu bom humor conquistou o meu respeito e admiração. Francinete, minha ídola acadêmica, apesar das dificuldades de ser mulher, mãe, esposa, professora, é uma pesquisadora exemplar. E por último e mais importante, Graça, que foi um anjo que Deus colocou em minha vida. O que seria de mim sem essa Graça? Muito obrigada, minha amiga, tudo o que você fez por mim está guardado no fundo do meu coração, amo você.

Ao meu amor, companheiro, pai de minha filha: Aloisio Orione Martins Bruno. Obrigada pela força, cuidado, incentivo e também pela paciência. Ter você fazendo parte de minha vida, foi fundamental para a conclusão deste trabalho e de tudo que faço. À minha filha Leandra Cristina, a maior bênção de todas as bênçãos. Aquela que, mesmo tão nova, já sabe o que é o amar, cuidar, respeitar.

Aos que conviveram comigo durante o curso, especialmente, Josefa Mírian e Frank.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa desta tese: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi; Prof.^a Dr.^a Adriana Delmira Mendes Polato;

Prof.^a Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa; Prof.^a Dr.^a Livia Chaves de Melo, pela disponibilidade, gentileza e significativas contribuições dadas a este trabalho.

À Capes, pelo incentivo financeiro que possibilitou a realização deste trabalho. E às brasileiras e brasileiros que, por meio de sua força de trabalho e do imposto pago devidamente, possibilitou a realização desta pesquisa.

Ao Programa Escrevendo o Futuro por ter-nos disponibilizado os documentos que serviram de dados para esta pesquisa.

RESUMO

Esta tese configura-se como um estudo teórico-analítico acerca do conteúdo temático dos gêneros discursivos Projeto de Documentário e Documentário da Olimpíada de Língua Portuguesa, e tem como objetivo compreender como se caracteriza a passagem do recorte temático do gênero “Projeto de curta-metragem de documentário” para o gênero “Documentário”, produzidos no concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizado no ano de 2019. O *corpus* desta pesquisa é composto por 62 Projetos e Documentários pertencentes às fases semifinalista, finalista e vencedores, produzidos nas cinco regiões brasileiras. Desse número total de documentos, foi feito um recorte para selecionar os três gêneros analisados. Esta investigação está situada no campo de estudos da Linguística Aplicada, possibilitando-nos um diálogo entre o campo de estudo da Linguística de Texto e Dialogismo do Círculo de Bakhtin, para melhor compreendermos os objetos de pesquisa investigados. No âmbito da Linguística de Texto, destacamos as relações textuais de coesão responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do tema, ao passo que no contexto do Dialogismo, nosso interesse recai sobre a relação do conteúdo temático ao cronotopo, à esfera sociodiscursiva, às projeções ideológicas, à valoração/avaliação social/axiológica e à dialogicidade (relações dialógicas). Caracteriza-se como uma pesquisa documental, de natureza qualitativa de cunho interpretativista. Os resultados mostram que as relações coesivas utilizadas para a progressão temática foram a de Reiteração e Associação, respectivamente. Já no domínio do Dialogismo, foram utilizados diversos recursos linguísticos para a passagem do conteúdo temático do Projeto de Documentário para o Documentário, tais como imagens em preto e branco e monumentos históricos, representando o passado, imagens do lugar tematizado representando o tempo presente, imagens da preparação de comida típica, trilha sonora e dialeto, que marcam também o estilo de linguagem e a posição valorativa dos alunos-autores. Tais recursos foram utilizados em função do cronotopo, da esfera sociodiscursiva, das projeções ideológicas, da valoração/avaliação social/axiológica e da dialogicidade (relações dialógicas).

Palavras-chave: Projeto de Documentário. Dialogismo. Linguística de Texto. Olimpíada de Língua Portuguesa. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This thesis is a theoretical-analytical study about the thematic content of the discursive genres Documentary Project and Documentary of the Portuguese Language Olympiad, and aims to understand how the transition of the thematic clipping of the genre “Documentary short film project” to the genre “Documentary” is characterized, produced in the Portuguese Language Olympiad competition, held in 2019. The *corpus* of this research is composed of 62 Projects and Documentaries belonging to the semifinalist, finalist and winner, produced in the five Brazilian regions. From this total number of documents, a cut was made to select the genres analyzed. This investigation is situated in the field of Applied Linguistics studies, allowing us a dialogue between the field of study of Text Linguistics and Dialogism of the Bakhtin Circle, in order to better understand the research objects investigated. In the context of Text Linguistics, we highlight the textual relations of cohesion responsible for the development and maintenance of the theme, while in the context of Dialogism, our interest lies in the relationship between the thematic content and the chronotope, the socio-discursive sphere, ideological projections, social/axiological valuation/evaluation, and dialogicity (dialogical relations). It is characterized as a documentary research, of a qualitative nature with an interpretivist approach. The results show that the cohesive relations used for thematic progression were Reiteration and Association, respectively. In the domain of Dialogism, several linguistic resources were used to transfer the thematic content from the Documentary Project to the Documentary, such as black and white images and historical monuments, representing the past tense, images of the themed place representing the present time, images of the preparation of typical food, soundtrack and dialect, which also mark the language style and the evaluative position of the student-authors. These resources are used according to the chronotope, the socio-discursive sphere, ideological projections, social/axiological valuation/evaluation and dialogicity (dialogical relations).

Keywords: Thematic content. Documentary Project. Dialogism. Text Linguistics. Portuguese Language Olympiad

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 Capa da Revista Na ponta do lápis.....	67
Figura 2 Curso on-line Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula.....	69
Figura 3 Curso on-line Caminhos da escrita.....	69
Figura 4 Curso on-line Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas.....	69
Figura 5 Curso on-line Avaliação textual: análise e propostas.....	69
Figura 6 Curso on-line Nas tramas do texto.....	70
Figura 7 Percursos formativos.....	70
Figura 8 Estrutura básica de uma sequência didática.....	72
Figura 9 Capa do Caderno de Documentário.....	77
Figura 10 Sumário do Caderno de Documentário.....	78
Figura 11 Modelo de projeto de documentário de curta metragem.....	100
Figura 12 Capa do Caderno de Documentário dos documentários finalistas da 6° edição.....	111
Figura 13 Grade de avaliação do documentário.....	112
Figura 14 Orientação para a escrita e reescrita da sinopse.....	130
Figura 15 Orientação para a escrita e reescrita do argumento.....	131
Figura 16 Orientação para a escrita e revisão do roteiro.....	133
Figura 17 Cenas dos italianos chegando no Brasil.....	157
Figura 18 Cenas da cidade de Nova Bréscia.....	159
Figura 19 Cenas dos lugares escolhidos pelos italianos no RS.....	159
Figura 20 Cenas dos monumentos construídos em homenagem aos primeiros italianos.....	160
Figura 21 Cenas dos italianos trabalhando.....	160
Figura 22 Cenas do preparo da polenta.....	162
Figura 23. Capa do documentário.....	177
Figura 24. Questões norteadoras do documentário.....	178
Figura 25. Nome da cidade tematizada.....	180
Figura 26. Lugares que representam e são tematizados.....	181
Figura 27. Natureza destacada	181
Figura 28. Imagens do Rio Muricizal e do fruto murici.....	182
Figura 29. Introdução à cidade de Muricilândia.....	183
Figura 30. Imagens de mulheres líderes do lugar.....	184

Figura 31. Festa tradicional de Muricilândia.....	185
Figura 32. Atividades culturais.....	186
Figura 33. Mulheres quebrando coco.....	186
Figura 34. Atividades cotidianas das mulheres de Muricilândia.....	187

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1. Relações coesivas.....	55
Quadro 2 Percurso histórico do Programa Escrevendo o Futuro.....	63
Quadro 3 Séries e gêneros focalizados na primeira edição da OLP.....	66
Quadro 4. Séries e gêneros focalizados da segunda à quinta edição da OLP.....	66
Quadro 5 Séries e gêneros focalizados na 6ª e 7ª edições da OLP.....	67
Quadro 6 Descrição do Bloco 1 (Oficinas 1 e 2).....	79
Quadro 7 Descrição do Bloco 2 (Oficinas 1, 2, 3, 4 e 5).....	88
Quadro 8 Descrição do Bloco 3 (Oficinas 1 e 2).....	94
Quadro 9 Descrição do Bloco 4 (Oficinas 1, 2, 3 e 4).....	102
Quadro 10 Números de escolas e de vagas do município por categoria.....	109
Quadro 11 Dissertações encontradas em Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	118
Quadro 12 Quantidade de documentários nas regiões brasileiras.....	137
Quadro 13 Produção de documentário por região.....	138
Quadro 14 Tangenciamento temático.....	142
Quadro 15 Quantidade de documentário por tema.....	142
Quadro 16 Relações dialógicas entre o livro do Êxodo e o PD.....	174

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
PD	Projeto de Documentário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LT	Linguística de Texto

LISTAS DE TABELA

Tabela 1	Quantificação dos dados.....	117
Tabela 2	Gêneros da OLP focalizados nas pesquisas.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 Concepções de linguagem: a natureza dialógica da linguagem.....	31
2.2 Os gêneros do discurso.....	37
2.3 Conteúdo temático segundo perspectiva dialógica.....	46
2.4 Linguística de Texto.....	50
2.4.1 Coesão e coerência.....	55
3 A OLP ESCREVENDO O FUTURO.....	61
3.1 Retomada histórica da OLP: sua configuração	61
3.2 Orientação teórico-metodológica adotada pela OLP.....	73
3.3 Descrição das partes do caderno de documentário da OLP.....	78
3.4 Etapas de avaliação dos documentários produzidos.....	110
3.5 A OLP e as pesquisas já realizadas sobre o programa.....	118
4 OS GÊNEROS PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO E DOCUMENTÁRIO: AVALIAÇÃO SEGUNDO A OLP.....	124
4.1 O gênero <i>projeto de curta-metragem de documentário</i> e documentário.....	124
4.2 Algumas considerações sobre o conceito de documentário.....	124
4.3 O que vem antes da produção de um documentário: <i>projeto de curta-metragem de documentário</i>	130
5 DESENHO METODOLÓGICO.....	137
5.1 Tipo de pesquisa.....	137
5.2 Procedimentos metodológicos adotados.....	140
6 ANÁLISE DO CORPUS.....	147
6.1 O tema/conteúdo temático no projeto de documentário <i>Italiani Nova Bréscia</i>	147
6.2 Conteúdo temático no documentário.....	158
6.3 Passagem do recorte temático do Projeto de Documentário para o documentário.....	167
6.4 Conteúdo temático no projeto de documentário <i>O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro</i>	171
6.5 Conteúdo temático no documentário.....	180
6.6 Passagem do recorte temático do Projeto de Documentário para o documentário.....	192
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
8 REFERÊNCIAS.....	201
9 ANEXO.....	208

1 INTRODUÇÃO

A introdução da tese está dividida em dois momentos principais. O primeiro é a imersão no contexto histórico da formação escolar e acadêmica da autora. Este segmento busca fornecer uma compreensão detalhada das influências e experiências que moldaram a trajetória educacional da autora, destacando os marcos significativos e as motivações que a levaram a seguir sua área de estudo. O segundo momento é a introdução propriamente dita, onde são apresentados os objetivos, a justificativa e a estrutura da pesquisa. Este trecho estabelece o escopo do trabalho, delineando as questões centrais que foram abordadas, como a metodologia empregada, hipótese e organização das seções.

O interesse em compartilhar esse processo de formação está atrelado à constituição da autora enquanto sujeito que acredita na educação como processo de libertação. Assim sendo, o leitor tem a possibilidade de compreender o contexto socio-histórico-cultural no qual ela está inserida¹.

Para início de conversa, falarei um pouco da minha trajetória, a pesquisadora que vos fala, para que compreendam o meu processo de formação escolar e acadêmica, para assim, entenderem o contexto socio-histórico-cultural no qual estou inserida. Para isso, revelo, em poucas linhas, quem sou eu.

Eu sou a décima quarta filha de uma família de quatorze irmãos. Sou a última de todos, e devo confessar que isso me trouxe algumas vantagens, poucas, mas trouxe, uma delas é não ter sido obrigada a trabalhar na roça, como as outras foram. Meus pais criaram todos os filhos morando e trabalhando na roça, de fazenda em fazenda, sem ter um lugar fixo para morar. Essa condição e o fato de ter muitos filhos, sendo as nove primeiras todas as mulheres, fizeram com que elas tivessem que trabalhar duro na roça para ajudar no sustento da família.

Pelo fato de meus pais serem semianalfabetos (conseguiram ler textos curtos e simples, mesmo sem ter frequentado a escola formal), estudar não tinha muito valor para eles. Nós só estudávamos se tivesse uma escola próxima e se não houvesse nenhum outro obstáculo, pois se tivesse algum, já era justificativa para não deixarem os filhos estudar.

¹ A partir deste parágrafo, utilizarei o discurso em primeira pessoa do singular, por se tratar de um relato pessoal.

Assim como todas as outras irmãs, fui criada para único e exclusivamente ter como futuro, cuidar de marido, casa e filhos, sem ter nenhuma outra opção. Apesar de não poder vislumbrar um futuro diferente para mim, eu não aceitava muito bem essa condição.

Fui para a escola pela primeira vez com sete anos de idade, sendo que isso foi vantajoso para mim, pois as mais velhas foram a primeira vez com 16, 17, 18 anos e, em alguns casos, nunca frequentaram.

Quando eu ainda não ia à escola, eu fingia ler o que estava escrito em uma pequena lata de querosene, que era utilizada como lamparina² (onde morávamos não tinha energia elétrica). Eu olhava para aqueles escritos e dizia: você não me escalapofa. É claro que a palavra escalapofa não existia, eu inventei, só para dizer que estava lendo. Lembro-me que eu tinha muita vontade de ir à escola para fazer atividades de cobrir as letras pontilhadas. Eu achava tão lindo unir aqueles pontinhos. Não sei o que houve com a professora, pois quando comecei a estudar, ela pulou a parte de cobrir e foi direto para a escrita normal. Fiquei um pouco chateada, mas não reclamei.

A minha primeira escola ficava a cerca de 2,5km de casa. Íamos a pé, eu e meus irmãos, em pleno sol do meio dia. Lá eu cursei a primeira série e a metade da segunda. Não concluí o segundo ano letivo porque tivemos que nos mudar para o Pará (morávamos no Tocantins) e, por isso, perdi o ano. O lugar para onde nos mudamos era de difícil acesso, de modo que, para chegarmos à cidade mais próxima, tínhamos que andar 5km a pé, pegar um pau-de-arara³ e percorrermos cerca de 40km de estrada de chão.

No ano seguinte, já na nova moradia, com nove anos de idade, entrei em uma escola que existia perto de casa e cursei a segunda série, a que eu havia perdido por causa da mudança. Vou revelar acerca da qualidade do ensino apenas narrando uma atividade solicitada com frequência pelo professor: escrever nomes de pessoas que começam com a letra A, B ou I, de acordo com o comando dado por ele. Lembro-me bem do meu irmão mais novo inventando nomes que nem existiam com a letra solicitada, só para preencher linhas. É trágico, mas nós rimos disso até hoje. Tenho pena dele e dos

² Lamparina é uma pequena lâmpada que fornece luz de pouca intensidade, composta de um reservatório para líquido combustível (querosene, óleo diesel) no qual se coloca um pavio e se acende na outra extremidade.

³ Pau de arara é um caminhão adaptado para carregar passageiros.

outros dois que pararam de estudar no ano seguinte e nunca mais retornaram para a sala de aula.

Importante salientar acerca da estrutura física da escola. Ela era coberta de palha de babaçu e tinha apenas uma parede (feita também da mesma palha), a que segurava o quadro negro, sendo que os outros três lados eram completamente abertos. Essa única sala de aula atendia todas as séries ao mesmo tempo.

Certo dia, apareceu uma vaca nervosa e invadiu nossa sala de aula. Foi um Deus nos acuda. Todos os alunos correram para cima do professor, para não serem pisoteados pela vaca. Graças aos céus, ninguém ficou ferido. A partir desse episódio, colocaram, ao redor da sala, dois paus roliços, de modo que não era mais possível uma vaca entrar, nem por cima, nem por baixo.

Terminado o ano letivo, a referida escola fechou e mais uma vez, eu fiquei sem estudar. Existia uma outra escola um pouco mais distante, cerca de 3km, mas como eu disse anteriormente, que só estudávamos se não houvesse nenhum empecilho, minha mãe arranhou um. Teríamos que ir junto com os filhos do vizinho e, para não ter confusão entre as crianças, minha mãe não permitiu que nós frequentássemos a tal escola. Com isso, aos dez anos de idade, parei de estudar.

Eu odiava ficar parada sem fazer nada da vida. Por isso, vivia subindo em árvore (escondida do pai, é claro, que não permitia que mulher subisse em árvore), andava a cavalo, prendia vacas, ou seja, fazia algumas coisas que os irmãos homens faziam, nada obrigado, apenas para não ficar parada.

Eu amava material escolar. Meus olhos se enchiam de coraçõezinhos quando eu via um caderno de escrever, caderno de desenho e lápis de cor. Até hoje gosto de cheirar caderno novo. Que cheiro maravilhoso! Não aguento ver material de papelaria que quero comprar tudo. Fico buscando na memória o que minha filha precisa, só para eu comprar. Quando ela não precisa de nada, fico pensado para quem eu poderia dar algum produto, só para satisfazer o meu desejo antigo de ter, mas não podia. Um propósito que tenho na vida é poder doar material de papelaria para crianças carentes, para que elas nunca deixem de fazer um desenho, pintar, escrever o que quiserem, porque falta material.

Os anos foram passando e tudo continuava do mesmo jeito. Os dias para mim eram todos iguais, não existia feriado, natal, ano novo, férias, nada. Os anos começavam e terminavam exatamente da mesma forma, sem nada de novo. E eu? Eu ficava olhando

o tempo passar de pernas e braços cruzados. Como aquilo me fazia mal! Como eu desejava me mudar dali! Pois apenas em outro lugar, eu poderia fazer alguma coisa na vida. Eu tinha um desejo que surgiu, não sei como, nem porquê, que era ter uma profissão no futuro. Não sabia qual profissão, poderia ser qualquer uma, mas eu queria. Também não sei como, mas eu sabia que eu só conseguiria isso através de estudos, e estudar morando ali era impossível.

Eu não sabia bem o que eu queria ser na vida, mas sabia muito bem o que eu não queria: ser dona de casa e saber apenas cuidar de casa, de filhos etc. Eu estava sendo criada para isso, mas não era o que eu queria. Acho que foi daí que surgiu a minha aversão a serviços domésticos, pois até hoje eu os detesto.

Não existia nenhuma perspectiva de mudança em minha vida, pois meu pai amava morar naquele lugar. Não sei explicar, mas no fundo, bem no fundo, eu tinha esperança de sair dali, apesar de não existir nada que apontasse para isso. Revoltada, eu dizia vez ou outra: “se meu pai acha que vou me casar, ele está enganado”.

Uma vez, uma de minhas irmãs pediu para o meu pai me deixar ir morar com ela para eu estudar junto com suas filhas. Foram tantas opiniões contrárias! Eu ficava vendo as pessoas falarem como eu seria morando com ela, como me comportaria; pareciam até videntes adivinhadoras do futuro. Naquele momento eu aprendi a chorar. Chorei com o coração. Chorei não mais por causa de joelho ralado, mas por algo que poderia mudar a minha vida e determinar o meu futuro. No final, eles venceram, meu pai não me deixou ir e ainda deixou claro que eu só estudaria de novo, se nos mudássemos de lá. Não me restou outra opção a não ser esperar. E ainda fui até ameaçada de apanhar, caso eu não parasse de ficar falando que queria estudar.

Eu não saía para festas por dois motivos principais: primeiro porque raramente tinha alguma festa na região e, segundo, porque meu pai não deixava. Filha dele não dança e pronto. Meu único entretenimento era ouvir rádio. Existia uma rádio chamada *Rádio Nacional da Amazônia*, que podia ser sintonizada em lugares bem distantes. Por ela eu ouvia músicas e novela. Eu adorava novelas de rádio, pois nem sabia que existiam as de TV. Me lembro que quando as pilhas do rádio lá de casa descarregavam, eu ia ouvir a novela na casa da vizinha. Se eu perdia algum capítulo, a vizinha tinha que me contar o que tinha acontecido.

Foi por meio de um programa infantil da referida rádio que eu conheci os contos infantis: Cinderela, Branca de Neve, Peter Pan, etc. *Encontro com Tia Leninha*, esse era

o nome do programa. Eu não perdia nenhum. Que maravilha era viajar naquelas histórias! Meu pai brigava por conta do “tia” e dizia: “ela não é minha irmã para você chamá-la de tia”. O tempo foi passando e meu pai teve que se mudar para outra parte do mesmo estado (Pará). Eu gostei muito daquilo. Talvez houvesse possibilidade de eu voltar a estudar; e houve. No lugar que morávamos, tinha uma escola próxima, onde eu pude dar continuidade aos estudos. Foi então cursei a terceira série primária (4º ano) com 18 anos de idade. A escola era feita de tijolo e coberta de telhas, mas continuava com alunos do primeiro ao quinto ano, em uma única sala de aula. Eu nem me importava com aquilo, o professor conseguia lidar bem com a situação.

Nosso professor era considerado bom, deveria ter estudado um pouco mais do que o da outra escola; era responsável e respeitado pelas pessoas da região. Mas teve que deixar a escola por causa de uma nova regra da prefeitura, a qual determinou que só poderia lecionar, quem tivesse o Ensino Médio completo. Nós protestamos, mas nada adiantou, ele saiu. Não perdemos com a saída dele, pois em seu lugar ficou uma excelente professora.

Quando terminei a quarta série (quinto ano), tive que ir estudar na cidade mais próxima, que ficava a cerca de 17km. Tinha um ônibus escolar que nos buscava todos os dias, exceto quando quebrava ou quando ficava atolado na estrada cheia de lama. Andávamos a pé 3km em pleno sol do meio-dia para chegarmos até a estrada onde o ônibus passava, e fazíamos o mesmo percurso de volta, todos os dias. Eu já era “velha”, pois estava cursando o sexto ano com 20 anos de idade, mas o meu psicológico era de uma criança de 11, idade em que as crianças geralmente cursam tal série. Essa pouca idade psicológica se refere ao fato de eu ter todo o vigor de uma criança dessa idade, para enfrentar e vencer todas aquelas dificuldades. Não vou mentir que eu tinha vergonha de dizer a minha idade e a série que estudava, mas nunca me recusei a dizer, bem como nunca deixei de fazer o que um estudante tem direito: participar de jogos, brincadeiras, teatros, etc., só por causa da idade.

Passei apenas o primeiro semestre indo para a cidade de ônibus, pois eis que um milagre aconteceu. A minha avó, que já era idosa, mudou-se para Xambioá, no Tocantins e precisava de uma acompanhante. Havia disponíveis apenas eu e minha irmã, que é próxima de mim na idade. Meu pai tinha que escolher quem iria morar com a minha avó. É claro que minha irmã foi a escolhida, pois era vista como a comportada, a que tinha juízo, a que não iria dar trabalho, e assim por diante. Mas ela se recusou, por

conta dos traumas do passado, pois a minha avó já tinha morado conosco por vários anos, e ela era uma “sargentona”. Acho que o que minha avó mais gostava de fazer na vida era bater na gente. Todas apanharam, da primeira à última, não importando se tinha zero ou vinte anos de idade. Ela não era querida por nós e, por isso, minha irmã não quis ir morar com ela, achava que iria passar pelas mesmas coisas novamente.

Com isso, sobrou para mim. Eu, sem pensar, aceitei, é claro, era a oportunidade de eu continuar estudando sem tantas dificuldades. Não me importava se iria apanhar ou coisas do tipo, apenas fui. Com isso, a minha avó tinha recebido o perdão por todas as suas faltas comigo, e se eu fosse Deus, a teria perdoado de todas as outras também. Ela foi a primeira porta que Deus abriu para que eu realizasse meu sonho. Deu tudo certo. Ela não me bateu mais, nem brigava comigo, tinha realmente mudado. Eu que ganhei com isso, e ganhei muito.

Morando com minha avó, estudei em escolas no formato hoje conhecido: cada série em uma sala, cada disciplina um professor e assim por diante. Quando eu estava prestes a terminar o ensino fundamental, a minha avó, que já era bem idosa, faleceu. E agora? O que seria de mim? Meu pai quis me levar de volta, mas uma de minhas irmãs, que morava na mesma cidade, intercedeu por mim e convenceu o meu pai a me deixar morar com ela, e ele consentiu. Foi o segundo anjo que Deus mandou para me ajudar. Enquanto ela trabalhava fora, eu cuidava dos filhos dela em casa, levava-os para escola e tudo continuou dando certo, uma ajudando a outra.

Apesar de eu ter idade para fazer Educação de Jovens e adultos (EJA), eu não quis, pois eu queria aproveitar o máximo possível para, futuramente, entrar na universidade ou fazer qualquer outra coisa que um ensino básico “bem feito” pudesse me proporcionar.

Enquanto eu fazia o ensino médio, fiz dois cursos técnicos no Senai, pois era gratuito e, como eu não trabalhava, não gostava de ficar parada. Era curso para mulher forte, pois tinha que fazer serviços que não poderiam ser feitos com delicadeza de mulher, como dizem os machistas: soldar, fazer parafusos, porcas, peças variadas no torno mecânico. Fiz tudo com muito êxito. Eu não me importava se eu fosse ou não trabalhar naquilo, só queria saber fazer, pois eu sempre gostei de saber fazer coisas variadas, diferentes.

Eu fiz e faço até hoje tudo o que tive/tenho vontade e oportunidade. Fiz um pouco de violão e instrumento de sopro (clarinete), toquei em uma banda instrumental

do município de Xambioá. Fiz Capoeira, Karatê, Boxe, Muay Thai e estou fazendo um curso de Montagem de Teatro Musical. A paixão por fazer coisas diferentes era e continua sendo grande.

Eu era considerada inteligente, estava sempre entre os melhores da turma e da escola, mas não me sentia assim, eu conseguia perceber que eu poderia ser melhor, apesar de não saber como. Hoje eu sei como eu poderia ser melhor. Eu tinha tempo e disposição para ter “comido” toda a biblioteca de minha escola, mas não o fiz. Não tinha nenhum incentivo, não conseguia ver a importância da leitura para o meu desenvolvimento escolar/acadêmico. Eu poderia ter lido todos os clássicos da literatura brasileira e portuguesa pelo menos.

Quando terminei o ensino médio, não iria me esforçar para ir para a universidade. Eu achava que não conseguiria passar no vestibular, pois achava que não tinha capacidade. Tive mais uma pessoa-anjo que me incentivou a fazer mesmo assim. A falta de perspectiva era tão grande, que nem sabia qual curso iria fazer. Na hora de fazer a inscrição, escolhi o que eu achei que tinha mais a ver comigo. Deu certo. Como deu certo!

Mais uma vez Deus mandou um anjo personificado em forma de minha irmã para me ajudar naquela nova etapa. Minha irmã enfrentou dificuldades (principalmente financeira) que só ela conhecia, para que eu pudesse morar com ela e estudar. Eu estudava a noite e, muitas vezes levava sua filha, ainda pequena (cerca de 10 anos de idade) comigo, para que eu não voltasse sozinha. Isso, de certa forma, influenciou a escolha de sua carreira profissional, pois a pequena (que não é mais pequena) é hoje graduada, mestra em Letras e professora concursada.

O percurso formativo não foi fácil. A universidade ficava em um local de difícil acesso, por causa da precariedade na infraestrutura da cidade, como falta de iluminação por exemplo. Havia vários casos de tentativa de estupro na rua que dava acesso à universidade, o que aumentava ainda mais os perigos enfrentados. Mas Deus cuidou de mim em todos os momentos e me deu tudo o que precisava para terminar o curso.

O fato de não ter sido uma leitora assídua, como mencionado anteriormente, me fez muita falta durante o curso de graduação (e até hoje). Quando li o primeiro artigo científico no curso de Letras, fiquei desesperada, pois não compreendi nada. Como eu iria terminar um curso, me formar professora de Língua Portuguesa, se não conseguia

compreender os textos que lia? Depois melhorei, e apesar das limitações provocadas pelas lacunas de minha formação, consegui.

No curso de Letras, busquei aproveitar o máximo possível. Fiquei sabendo por uma amiga, quase parente, acerca da Iniciação Científica. Eu mesma procurei o professor e me coloquei à disposição. Não demorou e ele quis me orientar. Muitas pessoas questionavam a minha coragem, pelo fato do referido professor ser considerado rígido. Apesar de ser visto como rígido, era também considerado muito bom e, para mim, era isso que importava. Estava interessada no conhecimento que poderia adquirir por meio dele e isso ele tinha de sobra. Mais tarde, muitas pessoas já me viam com bons olhos, pelo fato de ser orientanda dele, pois, segundo o ponto de vista dessas pessoas, se ele quis me orientar porque eu era boa, uma vez que ele tinha a fama de só orientar alunos bons. Eu não me achava boa, mas me alegrava do fato da fama dele se estender até a mim.

Fazer iniciação científica foi o que possibilitou a minha entrada no mestrado, pois foi através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que eu tive o primeiro contato com o mundo da pesquisa. A gratidão pela oportunidade que o professor me deu é eterna. Eu sempre disse e digo até hoje com muito orgulho e com todos os outros sentimentos bons, que eu fui orientanda do professor Wagner Rodrigues Silva. Nossa parceria deu tão certo, que passei três anos de PIBIC, mais dois anos de mestrado com ele. Aliás, tenho o privilégio de dizer que fui orientada por dois professores que estão entre os melhores do país: Wagner Rodrigues Silva e Ângela Francine Fuza.

Terminei o mestrado (em 2016), um mês antes de minha filha nascer. Isso me fez não querer tentar o doutorado logo em seguida. Sabia que a pesquisa e filho exigem de nós tempo e dedicação na mesma proporção.

Passado um tempo, tive a oportunidade de ministrar aulas no curso de Letras da Unitins (2017-2018), e vi que era na universidade que eu queria estar. Para isso, teria que fazer doutorado; isso me motivou a dar mais esse passo, para, enfim, chegar aonde antes eu não sabia, mas aonde eu queria chegar.

Fazer doutorado estava acima de qualquer sonho que eu pudesse ter. Quando estava na escola básica, nem sabia que existia esse nível de instrução formal. O desejo de ir além foi surgindo ao longo do tempo, juntamente com o sentimento de que ainda era muito pouco e que eu poderia ir além.

Tudo o que conquistei até aqui foi através de muita luta, esforço e força de vontade. Tenho total consciência de minhas limitações e isso me assusta, às vezes, pois eu não quero apenas o título de doutora. Olhando para trás, vejo o quanto atingir esse nível de instrução é grandioso, o quanto eu fui sortuda, privilegiada por ter tido a oportunidade de fazer algo que tantas pessoas gostariam, mas não têm a chance.

Depois de terminar o curso de Letras (em 2013), tive apenas quatro anos de experiência em sala de aula, dois na escola de educação básica (do 6º ao 9º ano) e dois no ensino superior. Considero muito pouco, mas já é um bom começo. Eu estou querendo sempre mais e mais. Queria mais quatro anos de doutorado, para me aprofundar nas teorias, ser mais independente, pois não sei como vou viver sem um orientador.

Enfim, aprendi tanto com o nosso grupo de estudo, que me atrevi a escrever um singelo poema a respeito dele e dos trabalhos realizados pelos seus integrantes. Tentei, no referido poema (que se encontra no anexo desta tese), falar da construção de nossos objetos de pesquisa, inserindo as principais palavras-chave da teoria de Bakhtin e o Círculo.

Feito isto, passemos à introdução da tese, situando o leitor no contexto do concurso onde foram produzidos os gêneros analisados neste trabalho⁴. A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) foi⁵ um concurso de produções textuais desenvolvido nas escolas públicas brasileiras. Fazia parte do Programa “Escrevendo o Futuro”, o qual, em parceria com o Ministério da Educação, realizava ações que contribuíram para a melhoria do ensino nas modalidades de leitura e escrita. O programa também oferecia formação para os docentes de todas as regiões do país, com cursos gratuitos em ambientes virtuais, com materiais de apoio e de pesquisa (ver seção 3.1 neste trabalho).

Foram produzidos no âmbito do concurso, do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, os respectivos gêneros discursivos: poema, memórias literárias, crônica, documentário e artigo de opinião. O documentário foi incorporado na OLP em 2019 (6ª edição do concurso) sendo destacadas várias razões para justificar a sua inclusão no certame da OLP, conforme destacado na seção 3.1 nesta tese.

⁴ A partir daqui, utilizarei a primeira pessoa do plural, tendo em vista que este trabalho foi feito sob a supervisão de minha orientadora, a qual também é autora do texto.

⁵ Utilizamos os verbos no tempo passado pelo fato de a OLP ter sido extinta ainda durante a elaboração desta tese.

Nesta pesquisa, nos debruçamos no estudo do Projeto de Documentário (PD) e Documentário produzidos no contexto da OLP. O PD é um gênero escrito, elaborado na fase de planejamento do filme documentário, a fase de pré-produção, e é composto por sinopse, argumento e roteiro.

Situado no domínio da Linguística Aplicada (LA), área do conhecimento que se ocupa com o estudo da linguagem, este trabalho objetiva compreender como se caracteriza a “passagem⁶” do recorte temático de um gênero escrito (Projeto de documentário) para um gênero multimodal (Documentário), produzidos no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) em 2019. Para tanto, buscamos caracterizar os recursos de linguagem mobilizados, destacando os aspectos sócio-histórico-ideológicos da linguagem em seus múltiplos modos de realização.

Ancorados nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, entendemos a linguagem como lugar de interação entre os sujeitos sociais; interação esta que acontece no processo dialógico, ou seja, na relação do eu com o outro por intermédio do signo ideológico. Nesse âmbito teórico, tomamos como base, diversas obras do Círculo, para a sustentação do bojo teórico-metodológico assumido e também com a finalidade de atender aos nossos objetivos de pesquisa.

Assumindo o caráter dialógico característico do Círculo, dialogamos diretamente com a Linguística de Texto (LT) para a microanálise do enunciado verbal Projeto de Documentário, visto que se configura como uma teoria que contribui significativamente para a compreensão dos elementos coesivos responsáveis pela manutenção e progressão temática. A LA viabiliza a construção dessa ponte teórica, por se constituir como um campo do conhecimento que permite o diálogo como vários domínios do saber que também têm interesse no estudo e compreensão da linguagem.

No bojo dessas discussões, destacamos a importância da mobilização de diferentes áreas do saber, para a compreensão das múltiplas linguagens presentes em nosso cotidiano. Manipular diferentes linguagens exige de nós, ao participarmos das interações sociais, diversos tipos de letramentos (Rojo e Barbosa, 2015). Nas palavras das autoras, “surgem novas formas de ser, de ser comportar, de discutir, de ser relacionar, de se informar, de aprender” (Rojo e Barbosa, 2015, p 116), que demandam novas formas de produção e compreensão da linguagem.

⁶ Estamos compreendendo “passagem” como a mudança, a transição do gênero escrito para o multimodal.

É necessário frisar, portanto, que as novas gerações já possuem habilidades na produção e manipulação dos gêneros multimodais que circulam na internet, a qual oferece ferramentas que facilitam o acesso à produção e publicação de textos multissemióticos (áudios, fotos, vídeos), principalmente nas redes sociais. Foi pensando nisso, que a OLP, incorporou o documentário na lista dos gêneros produzidos no concurso, elencando oito razões que justificam a adoção desse gênero na escola (ver seção 2.1 nesta tese).

O trabalho realizado pela OLP está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, estabelece, desde o ensino fundamental, as competências específicas para a compreensão e utilização das tecnologias digitais para uma comunicação crítica e reflexiva nas “diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (Brasil, 2017, p. 63).

Nesse sentido, aliada à BNCC, a OLP preconiza a inserção dos alunos no mundo do letramento digital, por meio da produção do documentário, possibilitando o domínio das múltiplas linguagens nele empregadas, de forma crítica e reflexiva, através da representação de sua realidade local, por um ponto vista específico. O documentário configura-se como um gênero multimodal, o qual faz parte dos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo e Moura, 2012, p. 19), contribuindo, assim, para a preparação dos jovens estudantes atuarem significativamente, na sociedade de seu tempo.

A produção do documentário e, conseqüentemente, saber fazer uso das múltiplas linguagens contribui para o desenvolvimento intelectual, crítico e reflexivo dos estudantes da escola de educação básica, uma que vez, que o documentário pode fazer-nos “escutar as vozes caladas e enxergar as vidas apagadas”, como diz Amaranta César⁷, em entrevista à Revista Na Ponta do Lápis em 2019. Nessa perspectiva, vemos a(s) linguagem(s) cumprindo sua função social, isto é, “o discurso na vida”, como registra Volóchinov (1976[1926]), de onde se pode falar do mundo a partir do seu próprio lugar.

⁷Amaranta César é idealizadora e curadora do Festival Cachoeira Doc e professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

No contexto social no qual estamos inseridos, produzir um documentário, significa ter a possibilidade de ser autor de seu próprio discurso, tomar a palavra em suas diferentes formas de realização e criar enunciados a partir da análise de sua própria realidade. Daí acentuamos a importância da realização do trabalho com o documentário na Educação Básica, onde se pode ecoar vozes silenciadas e mostrar pessoas, coisas e lugares invisibilizados.

O interesse pelo estudo da linguagem em gêneros discursivos teve início na graduação através de projetos de iniciação científica, os quais serviram de meios para o estudo dos gêneros Relatórios de Estágio Supervisionado de diferentes Licenciaturas⁸. Nos relatórios, os professores em formação inicial discorrem acerca da prática pedagógica observada e/ou desenvolvida⁹, bem como sobre aspectos da realidade escolar que julgam pertinentes.

No mestrado, por sua vez, tomou-se novamente o relatório de estágio supervisionado como *corpus* de pesquisa, porém, foram focalizadas algumas representações dos alunos da educação básica, construídas por professores em formação inicial, durante as práticas de observação e regência de aulas em situação de estágio supervisionado.

Este trabalho de doutorado deu seguimento à proposta de estudo de gêneros discursivos, bem como o mesmo tipo de pesquisa (pesquisa documental), pois tomamos como objetos de pesquisa os gêneros produzidos com contexto da educação básica. Nesse sentido, esta pesquisa converge com as pesquisas realizadas anteriormente, no sentido de tratar de gêneros que tematizam a realidade circundante dos sujeitos no contexto educacional.

Primeiramente, o interesse surgiu devido à pouca produção acerca do Tema, como mostra o trabalho de Fuza e Rodrigues (2022), ao fazerem uma retomada ao conceito de tema nas obras do Círculo de Bakhtin. Para sustentar tal afirmação, realizamos o Estado da Arte¹⁰ num recorte temporal dos últimos 19 anos (2005-2024), a partir das palavras-chave: “o estudo do conteúdo temático” e “o que é Tema para Bakhtin e o Círculo”. O longo período que a pesquisa abrange dá-se pelo fato de um dos

⁸ Foram focalizados os relatórios das Licenciaturas em História, Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia. Os relatórios não serão analisados nesta tese.

⁹ O estágio supervisionado é realizado nos períodos de observação e regência, sendo que em cada estágio, os professores em formação produziam um relatório.

¹⁰ A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES.

sites pesquisados não ter mostrado pesquisas até 2024¹¹. O fato de haver flutuação do conceito de Tema nas obras do Círculo (Fuza e Rodrigues, 2022), justifica-se também a variação na escolha das palavras-chave na hora da pesquisa.

O levantamento mostrou cinco pesquisas, duas utilizando o conceito de “tema” e três, “conteúdo temático¹²”. O resultado apontou não haver teses nem dissertações acerca desses descritores, o que desvela o ineditismo desta tese e os gêneros nela focalizados: documentário e projeto de documentário.

O primeiro trabalho que discute a respeito de Tema foi realizado por Fuza e Rodrigues (2022) citado anteriormente, neste trabalho¹³. O segundo é intitulado *A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa*, e tem como objetivo “problematizar a relevância do tema na atividade de pesquisa, mais especificamente, na construção da metodologia” (Pereira, 2021, p. 2). Podemos ver claramente que a discussão a respeito de Tema toma um rumo diferente do desenvolvido aqui, assim como os que tematizam o conteúdo temático. No texto *Reflexões sobre a identidade de pessoas trans em notícias online: uma análise do conteúdo temático* (Guilherme, 2019), a autora analisa “os modos como questões referentes à identidade de sujeitos trans são discursivizadas em notícias *online* a partir de seus conteúdos temáticos” (Guilherme, 2019, p. 107).

No texto supracitado, a autora analisa anunciados das esferas jurídico-governamental e jornalística publicadas após o Decreto Nº 8.727, em 2016, que dispõe sobre o uso do nome social por pessoas trans em órgãos públicos. Além do referido decreto, são analisados os conteúdos temáticos de dez notícias jornalísticas, cujos conteúdos temáticos giram em torno do uso do nome social autorizado pelo decreto.

Na pesquisa *Reflexões Sobre o Conteúdo Temático no Gênero Regras de Jogo*, (Ortega; Costa-Hübes, 2017, ênfase das autoras), as autoras socializam “uma proposta de atividades didáticas que explora o conteúdo temático do gênero *Regras de Jogo*, elaborada, a partir de estudos desse gênero, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental” (Ortega; Costa-Hübes, 2017, p. 14). As autoras ressaltam os aspectos discursivos do enunciado, destacando os elementos linguísticos e extralinguísticos do gênero, de modo que, o estudo do conteúdo temático “favorece o ensino e a

¹¹ ¹¹ Catálogo de Teses e Dissertações só permitiu pesquisas até 2016.

¹² Importante destacar que foram encontrados apenas artigos, não havendo nenhuma ocorrência de dissertação ou tese.

¹³ Discorreremos acerca do trabalho de Fuza e Rodrigues (2022) ainda neste trabalho.

aprendizagem da língua, uma vez que incentiva o aluno a refletir sobre uma situação real de comunicação” (Ortega; Costa- Hubes, 2017, p. 14).

Por fim, mas não menos importante, Acosta Pereira e Oliveira (2020), no texto *Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso*, propõem “ampliações dos pressupostos teórico-metodológicos referentes à análise do conteúdo temático sob a perspectiva dialógica” (2020, p. 245). Aqui, os autores relacionam o conteúdo temático a outros conceitos bakhtinianos, e propõem encaminhamentos analíticos os quais são utilizados para a análise do *corpus* desta tese.

Diante do exposto, primeiramente advoga-se em favor de que esse conceito, assim como os outros desenvolvidos pelo Círculo, é de fundamental importância para a compreensão da linguagem como ato social. Segundo, acreditamos que o projeto de documentário e documentário, são objetos de estudo propício para o estudo do Tema, visto que são gêneros produzidos a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos, no que diz respeito ao lugar onde vivem.

Terceiro, o fato de haver poucos trabalhos que tematizam o documentário produzido na OLP¹⁴ reforça ainda mais o interesse pelo estudo do gênero e do conceito escolhidos. A OLP tem um rico acervo de gêneros, principalmente documentários, que poderá servir de *corpus* para várias outras pesquisas, com vieses diferentes, o que pode render ganhos significativos para o ensino e aprendizagem de língua materna, no contexto de sala de aula. Como exemplo, podemos citar¹⁵ a dissertação de mestrado de Araújo (2023), a qual elaborou propostas de leitura em perspectiva dialógica a partir do caderno destinado ao professor “Olhar em movimento: cenas de tantos lugares”, e teve como objetivo “compreender como o trabalho com a leitura em perspectiva dialógica possibilita a construção de sentidos e de valores numa abordagem multimodal, para o gênero discursivo documentário da Olimpíada de Língua portuguesa” (Araújo, 2023, p. 20).

Como podemos observar, as contribuições para o trabalho com o gênero documentário já começaram a surgir. Nesse sentido, a proposta de trabalho com o conteúdo temático realizado nesta pesquisa configura-se apenas como um tijolo na

¹⁴ Isso justifica pelo fato de o documentário ser introduzido recentemente (2019) no acervo de gêneros da OLP.

¹⁵ Importante salientar que, quando escrevo sobre o meu contexto pessoal de formação, utilizo a primeira pessoa do singular, quando passo ao processo de escrita do trabalho científico propriamente dito, opto pela primeira pessoa do plural.

arquitetura da grande construção de conhecimento que se pode vislumbrar a partir do referido gênero. Com base no exposto, afirmamos a relevância deste estudo para o fortalecimento do trabalho com os gêneros multimodais na escola de educação básica, uma vez que os sujeitos alunos interagem, produzem, compartilhem e ajam no mundo por meio desses gêneros.

Informamos, infelizmente, que após 22 anos de Programa Escrevendo o Futuro, todas as atividades até então realizadas terminaram, em dezembro de 2024. Além dos cursos de formação ofertados aos professores, o Programa também retirou do portal todos os materiais de apoio, como Cadernos Docentes, planos de aula e projetos de escrita. O fim da OLP se configura num retrocesso e grande perda para a educação pública brasileira, principalmente no que concerne à compreensão e produção de textos.

Esses recursos (Cadernos Docentes, planos de aula e projetos de escrita) constituíam um importante suporte didático-metodológico para os professores, contribuindo diretamente para o aprimoramento da prática docente e para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos. Além disso, os cursos de formação oferecidos no âmbito do Programa desempenhavam um papel fundamental na atualização profissional dos educadores, promovendo uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e alinhada às diretrizes curriculares nacionais.

O fim da OLP é uma medida que vai na contramão das necessidades estruturais da educação pública brasileira. Tal decisão desconsidera os avanços conquistados ao longo de anos de implementação do Programa e revela um desmonte de políticas públicas que visavam à democratização do acesso à formação docente, em promoção das competências leitora e escritora, pilares fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, esta tese se configura num marco que registra historicamente a relevância que o programa teve para a educação brasileira ao longo de todos esses anos. Ao registrar e evidenciar os impactos positivos da OLP ao longo dos anos, este trabalho confronta o apagamento institucional da memória e dos resultados de uma política educacional pública exitosa. Assim, reafirmamos que a OLP desempenhou o papel de uma política comprometida com a formação de professores e com o fortalecimento da linguagem como instrumento de emancipação social e política.

Dando continuidade ao trabalho aqui realizado, partimos da hipótese de que a passagem temática do projeto de documentário para o documentário se dá por meio de diferentes recursos verbo-visuais, de acordo com os assuntos tratados pelo tema.

Diante das justificativas explicitadas e da hipótese levantada, delineamos as seguintes perguntas de pesquisa: *Como se constitui o enfoque temático do documentário? Como a entonação valorativa do documentário é evidenciada e quais recursos linguístico-discursivos revelam essa entonação valorativa? Quais recursos linguístico-enunciativos são utilizados pelos alunos-autores para a progressão e manutenção temática? Quais recursos verbo-visuais são utilizados para fazer a “passagem” temática do projeto para o documentário?*

A partir dos questionamentos listados, indicamos como objetivo geral compreender como se caracteriza a passagem do recorte temático do gênero “Projeto de curta-metragem de documentário” para o gênero “Documentário”, no concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizado no ano de 2019.

A fim de alcançarmos o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Verificar se o enfoque temático do projeto de documentário é mantido no documentário;
- (ii) Refletir sobre a natureza e efeitos do tom/entonação;
- (iii) Explicitar os recursos de linguagem utilizados para o desenvolvimento do tema, no projeto e no documentário;
- (iv) Analisar e caracterizar a “passagem” temática do projeto para o documentário.

Iluminados pela teoria dialógica do discurso e guiados pelos objetivos aqui delimitados, defendemos a tese de que *a passagem do recorte temático do projeto de documentário para o documentário produzidos por alunos da Educação Básica no contexto da OLP sofre alterações em função da natureza multimodal do próprio gênero, do cronotopo e da valoração.*

Em resposta aos objetivos propostos e da tese defendida, este trabalho, além desta introdução, considerações finais e referências está organizado, em cinco seções, as quais se subdividem em sub-seções, conforme apresentado nas linhas que se seguem.

Na primeira seção, *Fundamentação teórica*, na sub-seção *Concepções de linguagem: a natureza dialógica da linguagem*, apresentamos as concepções de

linguagem de acordo com o pensamento filosófico do Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato, Interacionista e Dialógica, sendo esta última, a que este trabalho está ancorado.

Em *Os gêneros do discurso*, apresentamos uma retomada histórica dos trabalhos que discutem questões essenciais a respeito do gênero do discurso nas obras do Círculo. Nesse ínterim, focalizamos, além das críticas que os autores apresentam acerca do tratamento do gênero pelo formalismo russo, o conceito, os elementos constitutivos, a função social, a multiplicidade dos gêneros, etc. No final da seção, em *Conteúdo temático segundo perspectiva dialógica*, tratamos especificamente do tema/conteúdo temático do gênero como objeto do enunciado (Fuza e Rodrigues, 2022). Ainda que nosso foco recaia sobre o conteúdo temático, outros conceitos desenvolvidos pelo Círculo serão trazidos, com o objetivo de compreendermos a função desempenhada pelo tema no todo do enunciado.

Na seção *Linguística de Texto*, discutimos acerca da Linguística de Texto, teoria que nos auxiliou na análise da linguagem verbal dos dados de pesquisa. Tentamos, no campo de estudo da LA, articulação teórica com outra área do conhecimento, a fim de ir além das zonas fronteiriças e construir uma ponte dialógica com outros campos do conhecimento. Como nosso interesse recai sobre a orientação temática dos gêneros discursivos, nos amparamos nos elementos de coesão responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do conteúdo temático dos gêneros focalizados.

Na seção intitulado *OLP Escrevendo o Futuro*, traçamos o percurso histórico da OLP, destacando as mudanças ocorridas no programa ao longo dos anos, juntamente com a descrição do caderno utilizado pelo professor *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares*, para a realização das oficinas para a produção do documentário, bem como as etapas e critérios de avaliação dos filmes produzidos para o concurso. Em *Orientação teórico-metodológica adotada pela OLP*, expomos os pressupostos teórico-metodológicos nos quais a OLP está ancorada, destacando a Sequência Didática elaborada por Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004). Na seção *Descrição das partes do Caderno de Documentário da OLP*, como a própria seção já sugere, realizamos uma descrição detalhada do caderno orientador de todas as atividades e etapas de realização do documentário. Dentro do referido Caderno, através da seção *Etapas de avaliação dos documentários produzidos*, é feita a descrição das etapas de avaliação Escolar, Municipal, Estadual, Regional e Nacional.

Ainda, na mesma seção, apresentamos em *A OLP e as pesquisas já realizadas sobre o programa*, o resultado de uma pesquisa feita no banco de dados de teses, dissertações e periódicos, com o objetivo de mostrarmos os trabalhos já realizados sobre a OLP, o Programa Escrevendo o Futuro e os gêneros neles produzidos.

Em *Os gêneros Projeto de curta-metragem de documentário e Documentário: avaliação segundo a OLP*, discorremos acerca dos conceitos de documentário e seus variados tipos, conforme preconizado por Bill Nichols, destacando as peculiaridades de cada tipo desse gênero discursivo. Focalizamos a importância da inserção do documentário nas aulas de língua portuguesa, possibilitadas pelo desenvolvimento das ações pedagógicas e formativas propostas pela Olimpíada de Língua Portuguesa, bem como os critérios para a produção e reescrita dos gêneros que compõem o projeto (sinopse, argumento e roteiro). Apresentamos ainda a análise de um Projeto de Documentário de curta-metragem semifinalista da OLP de 2019, englobando sua dimensão social e dimensão verbo-visual, que compreendem os horizontes extraverbal e verbal do enunciado.

Na quinta seção, *Desenho metodológico*, apresentamos o percurso metodológico percorrido para a realização deste trabalho, onde abordamos a caracterização do enfoque teórico, abordagem e tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e os critérios de análise.

Já na sexta e última seção, *Análise do Corpus*, exemplificamos e interpretamos, analiticamente, três principais recursos de coesão encarregados pela progressão temática dos Projeto de Documentário e seu respectivo Documentário. Na seção *Tema/conteúdo temático no Projeto de Documentário*, analisamos à luz da LT e do Dialogismo, um projeto de documentário escrito pertencente à Região Sul. Em *Tema/conteúdo temático no Documentário*, analisamos o filme documentário elaborado a partir do projeto analisado anteriormente e, por fim, na *seção Passagem do recorte temático do Projeto de Documentário para o documentário*, explicitamos ainda os recursos de linguagem audiovisual utilizados para a “passagem” do conteúdo temático do projeto escrito para o filme documentário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos as concepções de linguagem de acordo com o pensamento Dialógico desenvolvido por Bakhtin e o Círculo. Destacamos os fundamentos filosóficos e suas implicações para o campo da linguagem, situando-o no debate com as correntes teóricas que o precederam ou com as quais dialoga de forma crítica. Abordamos alguns conceitos que fundamentam a natureza social da linguagem, que compreende de forma mais ampla e complexa dos processos de significação, subjetivação e produção discursiva.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A linguagem é o meio pelo qual os seres humanos interagem uns com os outros, estabelecendo relações sociais para realização de várias ações, como organizar pensamentos e ações diárias no contexto no qual estão inseridos. Assim, cada contexto e cada momento histórico demandam modos diferentes de agir por meio da linguagem, o que implica em múltiplos modelos de ensino de língua materna, no contexto de ensino brasileiro. Isso pode ser visto em Zanini (1999), a qual faz um retrospecto dos modelos de ensino assumidos nas escolas, ao longo das décadas de 1960 a 1990, trazendo à luz as concepções de linguagem que sustentaram cada paradigma.

Como este trabalho está ancorado na concepção dialógica de linguagem, definida por Bakhtin e o Círculo, centramos nosso olhar nessa perspectiva, no intuito de respondermos aos objetivos propostos nesta pesquisa¹⁶. A respeito de outros modos de compreensão da linguagem, Volóchinov (2014 [1929]) apresenta críticas às tendências do pensamento linguísticos Subjetivismo idealista e Objetivismo abstrato, e apresenta um outro modo de compreender a língua(gem), que rejeita toda a teoria subjacente às tendências supracitadas, pois “está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Volóchinov 2014[1929], p. 125), a chamada linguagem como interação (Geraldí, 2011).

Nessa perspectiva, o centro organizador da teoria da linguagem recai sobre o signo, o significado, baseada no pressuposto de que “a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo

¹⁶ Para saber mais sobre as diversas concepções de linguagem, renomeadas por (Geraldí (2011), a partir de Volóchinov (2014[1929]), consultar, além de Zanini (1999), os trabalhos de Travaglia (2009); Fuza; Ohuschi e Menegassi (2020), Fuza e Ohuschi (2014), dentre outros.

concreto de sua singularidade, pelo seu horizonte social avaliativo” (Faraco, 2009, p. 23). Dessa forma, a linguagem é lugar de interação entre os interlocutores, estes vistos como indivíduos socialmente organizados. Como salienta Volóchinov (2014[1929], p. 127, ênfase do autor),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Volóchinov , 2014[1929], p. 127).

As práticas de interação são caracterizadas pela natureza dialógica da linguagem, visto que, segundo Bakhtin (1997), todo enunciado é duplamente orientado, por partir de um locutor para um interlocutor, mesmo este sendo presumido, o qual participa ativamente no processo de comunicação discursiva. Nesse sentido, os sujeitos dialogam um com o outros e também com os outros discursos que compõem os enunciados.

Bakhtin e o Círculo não descartam a importância dos componentes internos da língua para o estudo da linguagem, uma vez que, para haver produção de sentido, necessitamos da significação, dos elementos sintáticos da língua, mas não os consideram suficientes, pois a teoria dialógica incide no enunciado concreto, na interação, no contexto sócio-histórico-ideológico em que os sujeitos estão situados. Assim, nas palavras de Volóchinov (2014[1929], p. 16),

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (Volóchinov, 2014[1929], p. 16).

A língua(gem), portanto, é dinâmica e se molda conforme os enunciados produzidos e o propósito comunicativo que os sujeitos desejam alcançar. Tais sujeitos organizam o seu projeto de dizer, por meio de um determinado gênero discursivo, pertencente a uma determinada atividade humana (religiosa, cotidiana, científica, política). Nessa concepção, a linguagem é utilizada pelos indivíduos para agir no e sobre o mundo, “partindo do pressuposto de que cada sujeito constrói sua própria história e, assim, a sua concepção de mundo, repensando e refletindo as experiências vividas, concebemos sujeitos com diferentes saberes” (Zanini, 1999, p. 83).

Na abordagem interacionista da linguagem, o ensino incide sobre o desenvolvimento da competência linguística do aluno, a envolver a leitura, escrita, interpretação e análise de textos oral, escrito ou multimodal. Aqui, o texto, de acordo com Zanini (1999), não é tomado como um produto pronto, acabado, mas é entendido como algo passível de inferências e interferências do autor e do leitor, que comungam dos mesmos conhecimentos de mundo e de língua.

Como a linguagem se constitui a partir da interação, está sempre ligada a duas extremidades, o “eu” e o “outro”, de modo que, para a instituição do “eu”, necessito sempre do “outro”, tendo em vista que para haver interação, é preciso pelo menos dois interlocutores. Como afirma Volóchinov (2014[1929], p. 117),

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (Volóchinov, 2014[1929], p. 117, ênfase do autor).

Nesse sentido, a palavra, segundo Bakhtin (2016[1951-53]), não pertence a ninguém e, ao mesmo tempo, pertence a mim e ao outro, visto que a palavra alheia ecoa vozes de outros enunciados e quando me aproprio dessa palavra do outro, em uma determinada situação comunicativa, ela já se torna palavra minha. De acordo com Rodrigues (2013, p. 18), quando isso acontece, temos “a ilusão de criar um “novo” discurso, quando na verdade o que acontece é uma nova tomada de consciência do sujeito, diante de uma realidade que se apresenta com roupagem diferente, construída pelas leituras, vivências e reflexões sobre o tema”.

O desenvolvimento da linguagem, assim, está situado no campo das relações sociais onde os sujeitos se constituem no outro, pelo olhar do outro, pela troca com o outro, efetivando a verdadeira natureza dialógica do discurso. Como afirma Bakhtin (2016 [1951-53], p. 54), nosso discurso é pleno de palavras dos outros, que trazem consigo “o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Assim, não é possível que um falante pronuncie uma palavra pela primeira vez, sem ter utilizada por outros falantes, em outras situações comunicativas/discursivas.

Em suma, essas relações estabelecidas com o outro são denominadas pelo Círculo de Bakhtin como relações dialógicas, “fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, que

penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana” (Bakhtin, 2013 [1929], p. 57). Essas relações dialógicas não são compreendidas como relações entre as réplicas do diálogo face a face, mas em termos amplos, que perpassam todo o processo comunicacional, pois a interação exige a reciprocidade entre os atores sociais envolvidos nas trocas discursivas.

Ao compreender o significado do discurso, o ouvinte desempenha a função de respondente, pois “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc.” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 25). Essa atitude responsiva se constitui “ao longo de todo o processo de audição e compreensão” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 25) dos enunciados produzidos na interação discursiva. A compreensão dos enunciados vivos, segundo Bakhtin (2016), é de natureza responsiva, embora manifestada em momentos distintos, “de acordo com o que o falante espera do ouvinte, ou com a forma com que o ouvinte se posiciona diante da situação comunicativa” (Rodrigues, 2013, p. 20).

Bakhtin (2016[1951-53]) destaca tipos diferentes de compreensões responsivas, a saber: 1) compreensão ativamente responsiva, realiza-se quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada, como o cumprimento de ordem militar, por exemplo; 2) compreensão responsiva silenciosa, ocorre quando não há a continuidade do diálogo, ou seja, o ouvinte não demonstra compreensão e não exterioriza sua resposta; 3) compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardatário, aparece nos discursos posteriores, não concomitantes ao momento da interação discursiva. Nas palavras do próprio Bakhtin (2016 [1951-53], p. 26), “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo”, pois presume a existência de enunciado anteriores com os quais, enunciados outros se relacionam.

Essas relações entre os enunciados e as réplicas dos diálogos só são possíveis em enunciados plenos, vistos como unidades da comunicação discursiva, diferentemente das unidades da língua enquanto sistema abstrato, que não são capazes de determinar atitude responsiva do falante. O enunciado é concebido como “*real unidade* da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 28, ênfase do autor), pois o discurso só se materializa na forma de enunciados particulares, inscritos em contextos socioideológicos singulares.

Assim, a linguagem não pode ser compreendida apenas por seus aspectos formais ou gramaticais, pois ela se constitui como um fenômeno essencialmente social, histórico e valorativo. Nesse sentido, todo enunciado carrega elementos axiológicos que expressam atitude, a posição e a intenção do sujeito diante do interlocutor e da realidade discursiva. Dentre esses elementos axiológicos, destacam-se o extraverbal, a entonação e o juízo de valor, os quais exercem papéis fundamentais na construção de sentido e na constituição do discurso.

Para os estudiosos do Círculo, o sentido de um enunciado não se limita ao plano linguístico, sendo indissociável do contexto de produção. Assim, o extraverbal funciona como um componente ativo do diálogo, contribuindo para a interpretação das intenções do falante e para o entendimento do conteúdo enunciado.

Dessa forma, o enunciado, além da dimensão verbal, possui outros aspectos não linguísticos, como o contexto histórico de produção do enunciado e outros aspectos que caracterizam um contexto social de interação discursiva. Como explica Volóchinov (1976 [1926], p. 5, ênfase do autor),

Este *contexto extraverbal* do enunciado compreende três fatores: 1) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores, e 3) *sua avaliação comum* dessa situação (Volóchinov, 1976[1926], p. 5, ênfase do autor).

Essa dimensão social abrange, portanto, os aspectos não inscritos linguisticamente, como expresso no primeiro item da citação anterior, incorporando “o momento histórico de produção, o local e o campo de atividade humana/esfera social a que [o enunciado] pertence” (Gregol; Sousa; Costa-Hubes, 2020, p. 375).

O conhecimento comum partilhado entre os interlocutores, atenta-se, para o horizonte temático, no que diz respeito às relações estabelecidas entre os enunciados novos e os enunciados outros já produzidos na cadeia dialógica do discurso. Assim, um tema nunca é totalmente novo nem repetido, mas retomado, ampliado e ressignificado pelos interlocutores, no processo de comunicação discursiva.

O processo de avaliação, por sua vez, refere-se às atitudes valorativas “que um falante assume em relação ao tema presente no enunciado do outro e em relação ao seu próprio enunciado” (Gregol; Sousa; Costa-Hubes, 2020, p. 376). A valoração constitui os aspectos expressivos do discurso, não sendo, contudo, de domínio da língua enquanto

sistema abstrato, pois os recursos linguísticos “são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada” (Bakhtin, 2016[1951-53], p. 47).

A valoração é, portanto, “um elemento tanto constitutivo quanto funcional” (Acosta-Pereira e Gregol, 2022, p. 486) do enunciado e aponta sempre para o social, visto que o enunciado sempre reflete e refrata a realidade social. Materializada na entonação, a valoração integra a palavra ao seu sentido, revelando a individualização e a ideologia do enunciador.

No contexto desta pesquisa, a valoração é expressa através de recursos verbais, visuais e sonoros, uma vez que se trata do gênero audiovisual documentário, o qual é composto por variados tipos de linguagens. Na linguagem verbal, os alunos-autores se utilizam de caixa alta, fonte vermelha, por exemplo, para imprimir a entonação expressiva desejada. Já na linguagem visual, eles recorrem a imagens impactantes, que auxiliam no desenvolvimento do conteúdo temático, para defender o seu ponto de vista. Na linguagem sonora, por sua vez, a valoração se revela pela música de fundo escolhida, de acordo com a ideia defendida pelos autores. Nesse sentido, “a avaliação social determina, assim, não só o conteúdo temático do enunciado, mas também a sua forma (estilo e composição), bem como a sua composição genérica (gênero) e gramatical, vista do ângulo histórico” (Rodrigues, 2001, p. 27).

Nessa perspectiva, compreender a avaliação social significa compreender os gêneros discursivos em seus diferentes recursos/tipos de linguagens, semelhantes ao documentário, como discutimos na próxima subseção. A avaliação, segundo Volóchinov (2019[1929]), é expressa pela entonação, esta, definida como o acento conferido à palavra enquanto enunciado. Esse acento pode ser de júbilo, de desdenho, de reprovação, de aprovação etc. (Volóchinov, 2019[1929]). Como afirma o mesmo autor, é por meio da entonação que a palavra entra na vida, pois está na fronteira entre o verbal e o extraverbal, é como se ela “levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (Volóchinov, 2019[1929]), p. 123).

Já a entonação compreende a modulação da voz que manifesta emoções, intenções e atitudes valorativas no discurso oral. Ela envolve variações de ritmo, intensidade e tonalidade, funcionando como um meio expressivo de atribuição de valor ao conteúdo linguístico. Sob a perspectiva dialógica da linguagem, a entonação não é mero adorno ou elemento prosódico neutro, mas uma marca valorativa que revela a postura axiológica do sujeito enunciador. É por meio da entonação que o falante pode

indicar concordância, ironia, crítica ou afeto, mesmo que o conteúdo verbal permaneça inalterado.

O juízo de valor, por sua vez, diz respeito ao posicionamento do sujeito em relação ao objeto de seu discurso. Esse elemento se manifesta por meio das escolhas lexicais, da organização sintática e da seleção de informações que compõem o enunciado. Todo discurso, segundo Bakhtin, é perpassado por valores e orientado por uma visão de mundo específica. Assim, não existe neutralidade no ato de enunciar: mesmo as produções ditas objetivas ou científicas estão atravessadas por posicionamentos valorativos. O juízo de valor, portanto, constitui a expressão explícita ou implícita das avaliações do sujeito sobre aquilo que enuncia, evidenciando sua perspectiva ideológica e sua inserção social.

Volóchinov (2014 [1929]), a linguagem concreta não pode ser desvinculada de seu conteúdo ideológico, uma vez que ela possibilita ao sujeito interpretar a realidade e intervir nela, por meio de discursos carregados de valores e posicionamentos que são apropriados a partir da fala do outro. Isso ocorre porque a existência humana é atravessada por avaliações constantes, viver é, fundamentalmente, um ato orientado por valores.

Dessa forma, os elementos axiológicos extraverbal, entonação e juízo de valor demonstram que o enunciado é uma construção dialógica, inseparável das condições concretas de sua produção. Eles reiteram o princípio de que o sentido não reside apenas nas palavras, mas na relação viva entre os sujeitos, mediada por valores, contextos e intencionalidades.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Nesta seção, discutimos o conceito de gênero do discurso, partindo da concepção de que os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, pelas quais a linguagem se realiza nas práticas comunicativas. Em outras palavras, compreendemos que é por meio dos gêneros discursivos que a linguagem se materializa nas interações sociais, assumindo formatos historicamente situados e funcionalmente orientados. Essa perspectiva insere-se na tradição teórica inaugurada pelos estudos do Círculo de Bakhtin, que oferecem uma abordagem dialógica da linguagem, centrada na relação entre enunciado, contexto e contexto.

Para o desenvolvimento desta discussão, tomamos como base os trabalhos de Mikhail Bakhtin e de outros integrantes do Círculo, cujas reflexões oferecem contribuições decisivas para a conceituação dos gêneros do discurso. As obras de Medviédev (2012 [1928]), Bakhtin (2013 [1929]; 2016 [1951-53]; 1988 [1975]) e Volóchinov (2014 [1929]) constituem o alicerce teórico desta tese. A partir dessas contribuições, buscamos evidenciar o papel central dos gêneros discursivos na constituição da linguagem como atividade social e na organização dos discursos em diferentes esferas da vida humana na qual os documentários estão inseridos.

Para apresentar um conceito de gênero que dialoga com os postulados do Círculo, Medviédev (2012 [1928]) faz interlocução com os formalistas russos, apresentando críticas e novos apontamentos sobre o estudo do enunciado. A primeira crítica apresentada diz respeito ao fato de os formalistas definirem o gênero por meio de procedimentos determinados fora do gênero, o que Medviédev chama de procedimento mecânico. Nessa perspectiva, o autor considera que os elementos formais da língua servem unicamente como ponto de partida, e oferece uma outra proposta, a que compreende o gênero a partir do todo do enunciado. A totalidade do enunciado está, conforme esse ponto de vista, relacionada aos atos realizados pelos sujeitos organizados socialmente, situados em um tempo e um lugar.

Importante destacar que o Círculo não dispensa os aspectos linguísticos formais para a análise/estudo de uma obra, pelo contrário, propõe a articulação necessária para o estudo da totalidade do enunciado, indo além dos elementos estruturais. Nesse sentido, o todo do enunciado é alcançado pelo vínculo estreito entre o interior e o exterior, pois “a poética deve partir precisamente do gênero, pois o gênero é a forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma forma de determinado gênero” (Medviédev, 2012 [1928], p 193).

Uma das principais características do gênero do discurso destacada pelo autor, assenta-se na afirmação de que o gênero se orienta na realidade de forma dupla. A primeira orientação aponta para a exterioridade constitutiva do gênero, no que concerne ao tempo, espaço e esfera ideológica em que o gênero está integrado. Esse gênero, podendo ser oral ou escrito, pressupõe leitores, receptores e reação desse auditório, estabelecendo-se uma relação dialógica entre receptores e autor.

Já a segunda orientação para o gênero, deve-se considerar a determinação interna e a temática, ou seja, o gênero aborda alguns aspectos da realidade, como

princípios de seleção, formas de visão e de compreensão, bem como a extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela. Assim:

[...] uma obra entra na vida e está em contato com os diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de sua realização efetiva, como executada, ouvida, lida em determinado tempo, lugar e circunstâncias. Ela ocupa certo lugar, que é concedido pela vida, enquanto corpo sonoro real. Esse corpo está disposto entre as pessoas que estão organizadas de determinada forma. Essa orientação imediata da palavra como fato, mais exatamente como efeito histórico na realidade circundante, determina toda a variedade de gêneros dramáticos, líricos e épicos (Medviédev, 2012 [1928], p. 195).

Nessa perspectiva, os gêneros se incorporam nas múltiplas relações das atividades humanas, nos mais variados contextos e esferas sociais as quais determinam as variedades e emergência de novos gêneros. Vinculada a essa dupla orientação do gênero está o conceito de unidade temática, mais um conceito proposto em oposição ao apresentado pelos formalistas, os quais concebem o tema considerando apenas os elementos linguísticos em orações isoladas. Em contrapartida, Medviédev afirma que o tema se constitui com o auxílio de todos os elementos semânticos da língua, mas não como um componente dela. Nesse sentido,

o tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra, tomada de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irreduzíveis a quaisquer formas linguísticas. O tema de uma obra é o tema do todo do enunciado, considerado como determinado ato sócio-histórico (Medviédev, 2012 [1928], p. 196).

Como se pode observar, o tema é concebido a partir das formas linguísticas, mas não apenas em si mesmas; ele é, pois, inseparável do todo do enunciado, que o determina significativamente. Assim, o tema realiza-se por meio dos diversos gêneros (novela, romance, peça lírica, conto maravilhoso) e não por meio do conjunto de frases, orações e períodos.

Ainda considerando a dupla orientação do gênero na realidade, estabelece-se uma relação de reciprocidade entre a primeira (orientação a partir do externo) e a segunda (orientação a partir do interno) orientação, de modo que “uma é determinada pela outra”, sendo que “a dupla orientação acaba por ser única, porém bilateral” (Medviédev, 2012 [1928], p. 197).

Em relação à diversidade de gêneros discursivos existentes, Bakhtin (2016, [1951-53]) os divide em dois grandes grupos: os *gêneros primários* e os *gêneros secundários*. Os gêneros primários são aqueles criados na situação de comunicação discursiva com vínculo imediato com a realidade concreta, ou seja, está ligado à realidade extraverbal (que está fora do texto) e ao tempo e lugar em que o gênero é realizado (cronotopo). São enunciados considerados por Bakhtin como gêneros simples, “mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral”¹⁷ (Bakhtin, 2016, [1951-53] p. 40), pois são frutos do imediatismo comunicativo, como uma conversa entre parentes e amigos, bilhetes, interação nas redes sociais, etc.

Por outro lado, os gêneros secundários (artigos científicos, romances, notícias) surgem das condições de produção mais complexas, predominantemente produzido na modalidade escrita. São gêneros mais formais e se valem dos gêneros primários para sua formação. Ao se integrarem aos gêneros secundários, os primários são transformados e perdem seu elo com a realidade imediata. Discorrendo sobre o mesmo assunto, Machado (2020, p. 161) afirma que “os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas da comunicação oral imediata e as formas escritas. Gêneros primários e secundários são, antes de mais nada, misturas” (Machado, 2020, p. 161).

No estudo dos gêneros aqui focalizado, para o desenvolvimento do tema, os alunos-autores organizam os documentários de forma que, o ponto de vista defendido seja claramente evidenciado. Para isso, eles selecionam os atores sociais com vozes de autoridade para discorrer sobre o tema, as imagens e a trilha sonora, como recursos estilísticos próprios.

Os Projetos de Documentário e Documentários configuram-se como gêneros secundários, uma vez que precisam de uma elaboração mais sistematizada, apesar de emergirem do cotidiano, do lugar onde os alunos-autores vivem. Para a produção dos referidos gêneros, os estudantes necessitam organizar previamente as ações ou passos que serão seguidos, tais como: pesquisar sobre o assunto, escolher os recursos de linguagens utilizados (enquadramento, tomada), trilha sonora etc.

O gênero é abordado aqui do ponto de vista de sua relação temática com a realidade, o que resulta na tomada de consciência ideológica para a compreensão da

¹⁷ É importante destacar que somente o fato de o gênero ser realizado na modalidade oral não o inclui na categoria dos gêneros primários, pois podemos citar como exemplo o gênero palestra que, apesar de ser um gênero oral, é um gênero secundário.

realidade. No entanto, o fato de que é impossível a existência da consciência fora da língua não garante que a consciência seja formada apenas por meio das formas estritamente linguísticas, pois “são as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade” (Medeviédev, 2012 [1928], p. 198).

(Bakhtin, 2016 [1951-53]), discute a respeito do tema, juntamente com os outros elementos constitutivos do gênero: forma composicional e estilo. Sendo assim, os gêneros do discurso são conhecidos, segundo o autor, pela forma em que os textos são organizados, por meio do tema que é ecoado através da forma e do estilo de linguagem empregada (Bakhtin, 2016 [1951-53]).

A forma de composição dos gêneros está relacionada à organização estrutural que faz com que os gêneros sejam reconhecidos e mobilizados, de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos. É a forma que possibilita a relativa estabilidade do gênero da qual Bakhtin se refere (Bakhtin, 2016, [1951-53] p. 12). Aqui, o termo “relativo” deve ser colocado em evidência, pois apesar de haver uma regularidade na estrutura dos gêneros, eles podem mudar de acordo com as transformações históricas, sociais e culturais.

A forma composicional, portanto, é responsável pela organização e o acabamento do enunciado. As formas de acabamento são responsáveis pela delimitação da fronteira do enunciado, indicando a passagem da palavra ao outro. Essas formas de acabamento se realizam de diferentes formas, dependendo do gênero discursivo e de sua forma de realização (oral ou escrita), podendo ser por meio de pronomes interrogativos, ponto de interrogação, entonação, ou com expressões fixas, como “e foram felizes para sempre”, típicas dos contos de fadas.

Importante destacar que, o tema, apesar de constituir-se pelos elementos semânticos da língua, não está preso somente à língua, mas a todo enunciado e em toda sua ação discursiva. O tema, para Bakhtin, não se restringe apenas ao assunto/conteúdo. O tema é composto pelo extraverbal caracterizado pelas inferências e apreciações valorativas do sujeito, que resulta na propagação da ideologia. Acosta Pereira e Rodrigues (2014, p. 182) reiteram que “é no extraverbal, compreendido como a sua dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma”, ou seja, é onde a ideologia e a valoração, oriundos do enunciado, se manifestam.

Se tomarmos o “amor”, a título de exemplificação, podemos compreender que o tema é transcendente à língua, pois, em algumas letras de música, o amor aparece como algo que traz felicidade, enquanto em outras, traz sofrimento e tristeza. De acordo com Bakhtin, são dois temas sobre o mesmo termo, pois são atribuídas apreciações de valor diferentes. Com isso,

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (Bakhtin, 2016, [1951-53] p. 133-134).

Em complemento à ideia apresentada, podemos afirmar que o tema/conteúdo temático decorre do enunciado completo “único e irrepetível” situado sócio-historicamente, sendo, portanto, constituído a partir da situação de enunciação completa, que vai além dos elementos semânticos/linguísticos.

O estilo, por sua vez, é revelado pelos “recursos fraseológicos e gramaticais” (Bakhtin, 2016, [1951-53] p. 12) que são empregados para a construção de sentido desejado pelo falante/autor. O locutor/escrevente/falante pode servir-se de todos os aspectos gramaticais da língua (vocabulário, estrutura frasal, emprego de gírias, de linguagem formal ou informal, etc.) para ecoar um determinado tema. São essas escolhas linguísticas que assinalam a individualidade de estilo do autor, a qual é mais marcada em alguns gêneros (literários) e menos em gêneros de outras esferas (científicas).

É importante destacar que os elementos constitutivos dos gêneros (forma composicional, tema ou conteúdo temático e estilo) são indissociáveis, de modo que, o tema de um texto/enunciado só é evocado a partir de um estilo e de uma forma composicional específicos. Essa relação é fundamental para compreendermos que os gêneros são criados nos contextos de interação social e são eles, os responsáveis pela materialização dessa interação, ou seja, nos comunicamos por meio dos gêneros.

As considerações dos autores acerca da concepção do tema do enunciado podem ser observadas no gênero focalizado nesta tese, ao verificarmos que o tema do documentário é constituído a partir dos elementos léxico-gramaticais, na dimensão

verbo-visual, que caracteriza a multimodalidade do gênero, bem como do extraverbal, ligado ao cronotopo, à esfera sociodiscursiva, as relações dialógicas etc.

Para uma compreensão mais ampla do conceito de gênero elaborado pelo Círculo, merece atenção frisarmos a diferença entre a forma arquitetônica e a forma composição feita por Bakhtin (1998 [1975]). O primeiro considera o texto/enunciado a partir da esfera de produção, circulação e recepção dos gêneros, mais especificamente na obra de arte literária. Ou seja, considerar a totalidade arquitetônica é vincular intrinsecamente a realidade interna (aspectos linguísticos) e externa (aspectos extralinguísticos), abrangendo o contexto histórico, o social ideológico.

A concepção de arquitetônica empregada pelo Círculo está relacionada à ideia de avaliação social. Nessa perspectiva, a arquitetônica de um texto/enunciado é compreendida como constitutiva do texto a partir de um posicionamento ideológico e axiológico do autor. Assim, o contexto de realização da arquitetônica perpassa o contexto imediato (elementos composicionais constitutivos do gênero), chegando a um contexto maior que abriga o social, o cultural, o histórico e o axiológico.

Nesse sentido, “a forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem - o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada - a dramática” (Bakhtin, 1998 [1975], p. 25). A forma arquitetônica não pode ser confundida com a forma composicional, como nas palavras de Bakhtin (1998 [1975]), formas composicionais não podem ser “dissolvidas” nas formas arquitetônicas, como pretendia o método formal russo. Assim:

O humor, a heroificação, o tipo, o caráter, são formas puramente arquitetônicas, mas é evidente que são realizadas por métodos composicionais definidos. O poema, o conto, a novela, são formas de gênero puramente composicionais; o capítulo, a estrofe, o verso, são articulações puramente composicionais (embora possam ser compreendidos de modo estritamente linguísticos, isto é, independente do seu telos estético) (Bakhtin, 1988, p. 24, ênfase do autor, p. 24).

A arquitetônica faz parte de um contexto maior, pois perpassa os objetos internos (materialidade/composição). Está direcionada para o externo, o lugar social de onde o autor-criador, sujeito ideológico está situado, apontando para o contexto histórico de produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos.

A forma arquitetônica é, portanto, evidenciada pela entonação valorativa, pois vincula os elementos internos do gênero (elementos linguísticos) e apreciações axiológicas que contribuem para a construção de um objeto social, histórica e ideologicamente situada.

A forma composicional dos projetos e dos documentários analisados neste trabalho, diz respeito à estrutura física dos gêneros, como a construção organizacional do projeto, composto por três gênero (sinopse, argumento e roteiro), e a ordem em que o conteúdo temático do documentário é apresentado. Já a forma arquitetônica engloba, além dos fatores internos, o contexto de produção, recepção e circulação dos gêneros, abrangendo os aspectos histórico, social e ideológico.

Com o intuito de discutir questões relevantes sobre o discurso literário, apartando-se do “formalismo” e o “ideologismo” abstratos, Bakhtin Bakhtin (1988[1975]) apresenta uma definição de romance baseada em suas características pluriestilística, plurilíngua e plurivocal.

Não podemos deixar de destacar que o autor, apesar de tratar de um gênero literário, mais uma vez, a discussão não fica limitada apenas a esse tipo de gênero, mas pode expandir-se para o gênero de forma geral, fora do campo artístico literário. Isso pode ser evidenciado quando Bakhtin fala sobre o plurilinguismo, caracterizado pela introdução dos gêneros intercalados no romance.

Em relação à multiplicidade de estilos, Bakhtin contesta a superficialidade que os formalistas dão à análise estilística, enumerando cinco tipos diferentes de unidades estilísticas que compõem um conjunto romanescos, as quais as leis estilísticas são submetidas:

1. A narrativa direta e literária do autor (em todas as suas variedades multiformes);
2. A estilização de diversas formas da narrativa tradicional oral (*skaz*)¹⁸;
3. Estilizações de diversas formas da narrativa (escrita) semiliterária tradicional (cartas, diários, etc.);
4. Diversas formas literárias, mas que estão fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, declamação retórica, descrições etnográficas, informações protocolares, etc.;
5. Os discursos dos personagens estilisticamente individualizados (Bakhtin, 1988 [1975], p. 74).

Nesse sentido, o romanescos é marcado por unidades estilísticas heterogêneas, mas que torna o sistema literário harmonioso, combinando diferentes linguagens e

¹⁸ Entende-se hoje por *skaz* das diversas formas de narrativa oral, tradicional ou não (N.d.T.) (Bakhtin, 1988, p. 74).

variedades de vozes sociais dialogizadas. Esse aspecto marca a dinamicidade da concepção de língua/linguagem assumida por Bakhtin, que a compreende em todas as esferas de vida ideológica.

Além das considerações acerca da estilística do gênero, o autor sublinha relevantes questões referentes ao plurilinguismo no romance, orientação dialógica do discurso, estratificação da linguagem, forças centrípetas e centrífugas, ou seja, aspectos que giram em torno da língua/linguagem e dos gêneros discursivos. Assim, Bakhtin afirma:

Tomamos a língua não como um sistema abstrato de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. Eis porque a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural (Bakhtin, 1988 [1975], p. 81, ênfase do autor).

Baseado nesse conceito de linguagem, o autor vai elucidar acerca das forças centrípetas e centrífugas que caracterizam dialeticamente a tensão que rege a linguagem. A primeira força diz respeito à centralização e unificação da vida social, verbal e ideológica em que uma língua é vista pelos olhos da cultura da verdade. A força centrífuga, por sua vez, atua na diversidade, no plurilinguismo. Essas duas forças, portanto, operam, dialogicamente naquilo que Bakhtin chama de estratificação da linguagem, pois a língua efetiva-se não apenas no que é estático, mas em sua dinamicidade, na medida em que a língua viva se desenvolve, ou seja, no processo ininterrupto de ação dessas duas forças.

A partir da compreensão dessas orientações divergentes da vida verbal, Bakhtin vai apreender as variantes básicas dos gêneros poéticos, literários, prosaicos e do romance, afirmando que, enquanto os gêneros poéticos medram-se nas forças centrípetas uniformizadoras e centralizadoras, o romance e os demais gêneros organizam-se nas forças centrífugas descentralizadoras.

Ao discorrer sobre o plurilinguismo no romance, Bakhtin dá indícios de que as discussões levantadas não servem somente ao romance, mas ao gênero de maneira geral, pois o romance é atravessado por vários outros gêneros os quais o autor chama de gêneros intercalados, que, por sua vez, são “as formas fundamentais para introduzir e organizar o plurilinguismo no romance” (Bakhtin, 19988 [1975], p. 127). Também

intitulados de “gêneros extraliterários”, esses gêneros recebem grande importância de Bakhtin, pelo fato de todos eles serem “bivocais e internamente dialogizados” (Bakhtin, 1988 [1975], p. 128-129), o que é característico da teoria de Bakhtin e do Círculo.

No contexto desta pesquisa, podemos perceber a combinação de diferentes linguagens, o que é inerente ao documentário, bem como variedades de vozes sociais as quais, em diálogo, tecem o todo do documentário.

2.3 CONTEÚDO TEMÁTICO SEGUNDO A PERSPECTIVA DIALÓGICA

À luz da teoria dialógica do discurso, os gêneros são constituídos de conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2016), como dito anteriormente. Apesar de esses três elementos serem indissociáveis, nesta seção, trataremos especificamente do tema/ou conteúdo temático, em função do nosso objetivo de pesquisa e pelo fato de o tema ser um dos conceitos essenciais para a compreensão da linguagem como ação social. Mesmo tendo o *tema* como foco, outros conceitos desenvolvidos pelo Círculo serão trazidos, no intuito de compreendermos a função desempenhada pelo tema no todo do enunciado.

A significação, um dos problemas mais complexos da Linguística, conforme Volóchinov (2014 [1929]), é um aspecto que ganha especial atenção nas produções teóricas do Círculo, não se limitando ao sentido no domínio da língua (dos signos linguísticos), mas expandindo para o signo ideológico, para o discurso. Fuza e Rodrigues (2022), ao discutirem a respeito das concepções de tema nas obras do Círculo, afirmam o quão complexo é refletir sobre esse conceito-chave. Os resultados do estudo mostraram que há flutuações em relação ao conceito, o que aponta para três tendências quanto à sua compreensão: “(1) tema como o sentido total da enunciação, o acontecimento, a realidade e o momento no qual, axiologicamente, interagem conteúdo e forma; (2) tema como a relação entre significação e valoração do signo ideológico; e (3) tema como objeto da enunciação/do enunciado” (Fuza e Rodrigues, 2022, p. 23).

Na tendência (1), o sentido é determinado pelo elo entre o repetível e o irrepetível, ou seja, entre os aspectos verbais, que são reiteráveis e o extraverbal, definidos pelas circunstâncias espaço-temporais, em que “interagem axiologicamente: conteúdo e forma” (Fuza e Rodrigues, 2022, p. 24). Ancoradas em Volóchinov (1976 [1926]), as autoras afirmam que para compreender o tema como sentido total da enunciação, deve-se considerar o “sentido” e a “significação”, ou seja, “conteúdo” e

“forma”, do enunciado, visto que, se for dada maior importância ao aspecto verbal, não se tornará possível o entendimento total do enunciado, pois, para que esse entendimento ocorra, é necessário considerar o contexto extraverbal que engloba os “presumidos não enunciados, já que os sujeitos estão em constante compreensão e avaliação dos discursos” (Fuza e Rodrigues, 2022, p. 8).

Assim, compreender o sentido total do enunciado significa considerar o percebido e o presumido; o primeiro está relacionado aos elementos verbais, puramente linguísticos, enquanto o segundo inclui o aspecto extraverbal, constituído pela avaliação ideológica.

Na segunda tendência, “tema como relação entre significação e valoração do signo ideológico”, o tema pode corresponder à “unidade temática”, pelo fato de ser inseparável das circunstâncias temporais e espaciais da obra. Isso significa dizer que o sentido do enunciado é realizado em um dado momento histórico, em dadas situações sociais e circunstanciais (Medviédev, 2012 [1928]), “de modo a considerar o enunciado carregado de um sentido mais amplo, ou seja, como reflexo dos significados histórico e social (Fuza; Rodrigues, 2022, p. 9).

Uma importante característica destacada a partir de Medviédev (2012 [1928]), refere-se ao fato de que o tema “não pode ser concluído no enunciado” (Fuza; Rodrigues, 2022, 24). Para as autoras, isso ocorre devido a sua abrangência e amplitude, pois o tema constitui-se não apenas de elementos linguísticos, mas transcende-os, alcançando o extraverbal, “a exterioridade do gênero, relacionado à vida, para seus acontecimentos, quanto ao tempo, ao espaço e à esfera ideológica a qual o gênero se alinha” (Fuza; Rodrigues, 2022, 10). Nesse sentido, é possível haver um acabamento composicional do enunciado, mas não um esgotamento de seu tema.

Ao tratar da relação entre tema e significação, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ainda pertencendo à tendência 2, Volóchinov (2014 [1929]) afirma que a significação do enunciado é o estágio inferior do ato de significar, pois “ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (Volóchinov, 2014, [1929], p. 136). Nesse estágio inferior, a significação está para os elementos estáveis e reiteráveis da língua, ou seja, os elementos abstratos, formados por convenção social, que possuem significação fixa. Já o tema, que constitui o “estágio superior da capacidade linguística de significar” (Fuza e Rodrigues, 2022, 24), é o

sentido completo da enunciação, determinado pelas formas linguísticas e pelos elementos extraverbais.

Sendo a significação “um *aparato técnico para a realização do tema*” (Volóchinov, 2014, [1929], p. 134, ênfase do autor), pode-se afirmar que tema e significação estão intimamente interrelacionados, de maneira que não há fronteira clara entre eles.

Volóchinov (2014, [1929], p. 134) acrescenta ainda que “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema”, o que levam Fuza e Rodrigues (2022) a afirmarem que o tema “é a expressão de uma situação histórica concreta” (Fuza e Rodrigues, 2022, 24). Desse ponto de vista, uma mesma enunciação terá um sentido diferente cada vez que for usada, ou seja, é atualizável a cada enunciação, em função da intenção comunicativa e do contexto de produção.

A tendência 3, por sua vez, concebe o “tema como objeto da enunciação/enunciado” (Fuza; Rodrigues, 2022, 24), ou seja, “aquilo de que se fala” (Fuza; Rodrigues, 2022, 26). O objeto da enunciação, de acordo com essa tendência, corresponde ao tema. Logo, compreender o tema como objeto do enunciado equivale considerá-lo objeto de discurso que adquire particularidade por ser um fragmento de uma realidade mais ampla. Considerando o contexto de nossa pesquisa, os temas abordados nos documentários são recortados de um contexto maior, que constitui o lugar onde os alunos-autores vivem.

Nessa perspectiva, o objeto da enunciação ou objeto de discurso, tido como tema, varia, de acordo com a intenção do autor, que recorta de sua realidade, do lugar onde vive algo que mereça destaque, que tenha relevância, para realizar ações por meio da linguagem, como fazer uma denúncia social, uma crítica, um apelo, uma exposição etc.

No campo da LA, pesquisadores contemporâneos ampliam os pressupostos teórico-metodológicos dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, no intuito de contribuir para a prática pedagógica no contexto de ensino de língua materna (Acosta Pereira; Oliveira, 2020; Angelo; Menegassi, 2022; Fuza; Menegassi, 2022; Fuza (2017); Fuza; Menegassi (2011); (só para citar alguns). Ancorados à abordagem dialógica de estudos dos gêneros do discurso, Acosta Pereira; Oliveira (2020), tece importantes considerações a respeito do conteúdo, afirmando que o conteúdo temático, elementos

constituintes do gênero, se relaciona com o cronotopo, à esfera sociodiscursiva, às projeções ideológicas, à valoração/avaliação social/axiológica e à dialogicidade (relações dialógicas).

Afirmar que “todo conteúdo temático responde a um determinado cronotopo” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 247), significa dizer que o cronotopo é responsável por organizar os acontecimentos no tempo e no espaço. Essa relação entre o tempo e o espaço que é possível perceber as mudanças ocorridas na sociedade. Nesse sentido, é por meio do estudo do cronotopo que compreendermos “as experiências sociais, históricas e culturalmente construídas” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 247). Dessa forma, os autores supracitados concluem que a escolha do conteúdo temático, pelo enunciador, não resulta unicamente de sua vontade, mas também das condições permitidas pelo cronotopo.

O segundo conceito explicita que “todo conteúdo temático responde às coerções da esfera sociodiscursiva e da situação de interação” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 248), que se realiza por meio dos gêneros do discurso. A comunicação discursiva só é possível, segundo Bakhtin (2016), pelo fato da existência dos variados gêneros, os quais são utilizados para cumprir diversas intenções comunicativas, nos mais variados contextos comunicacionais. “Nesse sentido, é possível entendermos que cada gênero do discurso se ocupa de um conteúdo temático específico” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 248), pois tratam de objetos específicos da cadeia discursiva.

Nessa perspectiva, o conteúdo temático comporta à amplitude das diferentes situações de interação, de acordo com as especificidades de cada esfera sociodiscursiva e dos gêneros que essas esferas acomodam, bem como a relação hierárquica dos interlocutores. Assim sendo, os autores afirmam que “o conteúdo temático está orientado na e para a esfera sociodiscursiva” (Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 248).

Diante da afirmação de que “todo conteúdo temático é ideológico”, Acosta Pereira e Oliveira (2020) sustentam as palavras de Volóchinov (2014 [1929]), ao reiterarem que a ideologia é encarnada no signo e, por isso, o signo é o material que carrega em si, a ideologia. Por essa razão, informam os autores, sem signo não há ideologia. Freitas (1999, p 10) complementa que a palavra é o “corpo material do discurso que veicula ideologia”. Assim, o signo, enquanto material verbal, social, carregado de ideologia, é constituído no exterior, fora das subjetividades, sendo assim, um produto social.

Acosta Pereira e Oliveira (2020) sustentam ainda, que o conteúdo temático também é valorativo, pelo fato de possuir índice de valor social, ou seja, “carrega valores sociais que conferem a unicidade ao enunciado” (p. 25). O conteúdo temático, assim, é atravessado valorativamente e é determinado por outras vozes que discutem acerca de um mesmo objeto. Segundo Bakhtin (2011[1979]), um conteúdo temático, ao se tornar objeto do discurso, já está atravessado de diversas formas por visões de mundo, por valorações diferentes, e pontos de vistas diversos. Nesse sentido, o conteúdo temático é impregnado de fios dialógicos que entrecruzam vozes que incidem valoração ao conteúdo temático.

Conforme os autores, “todo conteúdo temático possui um índice de valor social” (Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 250). Isso significa dizer que é a axiologia que confere ao enunciado o seu caráter unívoco. O aspecto valorativo da linguagem, portanto, manifesta-se na vida real, por meio posicionamento avaliativo, o que faz com que o enunciado seja único e irrepetível. O tema, sentido, é mais do que o assunto, pois ele é inferido com base na apreciação de valor, na avaliação.

A unicidade do enunciado é, segundo os autores, engendrada por fios dialógicos, que consideram as vozes que atravessam e valoram um objeto. Relações dialógicas são, portanto, tomadas de posição em relação a discursos de diferentes sujeitos do discurso. Esses sujeitos respondem a outras vozes, a visões de mundo diferentes, e nesse “encontro de visões de mundo tem lugar no tratamento do conteúdo temático, na discursivização do objeto de discurso” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 251). As relações dialógico-valorativas podem ser compreendidas a partir das marcas linguísticas enunciativas, que marcam a posição das “vozes de outrem na constituição e no funcionamento do objeto discursivo” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 251).

No contexto desta pesquisa, o dialogismo estabelece um diálogo com a Linguística de Texto, a fim de compreendermos os recursos de coesão responsáveis pela progressão e manutenção temática. Para tanto, compreendemos ser necessária a imersão nos principais aspectos que compõem essa teoria, é o que faremos na próxima seção.

2.4 LINGUÍSTICA DE TEXTO

Os estudos sobre o texto passaram por mudanças significativas, na tentativa de ampliação do seu objeto de pesquisa (o texto) e do seu gradual afastamento do escopo

teórico da Linguística Estrutural, aquela que se limitava ao nível da frase. Após novas formulações, a Linguística de Texto (LT) ou Linguística Textual, como conhecida atualmente, ao estudar o texto, passa a considerar o “seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (Bentes, 2001, p. 261). Nesse sentido, a LT alcança a materialidade linguística do texto, bem como os aspectos discursivos e cognitivos, o que a inscreve na perspectiva de estudo da língua em uso.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância ter em conta as condições externas que condicionam a produção de textos, ou seja, o contexto. Assim, a LT não se prende exclusivamente ao texto como objeto de estudo, como sistema virtual, abstrato, mas o constitui levando em consideração, além do contexto de produção, o de recepção, interpretação e uso efetivo. Por esse ponto de vista, a LT passa a ser compreendida como “disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem” (Bentes, 2001, p. 266). Assim sendo, justifica-se a contribuição da LT para esta pesquisa, pois acreditamos que esse seja o melhor caminho para alcançarmos nossos objetivos, o que não seria possível a partir de um paradigma tradicional.

Dando continuidade acerca da LT, a qual dialogamos diretamente neste trabalho, se faz necessário compreendermos o conceito de texto sob o viés dessa teoria, ou seja, aquele que amplia os critérios apenas das estruturas linguísticas, e “tomam-no como *unidade comunicativa*” (Marcuschi, 2012, p. ênfase do autor). De acordo com essa concepção, o texto é o lugar onde se assenta a interação e, dessa forma, “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (Koch, 2009 a, p. 17). Considerar o texto nesse construto interacional, implica interlocutores ativos na produção e na compreensão de textos, acionado processos de natureza cognitiva, interacional, de acordo com as várias práticas socioculturais nas quais estão envolvidos.

Nesse sentido, importa destacar que os aspectos pragmáticos de estudo do texto, incluem, além dos componentes sintáticos e semânticos, os elementos extraverbais e o conhecimento de mundo, mobilizados na produção e compreensão de textos. Nas palavras de Koch (2009a), um texto é compreendido “como um ato de comunicação

unificado num complexo universo de ações humanas” (Koch (2009a, p. 27), o que compreende a linguagem como modo de interação entre os sujeitos socialmente constituídos, e o texto, como meio de manifestação do discurso.

Sob esse prisma, o texto é o lugar de interação entre os sujeitos, os quais, atribuem/constroem sentido ao texto, com base nos elementos textuais utilizados pelo autor e nos aspectos contextuais mobilizados pelo leitor, ou seja, o seu conhecimento de mundo e das formas de interação social. Nesse sentido, para um texto ser compreendido como um texto, a LT leva em consideração os princípios de textualidade¹⁹, caracterizados pelos fatores responsáveis pela textualidade, que abarcam os conhecimentos que apontam para o texto, em sua materialidade linguística e para os sujeitos, produtores, receptores e atribuidores de sentidos ao texto.

Assim sendo, para a produção de um texto, mobiliza-se recursos que envolve “todo um contexto de produção que se refere ao que é dito, a quem é dito, como é dito, onde é dito e com que intenção é dito” (Pereira; Koch, 2014, p. 190), constituído pelo que está na superfície do texto e pelo que está fora dele.

Um aspecto do texto sobre o qual o nosso interessa recai, tem relação com a sua orientação temática, considerando que “o texto se constrói a partir de um tema, um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade” (Antunes, 2010, p. 32, ênfase da autora). Assim sendo, o texto se desenvolve a partir de um conteúdo temático, o qual regula a seleção das unidades linguístico-discursivas dos falantes e subsidia a sustentação do tema ou tópico em discussão.

De acordo com Antunes (2010, p. 67, ênfase da autora), a unidade temática “funciona como *um fio, um eixo*, que faz cada parte, cada segmento convergir para um *centro*”, para o que se está falando. Para isto, os elementos textuais precisam estar encadeados, sequenciados, para que haja uma continuidade e manutenção temática. Esse encadeamento nos leva a conhecer o ponto de vista do qual o tema é tratado, responsável também pela coerência do texto. Isso permite que um mesmo tema se desenvolva por pontos de vistas diferentes (Antunes, 2010).

A continuidade da unidade temática ou conteúdo temático, nos termos do Círculo de Bakhtin, se faz importante para que os interlocutores não fiquem parado no mesmo ponto de discussão, mas apresentem dados novos acerca do tema em

¹⁹ Bentes (2001, p. 266) afirma que a noção de textualidade foi introduzida por Beaugrande e Dressler (1981), e são, respectivamente: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e situacionalidade. Conferir também Koch (2005).

desenvolvimento. Na LT, essa questão é tomada como o conceito de Tema e Rema, postulado pela Escola Funcionalista de Praga, afirmando que, um enunciado divide-se em duas partes, sendo a primeira (o tema), associado à noção de Dado, o que é estático e o Novo (rema), que é dinâmico, veiculador de informações novas (Koch, 2009b).

A noção de tema-rema não será assumida neste trabalho, uma vez que, não alcança o nível discursivo, o que se distancia da teoria a qual esta tese está ancorada. Tomaremos como base, o conceito de *Tópico discursivo*, o qual converge com o conceito de tema discutido no âmbito do Dialogismo. O tópico discursivo, “sobre o que se está falado no discurso” (Marcuschi, 2006, p. 9), se desenvolve, segundo o autor supracitado, nos processos enunciativos, e não pode ser confundido com *tópico frasal*, que se limita ao nível da frase (não alcança o plano discursivo), sendo puramente de natureza sintática, por tratar “apenas da relação coesiva imediata (localizada e linear), fazendo com que a coerência pareça uma relação semântica ou fundada no conteúdo, privilegiando uma visão informacional da língua” (Marcuschi, 2006, p. 9).

O tópico discursivo (TD), no entanto, permite a inclusão de outros aspectos mobilizados no discurso, que estão fora da superfície textual-discursiva, como as intenções assentadas nas estratégias de manipulação, domínio e desenvolvimento tópico. Assim, a LT trabalha com diferentes modos de desenvolvimento dos tópicos discursivos, os quais mantêm um tópico ativo em uma atividade discursiva.

Segundo Nascimento (2012), o TD é definido pelas propriedades de centração e organicidade²⁰. A primeira desempenha a função de nortear o TD, no que diz respeito ao conteúdo e a segunda, por sua vez, é expressa pela relação de interdependência entre os tópicos, revelando uma relação hierárquica na ordenação dos TD²¹.

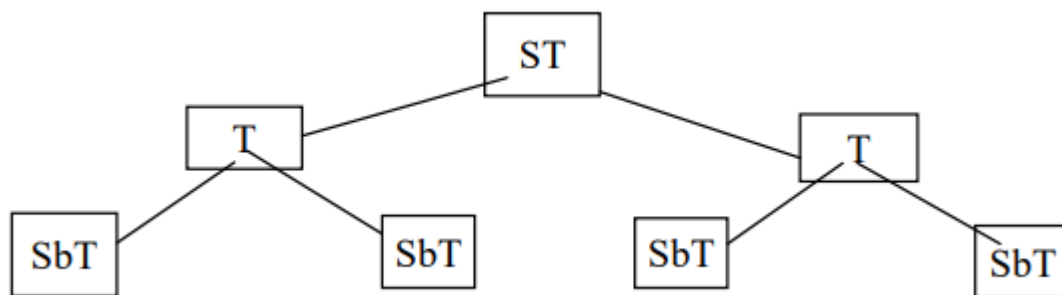
A centração “aponta para o direcionamento dos diversos enunciados formadores de um tópico para o desenvolvimento de um mesmo tema” (Nascimento, 2012, p. 102), e está para um tópico mais amplo, abrangendo a porção de discurso focalizado, ou seja, quando há mudança de centração, há mudança de tópico (Fávero, 2001).

Já a propriedade de organicidade está relacionada com a estruturação tópica, de acordo com o grau de abrangência do assunto tratado. Assim, há uma relação de

²⁰ Segundo Jubran (2006), essas propriedades do tópico discursivo foram definidas pelo Grupo de Organização Textual-interativa do PGPF.

²¹ Nascimento (2012, p 104), acrescenta que “é possível verificar camadas de organização, que vão desde um tópico suficientemente amplo, passando por tópicos particularizadores, até se alcançarem constituintes tópicos mínimos.

interdependência instaurada entre os tópicos, que vai desde constituintes mínimos (subtópicos- SbT), os quais são subordinados de porções maiores (Tópicos- T) que, por seu turno, são subordinados ao Supertópico-ST, formando, assim, um Quadro Tópico, como ilustra o esquema:



Fonte: Fávero (2001, p. 55)

De acordo com o esquema, “é no plano linear e sequencial que se encontra a introdução de informações novas, e, ainda, nesse âmbito da progressão temática que se encontram os fenômenos básicos que caracterizam a distribuição dos tópicos na linearidade discursiva e apontam para articulação intertópica: a continuidade e a descontinuidade.” (Nascimento, 2012). A continuidade, segundo Fávero (1001, p. 54) “decorre de uma organização sequencial dos tópicos, de modo que abertura de um se dá após o fechamento do precedente”. No que concerne a descontinuidade, ela realiza-se na quebra da sequencialidade de um tópico e outro é introduzido na linha discursiva, antes de o anterior ter sido esgotado (Fávero, 2001).

Os aspectos relacionados à (des)continuidade discutidos dialogam com critério de conclusibilidade²² do enunciado, no que diz respeito a “exauribilidade semântico-objetiva” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 36), um dos elementos que asseguram a possibilidade de resposta ao enunciado. A exauribilidade do tema do enunciado, segundo Bakhtin, pode ocorrer de forma “quase absoluta” (plena) ou “muito relativa”, a depender do campo de atuação discursiva. No campo das ordens militares, por exemplo, em que os gêneros são de natureza padronizada, há quase a inexistência de elementos criativos.

²² A respeito do acabamento do enunciado que garante a possibilidade de resposta, Bakhtin afirma que ela é determinada por três fatores intimamente ligados, a saber: “1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 36).

Nos campos da criação científica, por outro lado, “só é possível uma única exauribilidade semântica-objetual muito relativa: aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 36), ou seja, o tema do enunciado só é exaurível em acabamentos definidos pelo autor.

No contexto deste trabalho, os gêneros analisados exigem a relativa conclusibilidade em razão dos limites exigidos pela situação de produção determinada, principalmente, pelo tempo de duração do filme (5 minutos).

Desse modo, acreditamos que um diálogo entre a LT e o Dialogismo no âmbito da LA pode render ganhos significativos no processo de microanálise dos dados desta pesquisa.

No intuito de analisar os recursos de linguagem utilizados para o desenvolvimento do tema nos gêneros supracitados, consideramos, dentre os elementos de textualidade, responsáveis pela tessitura do texto, a coesão e a coerência, encarregados pela progressão tópica, aquela que “diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto” de acordo com Marcuschi (2006, p. 21), ou progressão temática, de acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, dos gêneros focalizados.

2.4.1 Coesão e coerência

Koch e Elias (2007) afirmam que a nossa frequente avaliação de que um texto faz ou não faz sentido está atrelada ao fato de recorrermos aos nossos conhecimentos sociocognitivos para produzir sentido àquilo que lemos ou ouvimos. Reconhecer se um texto é ou não coeso está associado ao princípio de interpretabilidade, ou seja, se é possível construir sentido ao texto em uma determinada situação comunicação, o texto é considerado pelos interlocutores, como coerente, caso contrário, será tido como incoerente.

Nesse sentido, a coerência é, em boa medida, uma construção, cuja responsabilidade cabe também ao receptor, sendo assim, um fenômeno que se dá negociadamente. Não se acha inscrita no texto, mas submete-se a um conjunto de indicadores primariamente textuais. Sua característica básica é não depender de relações textuais imediatas, mas de atividades cognitivas mediadoras. Guiada, pois, primeiramente pelo controle textual, não se prende à sua imanência e resulta de

processamentos complexos relativos a aspectos internos e externos ao texto (Marcuschi, 2006, p. 20).

Isso significa dizer que, a coerência é estabelecida com o auxílio dos recursos coesivos, encadeados pelo texto, bem como pelos elementos contextuais, que envolvem constituintes sociocognitivos e interacionais. Na falta dos componentes coesivos, constituídos explicitamente, a construção de sentido é produzida pelo interlocutor/leitor a partir do acionamento de conhecimentos pragmáticos. Em suma, cabe ao leitor, na produção de sentido, considerar a materialidade textual, associada “a fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa” (Koch e Elias, 2007, p. 193), o que configura a coesão textual como um complexo²³ princípio de textualidade.

Koch (2009b, p. 52), afirma que, “coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. A coerência, portanto, assegura a compreensão do que está sendo dito, estando, o conteúdo temático, ou tópico discursivo, nos termos da LT, inteiramente relacionado a ela.

No contexto deste trabalho, a coerência se mostra importante ao observarmos se os projetos de documentário e documentários são desenvolvidos de acordo com a temática proposta pela OLP, bem como se sustentam o conteúdo temático proposto pelos alunos-autores ao longo da produção escrita (projeto de documentário) e na produção audiovisual (documentário).

A coesão, por sua vez, é um dos fatores responsáveis pela coerência, e é representada pelos mecanismos linguísticos incumbidos pela tessitura do texto. De acordo com Koch (2005), a coesão é realizada através do sistema léxico-gramatical, que configuram relações semânticas entre os elementos do texto, de modo linear, ligando, coesivamente, os recursos empregados na superfície textual. Antunes (2005, p. 47), concebe a coesão como uma “*propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática*” (Antunes, 2005, p. 47, ênfase da autora).

Nesse sentido, “pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma

²³ Destacamos que a palavra complexo não está sendo utilizada como sinônimo de difícil ou complicado, mas no sentido de não simplista, resultado do acionamento de vários elementos que permitem ao leitor a produção de sentido do texto.

ligação significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Koch, 2005, p. 18). Esses elementos lexicais e gramaticais não são tomados fora de determinações pragmáticas, mas considerando os contextos de produção e circulação dos textos.

A função da coesão é, portanto, assegurar a continuidade do texto, estabelecida pelo elo entre suas partes, de modo que se construa uma unidade de sentido e garanta, assim, que a interação comunicativa seja efetivada com êxito. A ligação entre as suas partes desempenha o papel de assegurar a unidade do texto e, conseqüentemente, a sua interpretabilidade. Ou seja, a compreensão que se tem daquilo que é dito, decorre desse encadeamento dos segmentos textuais.

Se a continuidade do texto é viabilizada pelas relações semânticas entre os componentes da superfície textual, como já afirmado anteriormente, os elos estabelecidos entre esses segmentos são veiculadores de sentidos atribuídos ao texto, e são classificados, de acordo com a função que desempenham no texto. São, respectivamente: reiteração, associação e conexão, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Relações coesivas²⁴

Relações textuais	
Reiteração	que ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes.
Associação	que ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras.
Conexão	que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Fonte: Antunes (2005, p. 55)

A relação de reiteração pode ser compreendida como a retomada dos elementos do texto, “criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – o que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso -, como se um fio o perpassasse do início ao fim (Antunes, 2005, p. 52, ênfase da autora). Retornar ao que já foi dito antes, garante a continuação do tema em desenvolvimento, além de sustentar a interpretabilidade do texto. Assim, quando há a substituição de “uma expressão por um pronome ou por um sinônimo, por exemplo, ou que repetimos uma palavra, estamos reiterando”, pois a reiteração realiza-se por meio da substituição e repetição.

²⁴ Antunes (2005, p. 56) ressalta que “qualquer texto mais longo, normalmente, comporta todas essas relações”. Fora os textos mínimos, como um anúncio, por exemplo, que os elementos omitidos são recuperados pelo contexto, “qualquer outro texto comporta, pelo menos, um tipo dessas relações acima apontadas”.

Vejam os como a reiteração é efetivada na sinopse de um Projeto de Documentário da fase semifinalista, que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Sinopse

O documentário Invisível retrata uma realidade presente em nossa capital: Natal, a cidade do Sol, localizada no Rio Grande do Norte/Brasil. A cidade do Sol é conhecida por sua beleza natural, por isso, assim como outros municípios do RN, tem, como uma das principais atividades econômicas, o turismo. Contudo, "nem tudo são flores", algo aparentemente "invisível" acontece no meio de tanta beleza: as praias urbanas que deveriam ser cuidadas e preservadas tornaram-se depósito de lixo, em especial, plásticos e bitucas de cigarros, sem contar com esgotos a céu aberto, tudo isso contrastando, por exemplo, com a belíssima paisagem de uma praia considerada o nosso cartão-postal: Ponta Negra. Reflexo da ignorância de uma parte da sociedade e também do descaso do poder público. Assim, é sobre um olhar por trás da câmera que mostraremos o lugar onde vivemos, além do cartão-postal.

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa (2019)²⁵

A reiteração é promovida, no texto, pelos recursos de repetição e substituição, respectivamente. O primeiro, ocorre por meio da expressão *a cidade do Sol*, utilizada, primeiramente, para caracterizar a cidade de Natal- RN. Na segunda ocorrência, *a cidade do Sol* é utilizada para substituir a palavra *Natal* e, assim, acrescentar informações novas acerca da cidade já referida anteriormente (Natal), mantendo, dessa forma, a continuidade do tema em foco. Assim sendo, a repetição e a substituição são recursos coesivos responsáveis pela fluência do texto, pois permite o encadeamento e articulação entre seus segmentos.

Já a relação de *associação* ocorre por meio do mecanismo de aproximação semântica entre as palavras. Antunes (2005) afirma que a associação é o recurso mais recorrente em todo gênero textual; isso se deve ao fato de todo texto ser marcado por uma unidade temática, que orienta toda escolha lexical e a rede de relações semânticas entre elas. A temática é, portanto, o “elemento unificador, o fio condutor que governa a seleção das palavras e que tem, por isso, uma importância capital” (Antunes, 2005, p. 126). A ligação entre as palavras pertencentes ao mesmo campo semântico ou a campos semânticos correlatos sustenta o conteúdo temático em desenvolvimento.

Vejam algumas relações semânticas na sinopse de um documentário da OLP.

²⁵ Este material foi disponibilizado pela equipe do Cenpec. Por essa razão, os gêneros que fazem parte da fase semifinalista não estão disponíveis no Caderno dos Documentários, pois a OLP só disponibiliza dos gêneros da fase finalista.

Sinopse

Com o crescimento e desenvolvimento da agricultura é possível perceber que ocorreram alterações ao longo do tempo com a produção em grande escala. O aumento populacional exigiu uma demanda maior que ocasionou a exploração de terras com o uso de defensivos agrícolas que são prejudiciais à saúde humana e ao meio ambiente. A cidade de Alto Taquari possui grandes extensões agrícolas que utilizam defensivos agrícolas que são considerados poluentes ambientais e ofensivos para a saúde humana. O documentário apresentará os malefícios e benefícios do uso de agrotóxicos.

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa (2019)

Podemos observar as relações semânticas entre as palavras *agricultura*, *terras*, *extensões agrícolas*, *meio ambiente*, que constrói o eixo temático de exploração da terra para a produção de alimentos, e *defensivos agrícolas*, *poluentes ambientais*, *ofensivos para a saúde humana*, *agrotóxicos*, no eixo relativo aos problemas que se pode ter no trabalho de produção agrícola. A seleção das palavras esteve motivada pela relação de antonímia entre os *benefícios* e *malefícios* do uso de agrotóxicos na agricultura em grande escala.

A relação de coesão por conexão, por sua vez, refere-se ao recurso “que se opera pelo uso dos conectores, o qual desempenha a função de promover a *sequencialização de diferentes porções do texto*” (Antunes, 2005, p. 140, ênfase da autora). Realiza-se por meio de conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções²⁶ e desempenham a função de estabelecerem relações de conexão não apenas entre orações e períodos, mas alarga-se para parágrafos e blocos maiores de textos²⁷ (Antunes, 2005). A autora destaca que os conectores servem não apenas para articular segmentos de um texto, mas, principalmente, para cumprir a função de “*indicar a orientação discursivo-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto” (Antunes, 2005, p. 144, ênfase da autora).

Na sinopse seguinte, podemos observar que a relação de adição se estabelece, quando outras gerações são incluídas no grupo de pessoas que merece viver em “um lugar melhor”.

²⁶ Estabelecem a função semântica de causalidade, finalidade, condicionalidade, temporalidade, oposição, junção, entre outras (Antunes, 2010).

²⁷ Antunes (2010) reitera que os recursos de coesão e seus efeitos na construção coerente de sentidos e das intenções do texto é o que realmente importam e não exatamente situar, com precisão a natureza gramatical ou lexical apenas.

SINOPSE:

Iniciamos o nosso vídeo com uma apresentação e uma breve introdução do documentário, cujo o título é: "As transformações do homem sobre a natureza".

Nas cenas seguintes mostramos a beleza da cidade e as ideias sustentáveis implementadas pela gestão governamental.

E, por fim, enfatizamos alguns aspectos que possibilitam o desenvolvimento da consciência humana e um relato da natureza, expondo sua devastação e seus anseios, que na verdade os anseios são nosso, que desejamos um lugar melhor pra vivermos e também para as gerações futuras.

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa (2019)

A expressão *e também* indica a inclusão de outras gerações a serem beneficiadas de viver em “um lugar melhor”, proporcionado por ações sustentáveis, idealizadas pelo governo. A expressão cumpre a função de expandir, para “gerações futuras”, a possibilidade de usufruir do resultado do trabalho de consciência humana acerca dos cuidados com a natureza.

Antunes (2005) acrescenta ainda, que é mais importante, na ação de produção e recepção de texto, compreendermos o valor semântico dos conectivos e o efeito de sentido que eles produzem nas relações entre as orações, parágrafos e blocos de textos, pois o que vale é pensar na competência comunicativa dos falantes, e não nos ocuparmos da classificação exaustiva de nomenclaturas.

Em suma, é fundamental “*entender esses conectores como elementos indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas* pensadas para o texto” (Antunes, 2005, p. 144, ênfase da autora), o que sinaliza a interdependência entre a coesão e a coerência, uma vez que, a segunda é estabelecida a partir da primeira.

No intuito de compreender o conteúdo temático dos gêneros focalizado nesta pesquisa, apresentamos, na próxima seção, o contexto histórico da OLP e do Programa Escrevendo o Futuro.

3 OLP ESCREVENDO O FUTURO

Nesta seção, tematizamos o percurso histórico da OLP, destacando as mudanças ocorridas no programa Escrevendo o Futuro, juntamente com a descrição do caderno utilizado pelo professor para a realização das oficinas para a produção do documentário, bem como as etapas e critérios de avaliação dos filmes produzidos para o concurso. Apresentamos ainda o resultado de uma pesquisa que mostra os trabalhos já realizados sobre a OLP e o Programa Escrevendo o Futuro.

Para tanto, esta seção está organizada em quatro seções: Retomada histórica da OLP: sua configuração; O caderno do documentário da OLP; Etapas de avaliação dos documentários produzidos e a OLP e as pesquisas já realizadas sobre o programa.

3.1 RETOMADA HISTÓRICA DA OLP: SUA CONFIGURAÇÃO

A Olimpíada de Língua Portuguesa foi um concurso realizado pelo programa Escrevendo o Futuro. Iniciativa da Fundação Itaú Social, Ministério da Educação²⁸ e coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação - CENPEC. O Cenpec configura-se como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que tem como objetivo promover equidade e qualidade na educação pública brasileira. Criado em 1987, desenvolve ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades na educação. As iniciativas do Cenpec contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, a formação de profissionais de educação, a ampliação e diversificação do letramento e o fortalecimento da gestão educacional e escolar.

Em parceria com redes de ensino, espaços educativos e outras instituições de caráter público e privado, o Cenpec atua dentro e fora das escolas públicas para diminuir as desigualdades e garantir uma educação de qualidade a todos e todas. Dessa forma, estimula estudantes e profissionais da educação a se desenvolverem cada vez mais²⁹.

²⁸ Importante ressaltar que o concurso já ocorria, desde 2002, pelo Programa Escrevendo o Futuro, e que, em 2008, por meio de uma parceria com o MEC (Ministério da Educação), deixou de ser apenas um concurso textual entre alunos da Educação Básica e transformou-se em política pública educacional com a realização da *Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro*, como explicitado adiante.

²⁹ Fonte: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em 01/02/2022.

Esses órgãos unem esforços para cumprir seus objetivos principais, que são contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita dos estudantes de todo o país e contribuir para a formação dos professores das escolas de educação básica. As produções textuais criadas para o concurso passaram pelas etapas escolar, municipal, estadual e nacional.

O concurso, premiava as melhores produções textuais dos alunos nas seguintes categorias: Poema (5º ano do Ensino Fundamental, doravante EF), Memórias Literárias (6º e 7º anos EF), Crônica (8º e 9º anos EF), Documentário (1º e 2º ano Ensino Médio, doravante EM) e Artigo de opinião (3º ano EM). A proposta levava os alunos a olhar criticamente para algum aspecto do lugar onde vivem e ressaltar algo de relevância social.

Em 2019, foi realizada a 6ª edição e teve a participação de 85.908 professores, de 42.086 escolas, distribuídas em 4.876 municípios brasileiros. Nessa edição, foram acrescentadas duas novidades, a saber: a inclusão do gênero “documentário”, para os alunos do 1º e 2º anos do ensino médio, e a homenagem a um autor brasileiro. A primeira a receber a homenagem foi a escritora e educadora mineira Conceição Evaristo³⁰.

O tema da Olimpíada (O lugar onde vivo) favorecia a focalização do impacto social da escrita, pois os conhecimentos do lugar, do local podem ser colocados em evidência do ponto de vista dos próprios alunos, seja por meio do poema, crônica e outros gêneros focalizados, os quais permitem que a leitura e escrita sejam reflexos de mudanças e transformações sociais. Dito isto, a OLP, se configurava num *projeto de letramento*, de acordo com o termo de Kleiman (2007). A autora define um projeto de letramento como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (Kleiman, 2000, p. 238).

Nesse sentido, a OLP pode ser compreendida como um projeto de letramento, pois configura-se numa ação coletiva, envolvendo a leitura e escrita de textos com

³⁰ Autora de sete livros, mestre e doutora em Letras e pesquisadora na área das literaturas africanas e afro-brasileira, ela cria sua obra com base no que chama “escrevivência”, que define como escrita que nasce do cotidiano, da experiência pessoal e das lembranças (OLP, 2019).

temas que fazem parte da vida dos alunos. Com o intuito de atuar discursivamente no meio social, professor e aluno precisam mobilizar conhecimentos, experiências, recursos e tecnologias, principalmente de uso da língua escrita.

Portanto, a OLP ia além de um concurso, pois oferecia formação para os professores por meio de diversos recursos didáticos (ambiente virtual de aprendizagem, cursos *on-line*), materiais de apoio, encontros para a reflexão sobre práticas educativas, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, propósito norteador da olimpíada.

O tema da OLP era pertinente para os alunos pensarem sobre o lugar onde vivem. Para a produção de cada gênero que compõe a olimpíada, era necessário, antes de tudo, um mergulho na história do lugar, pessoa ou aspecto tematizado, o que aproximava os alunos de suas comunidades, proporcionava o conhecimento da realidade local e podia suscitar o sentimento de pertencimento e desenvolvimento do olhar crítico sobre o lugar.

A inserção do gênero documentário na 6ª edição da olimpíada se justifica pelos ganhos que o trabalho com esse gênero em sala de aula pode render para os alunos. Por essa razão, o Caderno do professor elencou 8 razões em defesa da adoção do documentário pelas escolas (Caderno do professor, 2019):

Nº 1 – Vivemos em uma civilização audiovisual

Desde o advento do cinema, a realidade do mundo é representada pela imagem em movimento, que envolve não apenas a produção, mas o compartilhamento de gêneros multimodais nas redes sociais. A produção desses materiais audiovisuais é ainda mais acentuada pelas novas gerações, devido à aptidão ao manejo da câmera e a facilidade de divulgação dos materiais produzidos.

Ainda que a linguagem audiovisual tenha adquirido notoriedade na vida humana nos últimos tempos, ela não tem recebido o mesmo destaque no ambiente escolar, sendo poucas são as instituições que sistematizam atividades educacionais voltadas para a produção desse tipo de linguagem. O documentário, sendo um gênero apropriado para o trabalho com a linguagem audiovisual, possibilita ao aluno, um posicionamento mais crítico no que diz respeito à realidade representada pela imagem em movimento.

Nº 2 – Ampliação do letramento escolar

É na escola que o aluno tem a oportunidade de aprender a ler e produzir textos nos mais diversos tipos de linguagem, sendo o documentário, um gênero adequado para o

desenvolvimento e ampliação do letramento dos alunos, uma vez que é composto por diferentes linguagens (verbal, não verbal, multimodal). Saber agir por meio da linguagem multissemiótica, pode contribuir para a formação de um posicionamento crítico a respeito da representação da realidade através das imagens.

Nº 3 – Domínio da linguagem audiovisual

Para a produção de um documentário, um aluno precisa ter conhecimento da gramática audiovisual, que inclui uma sucessão de procedimentos de elaboração (montagem, enquadramentos, posicionamento da câmera etc.), o que exige, habilidades próprias no trato da linguagem multimodal.

Nº 4 – Fácil manejo da tecnologia e baixo custo de equipamentos e softwares

O fato de os jovens já dominarem a tecnologia, permite a produção de um bom trabalho, visto que, a internet oferece programas de edição de fácil acesso e sem custo, o que simplifica ainda mais a produção de audiovisuais. Somado a isso, as câmeras admitem o registro de boa qualidade, tornando possível a produção de documentários na escola.

Nº 5 – Possibilidade de realizar filmes documentários para além dos muros da escola

A produção de documentários pode, trazer para o aluno, novas perspectivas de futuro no universo do cinema, seja amador ou profissional.

Nº 6 – Cumprimento de preceitos legais estabelecidos para a Educação Básica

Trazer o documentário para dentro da escola, vai ao encontro dos princípios legais que regem a educação, pois dentro das habilidades preconizadas pela BNCC, saber explorar técnicas de registro em audiovisuais, é uma das possibilidades, ao se tratar das competências específicas de arte para o ensino fundamental, podendo ser explorada também no ensino de língua portuguesa, como proposto pela OLP.

Nº 7 – Estar em sintonia com uma prática social que só cresce

Nas últimas décadas, é notável o aumento da produção nacional de filmes de não ficção. Muitos são os cineastas, consagrados ou iniciantes, que estão se dedicando à realização de documentários dos mais variados tipos. Há editais de financiamento exclusivos para a realização de filmes desse gênero, como o DOCTV América Latina e o DOCTV Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Há também plataformas on-line e canais de TV dedicados ao gênero, como o CurtaDoc.

A existência de um festival como o “É tudo verdade”, destinado exclusivamente à exibição de documentários, que em 2018 completou a sua 23ª edição, também comprova o crescimento desse campo (Caderno do professor, 2019, p. 6).

O documentário ocupa lugar de destaque nos festivais de cinema de nível profissional, universitário e produções de alunos do Ensino Fundamental e Médio, o que resulta no incentivo à produção desse tipo material audiovisual nas escolas.

Nº 8 – Instrumento de transformação social capaz de inventar novos sujeitos e novas cenas políticas

As novas tecnologias de informação e comunicação possibilitou um grande avanço no modo de consumo dos produtos midiáticos. O que antes era recebido pronto, agora pode ser produzido, editado e divulgado pelo cidadão comum. Isso tornou possível uma mudança na forma de ser, estar e enxergar o mundo, pois coisas ou pessoas antes invisibilizadas (como negros, índios, quilombolas e outras minorias) puderam ocupar um espaço significativo nas mídias.

A produção de documentários no contexto da OLP, motivada pelo tema norteador “O lugar onde vivo”, estimulava os alunos a olhar para o lugar onde vivem sob uma nova perspectiva e, assim, proporcionar novas formas de falar sobre o outro ou de si mesmo.

Podemos perceber por meio dos motivos citados, os benefícios que a adoção da prática de produzir documentário pode trazer para a aprendizagem dos alunos nas escolas de educação básica. Para a edição focalizada nesta tese (6ª edição), o gênero documentário, estreado na olimpíada, foi produzido em uma quantidade substancial (2.432), tendo como semifinalista 62 produções, como finalista 16 e como vencedores quatro 4 documentários³¹. Os documentários vencedores foram: Nordestinos no Acre³² de Rio Brando-AC; Flores do meu bairro³³ de Aliança- PE; Meu lugar Ubaranas³⁴ de Aracati- CE e Além das secas³⁵ de Fortaleza-CE.

O Programa Escrevendo o Futuro, em parceria com o Ministério da Educação, tinha o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino nas modalidades de leitura e escrita. Para tanto, realizava formações presenciais e a distância com educadores de todo o país. O Quadro 2 apresenta um resumo histórico do programa, desde sua criação, em 2002, até 2021, ano em que foi realizada a 7ª edição³⁶.

Quadro 2. Percurso histórico do Programa Escrevendo o Futuro

³¹ Os documentários vencedores podem ser acessados em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/a-olimpiada/artigo/2775/documentarios-vencedores-da-6-edicao-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa>

³² <https://www.youtube.com/watch?v=dkbiDNOSdXU>

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=TA31FxFfaLg>

³⁴ https://www.youtube.com/watch?v=sEsco6_oDF8&t=244s

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA>

³⁶ Destacamos que, neste trabalho, focalizamos a 6ª edição, a primeira em que o documentário foi inserido na Olimpíada.

Ano	Descrição
2002	Criado em 2002 pelo Itaú Social e o Cenpec, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras, o Programa Escrevendo o Futuro transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.
2004	O programa seguiu sua realização em duas vertentes: o concurso, nos anos pares, e as ações de formação presenciais e a distância, nos anos ímpares. Em 2004 , o gênero Reportagem foi substituído por Memórias Literárias.
2005	A criação da Revista Na Ponta do Lápis, distribuída a todos os professores participantes, e da Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro, ambiente virtual do Programa, marcaram o ano de 2005 .
2006	Em mais um ano de concurso, o <i>Kit Itaú de Criação de Textos</i> passou por uma revisão e o Programa passou a premiar também os professores na categoria <i>Relato de Prática</i> .
2007	Até 2007 , podiam participar do Programa Escrevendo o Futuro escolas, professores e alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos gêneros: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião.
2008	No ano de 2008 , foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além dos 5º e 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e o concurso passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, aumentando a abrangência do Programa.
2009	Em 2009 , os encontros de formação presencial foram pautados pela Maleta do Formador, com materiais destinados a reuniões pedagógicas. Também foi produzido o Jogo Q.P. Brasil, para contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos de Ensino Médio.
2010	Em 2010 , 2ª edição da Olimpíada, foram enviadas a todas as escolas públicas - que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio - a "Coleção da Olimpíada", material com Cadernos do Professor nos gêneros: Poema, Crônica, Memórias Literárias e Artigo de Opinião. O material apresentou uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais.
2011	2011 foi o ano de três grandes ações de formação: o Seminário "A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes", que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades públicas; lançamento do curso a distância "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas", oferecido para professores e técnicos de todo o Brasil, e realização do curso "Caminhos para o ensino da escrita", com encontros presenciais realizados nas 27 UFs.
2012	No ano de 2012 , a 3ª edição da Olimpíada lançou o Caderno <i>Virtual Pontos de Vista</i> , com a sequência didática do gênero Artigo de Opinião adaptada para o meio digital, áudios, vídeos e jogos. Além disso, abriu novas turmas no curso a distância "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas". A <i>Comunidade Virtual</i> passou a se chamar Portal Escrevendo o Futuro, e ganhou novas seções interativas. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro envolveu todos os Estados e mais de 91% dos municípios brasileiros, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país.
2013	Em 2013 , a Olimpíada ofereceu mais turmas do curso a distância "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas" e apoiou encontros de formação presencial realizados pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais. Além disso, também organizou o "Seminário Nacional Olimpíada em Rede", que reuniu educadores e especialistas envolvidos com políticas públicas para o ensino da língua portuguesa, e que atuam nas ações de formação presencial e a distância.
	No ano de 2014 , a 4ª edição do Programa lançou os Cadernos Virtuais, adaptação da Coleção da Olimpíada ao suporte digital, com diversos recursos multimídia (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos). Nos cursos à distância, ampliou as turmas do

2014	curso "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas" e lançou um novo curso, "Caminhos da Escrita". A Olimpíada manteve a abrangência em todos os Estados brasileiros: participação de 91% dos municípios e mais de 170 mil inscrições.
2015	Em 2015 , além de aumentar as turmas dos cursos à distância "Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas" e "Caminhos da Escrita", o Programa passou a oferecer um novo curso, "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula". Realizou o "Seminário Internacional Escrevendo o Futuro" com o tema "Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula" e apoiou as formações presenciais realizadas pelas secretarias de educação municipais e estaduais.
2016	Em 2016, o Programa realizou a 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, com a participação de 4.876 municípios brasileiros, cerca de 40 mil escolas envolvidas e mais de 170 mil inscrições de professores. Lançou os <i>Percursos Formativos</i> - um diagrama interativo que oferece autonomia para o educador escolher seu caminho de formação. Novas turmas dos cursos on-line "Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas", "Caminhos da Escrita" e "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula" também foram oferecidas ao longo do ano, além de diversos recursos didáticos interativos, disponibilizados no Portal.
2017	Em 2017, foi realizado o "Seminário Nacional Escrevendo o Futuro: com a palavra, o professor-autor", que reuniu educadores e pesquisadores para discussões e trocas de experiências sobre o ensino da leitura e da escrita nas diferentes regiões do país. Também foram realizadas formações presenciais e oferecidas vagas para os cursos on-line "Caminhos da Escrita", "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas" e "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula". No Portal foram inauguradas duas novas seções: Literatura em Movimento e Banco acadêmico, que reúne pesquisas de todo o país sobre os materiais formativos do Programa
2018	No ano de 2018, a equipe do Programa percorreu o país para conversar com os diversos grupos envolvidos em suas ações e redesenhar o formato da Olimpíada de Língua Portuguesa. Entre as novidades, destaca-se a inclusão do gênero Documentário. Além das formações presenciais e da abertura de vagas para os cursos à distância já existentes, foram criados dois novos cursos on-line: "Avaliação textual: análises e propostas" e "Nas tramas do texto". Já os Percursos Formativos ganharam uma nova ferramenta, os "Planos de aula / Pautas de formação" – um espaço para os professores ou formadores planejarem suas aulas a partir dos conteúdos disponíveis.
2019	Em 2019 foi realizada a 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Além da inclusão de um novo gênero, o Documentário, a Olimpíada passa a homenagear um(a) escritor(a). Neste ano, foi escolhida a autora Conceição Evaristo. Também foi lançada a websérie "Meu lugar tem histórias - Olimpíada de Língua Portuguesa: uma escrita coletiva sobre o Brasil", que narra as transformações na vida de seis estudantes e uma professora ao participarem da Olimpíada. Outra novidade foi o lançamento do jogo de aprendizagem "Pontos de vista", que convida os estudantes a treinar a argumentação. Além disso, foram oferecidas vagas para os cursos on-line do Portal.
2020	Para apoiar professores durante o período da pandemia, o Programa Escrevendo o Futuro elaborou e disponibilizou recursos didáticos, textos, áudios, vídeos e lives em 2020. Também organizou formações estaduais remotas para professores e multiplicadores da Olimpíada de Língua Portuguesa nas redes e escolas. Além disso, foram oferecidas vagas nos cursos on-line "Caminhos da Escrita", "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas", "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula", "Avaliação textual: análises e propostas" e "Nas tramas do texto". Outra novidade foi a Microcertificação dos Percursos Formativos para os educadores.
2021	Este ano será realizada a 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, com destaque para o novo formato do concurso, com foco nos Relatos de prática e na atuação do docente com toda a turma de estudantes. Também serão oferecidas vagas nos cursos on-line "Caminhos da Escrita", "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas", "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula", "Avaliação textual: análises e propostas" e "Nas tramas do texto".

Fonte: Escrevendo o Futuro, disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em 29\09\2021.

O quadro 2 mostra as mudanças ocorridas no programa Escrevendo o Futuro ao longo do tempo. Essas mudanças contribuíram para sua ampliação e melhoria, alcançando cada vez mais escolas, educadores e, conseqüentemente, mais participantes na Olimpíada.

O programa foi constantemente reestruturado, firmou novas parcerias, acrescentou e substituiu itens que julgavam pertinentes, buscando sempre atender às demandas do programa.

As mudanças relacionadas aos gêneros tematizados em cada série (elencados no quadro 2) ganharam destaque importante ao longo do concurso. O programa Escrevendo o Futuro desenvolveu, entre os anos de 2002 a 2007, ações formativas para professores apenas dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (EF) com o objetivo de orientar a escrita dos alunos. Foi em 2008, após firmar parceria com o Ministério da Educação, que a Olimpíada de Língua Portuguesa ampliou sua área de abrangência, envolvendo também os professores e alunos dos 7º, 8º anos do EF e 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (EM), como mostra o Quadro 3.

Quadro 3. Séries e gêneros focalizados na primeira edição da OLP

Ano	Edição	Série	Gênero
2008	1ª	5º e 6º anos	Poema
		8º e 9º anos	Memória literária
		2ª e 3ª EM	Artigo de opinião

Fonte: A autora.

A partir da 2ª (segunda) edição, em 2010, o gênero Crônica passa a fazer parte da olimpíada, incluindo também o 9º ano do EF e a 1ª série do EM. Da 2ª (segunda) a 5ª (quinta) edições, não há mudanças na grade de gêneros e séries tematizados, conforme Quadro 4.

Quadro 4. Séries e gêneros focalizados da segunda à quinta edições da OLP

Ano	Edição	Série	Gênero
2010	2ª	5º e 6º anos	Poema
2012	3ª	7º e 8º anos	Memória literária
2014	4ª	9º e 1ª EM	Crônica
2016	5ª	2ª e 3ª EM	Artigo de opinião

Fonte: A autora

Na 6ª edição da olimpíada, houve novamente uma mudança na distribuição dos gêneros, com a inserção do documentário na 1ª e 2ª séries do EM, continuando da mesma forma a 7ª edição. Assim, apenas a 3ª série do EM fica responsável em produzir o gênero artigo de opinião. Vejamos:

Quadro 5. Séries e gêneros focalizados na 6ª e 7ª edições da OLP

Ano	Edição	Série	Gênero
2019	6ª	5º ano	Poema
		6º e 7º anos	Memória literária
		8º e 9º anos	Crônica
2021	7ª	1ª e 2ª EM	Documentário
		3ª EM	Artigo de opinião

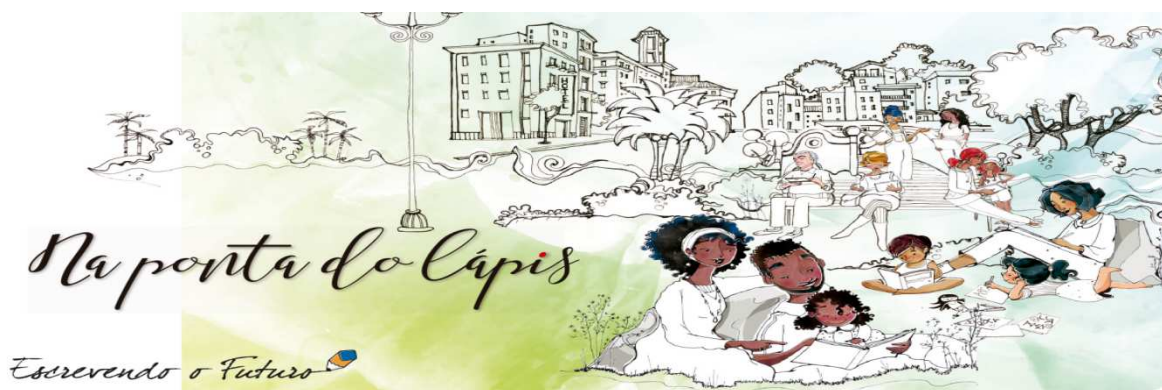
Fonte: A autora

Conforme Quadro 5, a grade de gêneros que compõem a OLP encontrava-se atualizado, abrangendo uma quantidade significativa de gêneros discursivos, contemplando os mais variados tipos de linguagens, utilizadas nas diversas esferas sociais.

Dentre as ações demandadas pela OLP, podemos destacar ações formativas, como a formação de professores nas modalidades presencial e à distância; produção de material impresso e digitais, como a criação da revista “Na ponta do Lápis” e divulgação científica através no Portal Escrevendo o Futuro.

A revista “Na ponta do Lápis” (Cf. Figura 1) tinha como objetivo discutir sobre aspectos teórico-metodológicos do ensino de língua portuguesa, bem como refletir sobre o ensino de leitura e escrita na escola. Assim, a revista era composta por textos que retratam ações pedagógicas dos professores no âmbito do ensino de leitura e escrita e os desafios enfrentados em sala de aula.

Figura 1. Capa da Revista Na Ponta do Lápis 2019.



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8778/napontadolapis33-28ago2019.pdf>.

Acesso em 02/02/2022

Nas seções que constituíam a revista podem ser encontrados entrevistas, artigos e resultados de pesquisas sobre o fazer pedagógico de professores de todo o país. Nela, encontrávamos as seguintes seções: editorial, entrevista, especial, página literária, de olho na prática, tirando de letra e óculos de leitura. Nessas partes constitutivas da revista, haviam as seguintes informações:

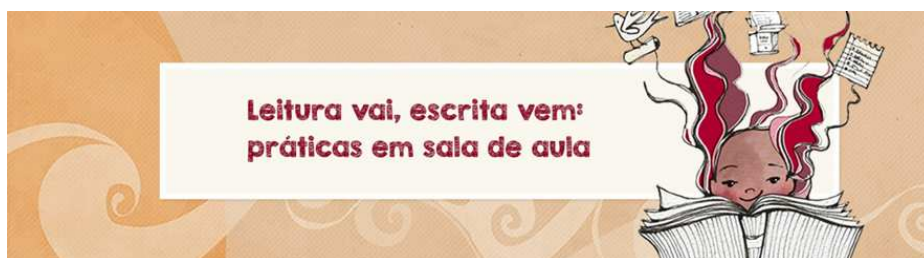
- ✓ *Editorial*: discutia sobre algum aspecto importante da vida atrelado ao contexto de educação formal, como as dificuldades encontradas na educação devido a pandemia do Novo corona vírus;
- ✓ *Entrevista*: trazia a fala de alguma personagem importante para a comunidade artística e/ou literária. Podia ser um escritor, poeta, músico, cantor, pesquisador, professor etc., que compartilhava experiências vividas ao longo de seu trabalho realizado;
- ✓ *Especial*: tematizava assuntos relevantes que envolviam a educação de modo geral, ou seja, assuntos relacionados a aquisição da língua portuguesa, ensino de língua por meio dos gêneros textuais/discursivos, avaliação etc.;
- ✓ *Página literária*: exposição de contos de escritores brasileiros;
- ✓ *De olho na prática*: abordava assuntos e compartilhava experiências que envolviam as práticas educacionais, tais como letramento linguístico e digital, produção e revisão de textos escritos dos mais variados gêneros;
- ✓ *Tirando de letra*: compartilhava relatos/reflexões de professores sobre percalços encontrados no universo educacional. Por exemplo, a adaptação ao “novo normal” das atividades remotas durante a pandemia da COVID-19, desafios da elaboração de relato de prática, assuntos comuns aos educadores e formadores, mas com experiências singulares; e
- ✓ *Óculos de leitura*: aspectos relacionados à leitura eram tematizados aqui. A fala/reflexão dos autores tematizavam experiências literárias vividas ou refletidas por eles, mas que eram representativas de todos os profissionais da educação. Podemos citar como exemplo, a pergunta que os alunos geralmente fazem para que ou por que estudar literatura.

A revista “Na ponta do lápis” era elaborada pela equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, tinha publicação quadrimestral, e ficava disponível *on-line*. Configurava-se, portanto, como um instrumento de formação, pois contribuía

para o aprofundamento teórico-metodológico dos professores e demais interessados pelo ensino e aprendizagem de língua materna.

O Programa escrevendo o Futuro, em suas ações formativas, oferecia 5 cursos *on-line* em plataformas virtuais para educadores de todo o Brasil, com foco nas modalidades de leitura e escrita. As abordagens vinham ao encontro das propostas de ensino de língua portuguesa da BNCC, abrangendo variados gêneros do discurso (multimodais) e variadas práticas de linguagens (multissemióticas). Como nosso objetivo não abrange a formação de professores, não apresentamos uma descrição detalhada acerca dos cursos, exibimos apenas as imagens e os links onde se podiam acessar os cursos com maior facilidade.

Figura 2. Curso on-line Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/1661/curso-on-line-leitura-vai-escrita-vem-praticas-em-sala-de-aula>

Figura 3. Curso on-line Caminhos da escrita



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/1657/curso-on-line-caminhos-da-escrita>

Figura 4. Curso on-line Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/1658/curso-on-line-sequencia-didatica-aprendendo-por-meio-de-resenhas>

Figura 5. Curso on-line Avaliação Textual: análises e propostas



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-online/informacoes/artigo/2470/curso-on-line-avaliacao-textual>

Figura 6. Curso *on-line* Nas tramas do texto



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/2496/curso-on-line-nas-tramas-do-texto-caminhos-para-reescrita>

Figura 7. Percursos formativos



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao-continua>

A partir do exposto, podemos observar que o Programa Escrevendo o Futuro oferecia um leque de ações formativas que envolviam os três eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, oralidade e escrita. A formação do professor, na perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos, poderia levá-los a uma mudança de postura, permitindo o exercício de diferentes olhares para sua prática, e assim, atribuir-lhe novos sentidos.

Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Escola de Genebra, a OLP oferecia aos professores produções acadêmicas de pesquisas realizadas no contexto da

sala de aula, para reflexões teóricas, e propôs práticas efetivas de leitura e produção textual baseadas na SD, para atender às demandas da sala de aula.

3.2 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ADOTADA PELA OLP

Ao compreender a linguagem como prática social, a OLP trabalhava de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a BNCC, documentos oficiais que regem a educação brasileira. A partir da publicação desses documentos, surgiram propostas significativas para mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem da língua materna na escola.

Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem toma o texto como objeto de ensino, no intuito de que os alunos se constituam não apenas como conhecedores do código linguístico, mas também leitores críticos e produtores efetivos de textos dos mais variados gêneros.

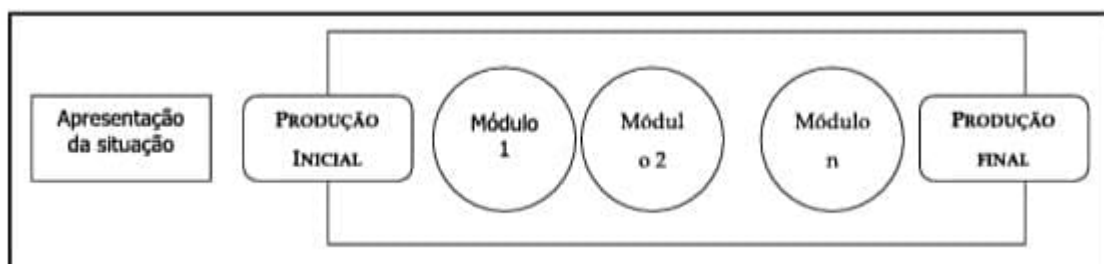
A OLP, em consonância com os documentos oficiais da educação, seguia os pressupostos de Bakhtin, numa perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, aquela que trata do ensino dos gêneros como conteúdo curricular (Escrevendo o Futuro, 2010). Bakhtin preconiza que os gêneros são originários das diferentes esferas da atividade humana, que elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin (2016, [1951-53]), ou seja, os gêneros do discurso.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a aprendizagem por meio dos gêneros de texto pode ocorrer por meio de agrupamentos de gêneros. Sobre esse aspecto, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores suíços filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), afirmam que esse agrupamento é um meio econômico para se pensar a progressão de aprendizagem dos gêneros. Isso significa que um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos (séries) distintas. Logo, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa exercem o papel de aprimorar as práticas de linguagem dos estudantes, quando ensinada com textos. Para Dolz; Noverraz e Shneuwly (2004, p. 74), “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

O planejamento das atividades didáticas das oficinas da OLP, ocorria por meio de Sequências Didáticas³⁷ (SD), estratégia metodológica de ensino e aprendizagem utilizada para um fim específico, que é o ensino e aprendizagem de um determinado gênero. Uma SD, portanto, contribui para o planejamento e desenvolvimento das atividades didáticas do cotidiano da sala de aula no trato com os gêneros.

Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) definem uma sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de dar condições ao aluno de produzir um determinado gênero e, conseqüentemente, saber agir por meio dele em práticas de linguagens significativas. Para a produção de um gênero discursivo por intermédio de uma sequência didática é utilizada a seguinte estrutura:

Figura 8. Estrutura básica de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Shneuwly, 2004, p. 97.

O esquema da estrutura base de uma sequência didática pode ser descrito da seguinte maneira:

- ✓ *Apresentação da situação*: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão.
- ✓ *Produção inicial*: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado.
- ✓ *Módulos*: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão.
- ✓ *Produção final*: o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

³⁷ A OLP oferecia “curso on-line mediado [“Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”](http://escrevendoofuturo.org.br) para a vivência docente do passo a passo das oficinas, promovendo o encontro de saberes teórico-metodológicos e experiências diversificadas de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica”. Disponível em: [Por que participar da Olimpíada e dar vida a BNCC– Cadernos Virtuais \(escrevendoofuturo.org.br\)](http://escrevendoofuturo.org.br).

Na *apresentação da situação*, o projeto de comunicação é apresentado explicitando o objetivo comunicativo a ser atingido, os problemas de linguagem que visa solucionar, qual gênero será focalizado, em qual modalidade (oral ou escrito), quem participará da produção e a quem ela se destinará.

A *produção inicial* configura-se na primeira produção escrita, que indicará quais características do gênero foram respeitadas e quais ainda faltam ser assimiladas. Assim, é possível o professor determinar onde precisa intervir e qual o melhor caminho a percorrer para que o objetivo seja alcançado.

Nos *módulos*, são dadas aos alunos instrumentações necessárias para a resolução dos problemas encontrados na primeira produção, de modo que os elementos constitutivos do gênero focalizado sejam abordados, para o desenvolvimento das habilidades de reconhecimento e produção do gênero.

A sequência didática é finalizada por uma produção final, a qual possibilita ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das sequências de atividades, e permite ao professor avaliar os avanços conseguidos.

Nesse sentido, a OLP e os cadernos destinados aos professores, os quais eram utilizados para a produção dos gêneros, seguiam os princípios do Interacionismo Socio-Discursivo (ISD) (Bronckart, 2009 [1999]) e do construto teórico alicerçado nos estudos de Vygotsky (1998), pois considerava os usos da linguagem em diferentes esferas da atividade humana (familiar, acadêmico-científica, escolar, política, jornalística, jurídica, literária etc.), as quais os gêneros estão sempre relacionados, ou seja, agimos por meio de diferentes práticas sociais em diferentes práticas de linguagem apresentadas em diferentes gêneros discursivos. Pelo viés do ISD, a atenção é dada não somente aos elementos internos do texto, mas também ao agir social do autor e seus propósitos sociocomunicativos.

O trabalho pedagógico preconizado por Vygotsky, que norteava o Programa Escrevendo o Futuro, baseia-se no conceito de Zona de desenvolvimento Proximal (ZPD), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real³⁸ e o nível de desenvolvimento potencial³⁹. O primeiro diz respeito às habilidades próprias que o indivíduo possui para realizar algumas tarefas, sem precisar de ajuda, ou seja, o que ele

³⁸ “[..]nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1998, p. 57).

³⁹ “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

consegue fazer por si mesmo, independentemente. Já o segundo, por sua vez, caracteriza a atitude do indivíduo frente a situações-problema na qual a solução acontece sob orientação de outra pessoa mais experiente.

O desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula baseada nesse conceito se dá por meio da tentativa de conhecer o que o aluno já sabe, para depois, propor atividades colaborativas por pares, as quais podem ser desenvolvidas em dupla, em grupo, ou até mesmo orientadas apenas pelo professor.

O processo prático de produção dos gêneros focalizados na OLP, seguindo esses pressupostos, caracterizava a escrita como trabalho, a qual é tomada como um processo contínuo que envolve, segundo Beloti e Menegassi (2020, p. 140), as seguintes etapas:

[...] a) planejamento: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguísticos-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas; b) execução da escrita: desenvolve os aspectos levantados no planejamento e efetivamente escreve o texto; c) revisão: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita; d) reescrita: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação.

Essas etapas marcam os aspectos dialógico, processual e recursivo do desenvolvimento da escrita, mediada pelo professor, o qual é responsável pela organização e orientação da metodologia do trabalho. Nessa mesma visão, em um artigo publicado na Revista “Na Ponta do Lápis”, Ohuschi e Menegassi (2019) salientam que o texto é o instrumento mediador da interação entre aluno e professor.

Sob esse viés, a produção do documentário, gênero focalizado nesta tese, envolve as seguintes etapas:

- a) *a pesquisa*, que correspondem ao planejamento: nesta etapa, procura-se conhecer tudo o que for importante sobre o tema para que se tenha o que falar. As informações podem ser levantadas nas mais diversas fontes confiáveis: internet, bibliotecas, museus, instituições que permitam pesquisas e consultas etc. Além dessas ações, fazem parte da etapa de pesquisa fazer o levantamento do material audiovisual, realizar pré-entrevistas, visitar locais de filmagem, montar cronograma de filmagem etc.
- b) *gravação do documentário*, correspondente à etapa de execução: momento da filmagem propriamente dita. Nesta etapa, vários conhecimentos sobre a

linguagem audiovisual devem ser colocados em prática, como posicionamento correto e estabilidade da câmera, tipos de enquadramentos, checagem do som e da luz ambiente etc.

- c) *edição*, equivalente ao processo de revisão: é o processo pelo qual ocorre a união das cenas filmadas numa sequência lógica e criativa, de modo que há a construção de sentido por meio das sequências das imagens. Na edição do filme, podem ser utilizados vários tipos de cortes e efeitos de transição entre as imagens.
- d) *Pós-edição* ou *aprimoramento*, que equivale à reescrita: corresponde ao processo de avaliação para verificar se o documentário necessita ou não de ajustes. Para isto, o caderno da olimpíada delimita uma série de orientações de revisão, que possibilita possíveis ajustes.

Por se tratar de um gênero multimodal, ou seja, que apresenta múltiplas linguagens, a OLP ancorava-se na Pedagogia dos Multiletramentos. Essa perspectiva focaliza outras maneiras de usar a escrita na sociedade, além da escrita valorizada pela escola, aquela centrada apenas na linguagem verbal (oral e escrita), o “letramento da letra”, como diz Rojo (2016), em seu artigo publicado na “Revista Na ponta do lápis”.

Nesse sentido, as práticas de letramento implicam contextos culturais diferentes. É necessário, portanto, uma abertura para as práticas locais, do contexto no qual o trabalho está sendo desenvolvido, ou seja, práticas dos contextos socioculturais dos alunos. Esse é o ponto de convergência entre a OLP e os estudos do letramento, a valorização da cultura onde os próprios alunos estão inseridos.

Os multiletramentos foram desencadeados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as quais possibilitaram o surgimento de novos textos, novas linguagens, novos modos das pessoas se relacionarem, o que contribuiu para o surgimento de gêneros que trazem em sua configuração o som, a imagem, a imagem em movimento, além da palavra escrita. Isso demanda do professor tomar essas novas linguagens como objeto de ensino e não apenas como ilustração; os alunos, por sua vez, tem de aprender a ler uma imagem, uma música, um mapa, um design, um vídeo etc.

O trabalho com esse tipo de gênero em sala de aula torna-se pertinente nos dias atuais, pelo fato de os alunos estarem constantemente utilizando-os e produzindo-os em

diversas práticas sociais, o que é sugestivo para um olhar mais crítico para as culturas locais. É compreendendo essas questões, que o gênero documentário passou a fazer parte da OLP, “com vistas a permitir o pleno exercício reflexivo e crítico, diante de uma diversidade de modos de dizer capaz de favorecer o alcance dos objetivos postos em cena em cada situação comunicativa” (OLP, Pergunte à Olímpia, 2019).

A proposta da OLP vinha ao encontro do trabalho de ensino da linguagem proposto pela BNCC (Brasil, 2018, p. 65), a qual

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 65).

Assim, a concepção de linguagem assumida pela BNCC é materializada no desenvolvimento das atividades das SDs dos Cadernos Docentes de cada gênero discursivo, que eram produzidos levando em consideração suas dimensões linguísticas e discursivas, em diferentes contextos de produção.

3.3 DESCRIÇÃO DAS PARTES DO CADERNO DO DOCUMENTÁRIO DA OLP

Além da “Revista na ponta do Lápis”, a OLP trabalhava com outras ferramentas que ofereciam informações e formação para os professores, dentre elas estavam os Cadernos Docentes. Nesses cadernos, que se apresentavam como material de referência para o trabalho com Sequências Didáticas (SD), eram propostas oficinas de textos/vídeos com foco no diálogo e na valorização dos alunos e dos lugares onde eles viviam.

Os títulos dos cadernos da OLP eram sugestivos quanto aos gêneros representados: *Poetas da Escola* (Caderno de Poesias), *Se bem me lembro* (Caderno de Memórias Literárias), *A Ocasão faz o escritor* (Cadernos de Crônicas) *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares* e *Pontos de Vista* (Cadernos de Artigo de Opinião).

O caderno do professor, que orientava a produção do gênero documentário era intitulado *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares*, e tinha como objetivo auxiliar no trabalho com o gênero documentário na escola. O conteúdo do caderno era dividido em 4 grandes blocos e, cada bloco, subdividido em oficinas. Essas oficinas eram

fracionadas em diferentes atividades no intuito de que a temática principal fosse explorada da melhor forma possível.

Além dos blocos, oficinas e etapas, o caderno contava ainda com seções extras, que o deixavam ainda mais completo. Vejamos:

- ✓ Para saber mais – onde encontrávamos informações adicionais a respeito do tema discutido;
- ✓ Referências – onde estavam as referências das obras citadas e as sugestões de leitura;
- ✓ Glossário – onde continha o significado dos termos técnicos utilizados;
- ✓ Descritores de avaliação – onde estavam destacados os critérios de avaliação dos documentários produzidos pelos alunos.

A Figura 9, apresenta a capa do caderno do professor, que orienta a produção do gênero documentário.

Figura 9. Capa do Caderno de documentário



Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa. Caderno do professor. Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/bloco-1-situando-o-genero-documentario/

Observando o título do caderno de documentário *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares*, percebemos que alguns aspectos importantes merecem ser destacados. O primeiro diz respeito ao substantivo “olhar”, que aponta para o modo como o aluno imprime o seu ponto de vista ao movimentar o olhar em direção a um aspecto do lugar onde vive, o qual é tematizado no documentário. A subjetividade, característica do gênero documentário, é marcada por esse ponto de vista que o autor expõe, o que dá margem a um trabalho bastante significativo com a argumentação nas aulas de língua materna, pois permite ao aluno perceber que o documentário não é uma cópia da realidade, mas a representação dela.

Dessa forma, texto, som e imagem se juntam para criar efeitos de sentidos, mobilizar a opinião pública, fazer denúncia social (mostrar condições precárias do transporte público das cidades onde moram, poluição do meio ambiente, violência etc.), ou seja, mostram-se como uma construção discursiva com objetivos claros e bem definidos, que é construir um ponto de vista de uma realidade.

Vale destacar também os “tantos lugares” ou pessoas, que talvez desconhecidos(as) ou esquecidos(as), têm a chance de se tornarem (re)conhecidos(as), lembrados(as) e valorizados(as) pelo fato de serem escolhidos(as) e colocados(as) em evidência pelos alunos. Além disso, evidencia ainda a complexidade, heterogeneidade e diversidade de um país com tantos lugares que merecem ser conhecidos.

Apresentamos, na Figura 10, o sumário do caderno do professor.

Figura 10. Sumário do Caderno de documentário

Sumário

Bloco 1 - Situando o gênero documentário	pág. 12
Oficina 1 - E esse tal de documentário, o que é mesmo?	pág. 14
Oficina 2 - O documentário e seus vários modos de existência	pág. 24
Bloco 2 - A linguagem audiovisual	pág. 47
Oficina 1 - Para início de conversa	pág. 49
Oficina 2 - Enquadramento	pág. 53
Oficina 3 - Movimentos de câmera	pág. 58
Oficina 4 - Montagem	pág. 61
Oficina 5 - O som no cinema	pág. 67
Bloco 3 - Pré-produção de documentário	pág. 75
Oficina 1 - Produção e filmagem	pág. 77
Oficina 2 - O processo de escrita.....	pág. 86
Bloco 4 - Produção e pós-produção	pág. 106
Oficina 1 - Produção	pág. 108
Oficina 2 - Filmagem	pág. 112
Oficina 3 - Edição e pós-produção	pág. 127
Oficina 4 - Exercitando o olhar	pág. 136
Glossário	pág. 146
Anexos	pág. 160
Anexo 1	pág. 160
Anexo 2	pág. 167
Referências	pág. 171

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa. Caderno do professor. Disponível em: https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/bloco-1-situando-o-genero-documentario/

A respeito da organização do Caderno, optamos por descrever seus objetivos e fases a partir de quadros específicos, nos quais caracterizamos as oficinas, que apresentam a conceituação do gênero Documentário assim como seus tipos.

Quadro 6- Descrição do Bloco 1 (Oficinas 1 e 2)

Bloco 1: Situando o gênero documentário
Oficina 1: E esse tal de documentário, o que é mesmo?
1) OBJETIVOS
1.1) Discutir o status da verdade e do real no documentário;
1.2) Mostrar a dificuldade de se definir o que é documentário;
1.3) Apontar relações entre documentário, cinema e jornalismo.
2) ETAPAS:
2.1 Etapa 1: Fronteiras entre Documentário e jornalismo
2.2.1 Encaminhamentos:

- a) Exibição de trechos de telejornal onde apareçam entrevistas de rua.
- b) Indagação se os alunos conhecem um documentário, quais documentários e mídias das quais eles assistiram aos documentários mencionados.
- c) Exibição do documentário Santos - ofício alfaiate (Danniel Leite, Brasil, 2014, 8min36min) para que os alunos percebam como as personagens são apresentadas.
- d) Leitura de um comentário sobre como o professor pode ajudar o aluno a refletir sobre como trabalhar o filme do item (d) com eles.

2.2.2) Material de apoio:

- a) Vídeo: Pescaria de Merda (Coletivo Santa Madeira, Brasil, 2009, 8min);
- b) Texto: Descrição e análise do documentário do item a;
- c)) Texto: A questão do ator social/personagem;

2.2 Etapa 2: Fronteiras entre documentário e cinema de ficção

2.2.1 Encaminhamentos:

- a) Exibição de imagens de câmeras de segurança para a falta de intencionalidade na captação das imagens, a ausência de argumento, de tese, é o que distancia as imagens do documentário.
- b) Exibição do curta Até o céu leva mais ou menos 15 minutos (Camila Battistetti, Brasil, 2013, 13min), na tentativa de classificá-lo em ficção ou documentário.
- c) Leitura de um comentário do filme apresentado no item (b) para reflexão de questões que levam a pensar sobre o filme ser documental ou fictício.

2.2.2 Material do apoio:

- a) Vídeo: o Santiago (João Moreira Salles, Brasil, 2007, 79min);
- b) Vídeo: Nanook, o Esquimó (1922);
- c) Vídeo: A saída dos operários da Fábrica Lumière (1895).

Oficina 2: O documentário e seus vários modos de existência

1) OBJETIVOS

- 1.1) Indicar a existência de vários tipos de documentário;
- 1.2) Apontar as principais características de cada tipo.

2) ETAPAS:

2.1 Etapa 1: Documentário expositivo

2.2.1 Encaminhamentos:

- a) Exibição do filme o Manhã na Roça: o carro de bois (Humberto Mauro, Brasil, 1956, 7min20seg) para reflexão sobre a “voz de Deus” utilizada para a narração;

2.2.2 Material de apoio:

- a) Vídeo: Aranhas;
- b) Vídeo: Ilha das Flores (Jorge Furtado, Brasil, 1989, 13min);
- c) Texto: leitura do roteiro do vídeo do item (b);
- d) Texto: Descrição e análise do vídeo do item (b);
- e) Texto: Leitura do comentário sobre o filme do item (a) dos encaminhamentos para ajudar o aluno a refletir sobre a questão da “voz de Deus” no documentário;
- f) Texto: Texto sobre as origens do documentário expositivo;

2.2 Etapa 2: Documentário observacional

2.2.1 Encaminhamentos:

- a) Discussão sobre se os preceitos do documentário observacional garantem acesso direto à realidade;
- b) Captação de imagens da sala de aula pelos alunos por meio de celulares ou câmeras fotográficas;
- c) Exercício de observação olho no olho de duplas de alunos para imaginarem como uma pessoa se sente em ser observada por uma câmera (documentário observacional).

2.2.2 Material de apoio:

- a) Vídeo: Justiça (Maria Augusta Ramos, Brasil, 2004, 100min);
- b) Texto: Descrição e análise do vídeo do item (a);

2.3 Etapa 3: Documentário participativo

2.3.1 Encaminhamentos:

- a) Entrevista com uma pessoa desconhecida para observar como ela se comporta durante a entrevista.
- b) Entrevista com um morador do bairro para extrair informações sobre o lugar onde ele vive;
- c) Análise de uma das entrevistas realizadas no item (b).

2.3.2 Material de apoio:

- a) Vídeo: Senhoras (Allan Ribeiro, Brasil, 2001, 17min);
- b) Texto: Descrição e análise do vídeo do item (a);

- c) Vídeo: Edifício Master (Eduardo Coutinho, Brasil, 2002, 110min);
 d) Texto: A potência ficcionalizante da entrevista;
 e) Texto: A intervenção do documentarista no “real”;
 f) Vídeo: Vídeo: Eu, um negro (1958).
- 2.4 Etapa 4:** Documentário reflexivo
- 2.4.1 Encaminhamentos:**
- a) Exibição da propagando Dove: campanha pela real beleza - Evolução (Tim Piper. Reino Unido, 2006, 1min14seg) para mostrar os mecanismos anti-ilusionistas (preparação da modelo e recursos de edição) usados para mostrar o quanto a beleza veiculada nas publicidades é fabricada;
 b) Exibição do curta-metragem O Sanduíche (Jorge Furtado. Brasil, 2000, 13 min), para mostrar a forma pela qual o filme mescla as fronteiras entre o real e o ficcional, fazendo o público duvidar do que vê;
- 2.4.2 Material de apoio:**
- a) Vídeo: Fraternidade (Jorge Furtado, Brasil, 2004, 3min);
 b) Texto: Análise e descrição do vídeo do item (a);
- 2.5 Etapa 5:** Documentário performativo
- 2.5.1 Encaminhamentos:**
- a) Exibição do trailer de Diário de uma busca (Flávia Castro, Brasil, 2010, 108min) para que os alunos percebam as características do documentário performativo;
- 2.5.2 Material de apoio:**
- a) Vídeo: Babás (Consuelo Lins, Brasil, 2010, 20min);
 b) Texto: Análise do vídeo do item (a);
 c) Vídeo: Kiko Goifman. Brasil, 2002, 74min;
 d) Vídeo: Um passaporte húngaro. Sandra Kogut. Brasil, 2001, 72min;
 e) Vídeo: Os dias com ele. Maria Clara Escobar. Brasil, 2012, 105min;
 f) Texto: Documentários performativos de ativismo político;
 g) Vídeo: Tiros em Columbine. Estados Unidos, 2002, 120min;
 h) Vídeo: Fahrenheit 9/11. Estados Unidos, 2004, 122min;
 i) Vídeo: SiCKO: SOS Saúde. Estados Unidos, 2007, 123 min.
- 2.6 Etapa 6:** Documentário poético
- 2.2.2 Encaminhamentos:**
- a) Exibição do filme: Olhos de ressaca (Petra Costa, Brasil, 2009, 20min), para chamar a atenção dos para a forma como as imagens, a sonoplastia e a montagem contribuem para construção de um tom poético.
 b) Realização de um curta-metragem de cunho poético de 1 minuto;
 c) Exibição e comentário de um dos curtas realizados no item (b).
- 2.2.3 Material de apoio:**
- a) Vídeo: Olhos de ressaca (Petra Costa, Brasil, 2009, 20min);
 b) Texto: Análise e descrição do vídeo do item (a);
 c) Vídeo: Janela da Alma (João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2004, 73min);
 d) Texto: Comentário sobre o vídeo do item (c);
 e) Vídeo: Seis e um: poesia documentada (Giovanni Rolim Antonelli, Brasil, 2017, 3min15seg);
 f) Vídeo: Veja bem (Jorge Furtado, Brasil, 1994, 6min19seg);
 g) Texto: Análise e descrição do vídeo do item (f);
 h) Texto: Origens do documentário poético;
 i) Vídeo: Berlim, sinfonia da metrópole. Walter Ruttmann. Alemanha, 1927, 65 min;
 j) Vídeo: Chuva. Joris Ivens e Manus Franken. Holanda, 1929, 14 min.

Fonte: A autora, a partir do Caderno do Professor

O Bloco 1, do caderno de produção, inicia com o título “Situando o gênero documentário” e, logo em seguida, apresenta o título da Oficina 1, “E esse tal de documentário, o que é mesmo?”. Neste espaço, discute-se sobre as fronteiras entre documentário e jornalismo. A questão da veracidade dos fatos apresentados nos dois gêneros é colocada como um ponto de semelhança entre os dois, pelo fato de ambos os

gêneros permitirem ao expectador o acesso à verdade. Entretanto, apesar de o jornalismo ainda prezar pela imparcialidade e objetividade, sabemos que esse objetivo é inalcançável. A objetividade camuflada no telejornal é causada pelo fato de não ser permitido ao jornalista tomar posição perante o fato exposto, como ocorre no documentário, que é predominantemente marcado pela subjetividade, cujo autor pode opinar, tomar partido e deixar claro para o expectador o ponto de vista que defende.

Outro aspecto que aproxima o jornalismo e documentário, é o fato de ambos serem vistos como instrumentos de transformação social. Essa transformação está pautada na denúncia social, a qual pode mobilizar a opinião pública, instituições e autoridades, o que pode render premiação aos autores desses gêneros.

Ainda nesta seção é feito um alerta para os cuidados que se deve ter para que um documentário de denúncia social não fique igual ao gênero jornalístico. Para evitar que isso aconteça, a criatividade é a chave mestra, pois a trilha sonora, a sobreposição de imagens etc., devem ser muito bem escolhidos. Em seguida, é mostrado um documentário de crítica social, em que os recursos audiovisuais são bem explorados, para ilustrar o alerta dado (“Pescaria de Merda”).

Após apresentar a descrição e análise do documentário “Pescaria de Merda”, discute-se sobre os atores sociais envolvidos na construção dos gêneros jornalísticos e no documentário. Um telejornal, por exemplo, é construído por um mosaico de informações, fazendo com que os assuntos tratados sejam breves, ou seja, o tempo dedicado a apresentação das informações são muito curtos. As entrevistas tendem a ser breves, servindo apenas para ilustrar, confirmar e provar o que está sendo narrado.

Diferentemente do jornalismo, o documentário contemporâneo se afasta desse modelo, dedicando maior tempo para que as personagens possam revelar toda a sua complexidade, criando no expectador interesse pelo que fazem/falam/representam.

A atividade proposta no final desta oficina é composta por 4 questões, as quais duas orientam ao professor buscar saber o que os alunos já conhecem do gênero documentário, uma sugere a amostra de trechos de telejornal e uma sugere a amostra de um curta de caráter documental.

Ainda na Oficina 1, etapa 2, com o subtítulo “Fronteiras entre documentário e cinema de ficção”, afirma-se que conceituar o gênero documentário não se configura numa tarefa simples. Para tanto, deve-se evocar o cinema de ficção. Esses dois, por muito tempo foram tomados como opostos, de modo que, do documentário, havia a

exigência da verdade, da objetividade, e do cinema, a ideia de ficção, encenação, da subjetividade. Com o passar do tempo, cineastas e pesquisadores observaram que o documentário não é capaz de retratar a realidade, mas apenas representá-la. Atualmente, os documentaristas têm tentado mostrar para o espectador que é ilusória a ideia de que o documentário é uma janela para a realidade.

Um filme dado como exemplo aqui é “Os dias com ele”, onde há uma extensa explicação do enredo e onde o real e o ficcional se encontram.

A primeira questão da atividade proposta nesta etapa 2 sugere a amostra de uma imagem de uma câmera de segurança. A intenção é fazer com que os alunos percebam que, pelo fato de a imagem ser um registro do real, não faz dela um documentário. A segunda questão sugere a amostra de um curta intitulado “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos”, onde os alunos são levados a classificá-lo como filme de ficção ou documentário.

Um breve comentário sobre o filme proposto é apresentado, juntamente com questões levantadas para reflexão acerca da veracidade dos fatos apresentados. O quadro “Saiba mais” apresenta o autor do primeiro documentário produzido na história do cinema, Nanook, o Esquimó, que mostra o registro como sendo uma construção da realidade, como discutido anteriormente.

A Oficina 2 é intitulada “O documentário e seus vários modos de existência”. Esta seção se inicia com a afirmação de que as transformações conceituais, procedimentais e de linguagem pelas quais o documentário tem passado indicam que o gênero não é estático, rígido. Assim como as tecnologias se modificam, os aspectos sócio-históricos e os gêneros também passam por mudanças, o que geram outras reconfigurações.

Para falar sobre as diferentes configurações do documentário, o caderno toma por base a classificação proposta por Bill Nichols, um importante estudioso do documentário. Nichols aponta que o documentário abrange seis outros subgêneros, sendo que cada um possui suas especificações: expositivo, poético, participativo, observacional, reflexivo e performativo. Torna-se pertinente salientar que não é possível um documentário pertencer puramente a um desses subgêneros citados, mas identificado apenas pela categoria predominante.

O Documentário Expositivo apresenta as características mais comuns as quais o gênero é reconhecido, devido ser o modo representado nas primeiras décadas do

surgimento do documentário, em 1920, chamado de “documentário clássico”. Nele, o documentarista intenciona passar a ideia de objetividade, por meio de estratégias de enunciação que causem a impressão de distanciamento, neutralidade e indiferença. Esses recursos correspondem ao modo como a voz que narra aparece:

- ✓ Quando o locutor não aparece e apenas ouve-se a sua voz, temos a chamada “voz de Deus”;
- ✓ Quando se vê e ouve a voz;
- ✓ Através de letreiros que revelam o argumento defendido pelo documentário (OLP, Caderno do Professor, 2019).

Para ilustrar a descrição de documentário expositivo, é sugerido um trecho de um documentário chamado *Aranhas*, exibido pelo Animal Planet, no qual a voz over⁴⁰ que narra fornece todas as informações sobre as espécies de aranhas, sem que elas sejam questionadas. Nesse tipo de documentário, as imagens servem apenas para ilustrar/comprovar aquilo que é narrado, o que evidencia a superioridade do verbal sobre as imagens.

Em seguida, recomenda-se o documentário “Ilha das Flores”, o qual também se classifica como expositivo, seguido de uma breve descrição e análise. A primeira questão da atividade dessa seção propõe a exibição do documentário *Manhã na roça: o carro de bois* e a observação de alguns recursos que ainda não existiam na época de sua produção (1956), como por exemplo, imagem em cores, gravação sincrônica de som e imagem e também a voz do locutor se diferencia das narrações atuais. A reflexão sobre a motivação do uso da expressão “voz de Deus” é incitada para finalizar as discussões.

Para finalizar, é apresentado um quadro de descrição e análise do documentário *Ilha das flores*, seguido de outro quadro com informações breves sobre o filme “Manhã na roça”. Essas informações são colocadas com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre o filme. Em um outro quadro, logo abaixo, chamado “saiba mais” expõe informações sobre as origens pedagógicas do documentário expositivo, com proposições importantes sobre John Grierson, cineasta escocês chamado de “pai do documentário”.

⁴⁰ “Voz Over (ou narração em over)- indicação usada quando não vemos e não sabemos quem está falando. Trata-se da camada “voz de Deus”, narrador onipresente e onisciente que conta a história sem manter vínculo com ela. O efeito que obtêm com isso é o de subjetividade” (OLP, Caderno do Professor, 2019).

O Documentário Observacional não admite nenhum controle sobre os objetos apresentados. Nesse sentido, o objeto deve ser mostrado em seu curso natural, o que coloca o documentário como um “espelho vivo” da realidade. Nesse tipo de filme, a filmagem ocorre de modo diferente, pois o diretor não pode interferir na cena nem acrescentar à imagem captada. Aqui, o documentarista tenta transmitir a ideia de que os acontecimentos mostrados têm a duração natural/real.

Questões de ética do olhar no documentário observacional são colocadas como fundamentais, pois tem-se de ser levado em consideração até que ponto a observação do outro se torna invasiva, até que ponto as pessoas agem naturalmente diante das câmeras. Essas questões são ilustradas com um trecho do documentário *Justiça* (2004), o qual mostra cenas do sistema penal brasileiro, em que os personagens são réus, juízes, defensores e desembargadores.

Uma breve descrição e análise do filme são apresentadas, o que ocorre com frequência no Caderno, durante o desenvolvimento das oficinas. Após assistir ao filme, a primeira questão da atividade sugere a discussão do fato de que, mesmo não tendo intervenção do diretor na cena, o registro nunca é “a coisa em si”, mas sua representação.

A segunda questão orienta que o professor peça para os alunos retirarem uma foto da sala de aula para mostrar que apesar de o ambiente e o tempo histórico terem sido os mesmos, cada aluno escolheu representar o lugar a partir de seu ponto de vista. Isso é revelado pelas imagens que ficaram de fora do enquadramento escolhido, o que resulta na amostra de diferentes verdades.

Na terceira e última questão, o professor deve colocar os alunos um na frente do outro, de modo que eles olhem nos olhos uns dos outros, sem conversar, por três minutos e, no final, revelar como foi a experiência. É sugerido que o professor observe se ouve depoimentos de se sentirem invadidos ou invasivos pelo olhar do outro, se o tempo de duração do exercício foi considerado longo ou curto, se houve dificuldade em fixar o olhar no outro e se ouve vontade de rir.

Já o Documentário Participativo tem como principal característica o entrelaçamento das fronteiras entre o real e a ficção. Esse entrelaçamento se dá pelo encontro entre o diretor e as personagens entrevistadas, o que se configura em intervenções feitas pelo documentarista.

Esse tipo de documentário, também conhecido por cinema-verdade, destaca-se pelo fato de que até mesmo nas entrevistas, as pessoas podem fazer uma performance. Aqui, assim como no documentário observacional, uma série de questões éticas devem ser levadas em consideração. O controle da divisão das responsabilidades entre alguém que comanda (quem está filmando) e quem é comandado (quem está sendo filmado) dentre outros fatores que envolvem esses dois atores sociais são citados como atitudes éticas que devem fazer parte da produção desse tipo de documentário.

O documentário *Senhoras e Edifício Master* foram eleitos como exemplo ilustrativo do documentário participativo, seguido da descrição e análise dos mesmos. A questão número 1 da atividade proposta sugere que os alunos convidem uma pessoa para uma entrevista, e observem se essa pessoa “se ajeita” para a câmera, se incomoda ou fica natural ao ser filmada.

A questão número 2 já começa a preparar os alunos para a produção de seus próprios documentários, pois sugere a formação de grupos de alunos, os quais terão que procurar uma pessoa do bairro e fazer uma entrevista, fazendo com que o entrevistado exponha seu ponto de vista em relação do bairro onde mora. O aluno é orientado a não se conformar com respostas genéricas, buscando, com isso, informações mais pontuais.

A questão número 3 deverá ser realizada apenas na aula seguinte, com a escolha de uma das entrevistas para ser analisada e avaliada, observando se os alunos seguiram corretamente as orientações.

Ao final, no quadro “saiba mais”, são apresentadas considerações/informações acerca da potência ficcionalizante da entrevista e a intervenção do documentarista no “real”.

O documentário do tipo Reflexivo, por sua vez, tem como objetivo principal desconstruir a ideia de verdade que o expectador tem em relação ao documentário. Para isto, a equipe de filmagem, muitas vezes aparece em cena, para mostrar ao público, que aquilo que está sendo mostrado é apenas a construção, representação da realidade e não a realidade em si.

O movimento autorreflexivo desse tipo de documentário é revelado pelo metadiscurso, isto é, por falar de si mesmo. Nesse sentido, “a representação da realidade é contestada com a realidade da representação”, como afirma Bill Nichols, citado no caderno. Como ilustração do documentário reflexivo, o filme *Fraternidade* é exposto, descrito e analisado.

A proposta da primeira questão da atividade mostra bem, através de um vídeo publicitário (Dove Evolução -Campanha Dove pela autoestima), a questão dos recursos utilizados na edição/montagem de um filme ou imagem que se deseja apresentar.

A segunda questão propõe a exibição do curta-metragem *O sanduíche*, o qual mescla as fronteiras entre o real e o ficcional, na intenção de que o expectador não acredite em tudo que vê.

O documentário em que o diretor se torna personagem, narrador e protagonista da história, a fim de marcar a sua essência subjetiva, é o do tipo Performativo. Nele, o discurso em primeira pessoa é marcante, assim como a utilização de ironia e humor. O documentário *Babá* é mostrado para exemplificar o documentário performativo, seguido de um quadro, onde é feita uma breve análise do curta-metragem.

Para a primeira questão da atividade dessa seção, a amostra do trailer de *Diário de uma busca* se faz pertinente para que os alunos identifiquem, logo no início, características performativas.

A segunda questão sugere que os alunos utilizem uma foto antiga da família para filmá-la e, ao mesmo tempo, produzir um comentário pessoal sobre a foto escolhida. Na terceira questão deve ser feita uma análise do produto final, sugerido na segunda questão, evidenciando a forma como o passado evocado pela fotografia é retornado ao presente.

O quadro “saiba mais” adiciona mais informações sobre o documentário performativo, destacando o autor Michael Moore, documentarista americano que possui uma postura crítica à sociedade de seu país. São apresentados mais três documentários para que os alunos conheçam alguns trabalhos realizados pelo autor citado. Os documentários são: *Tiros em Columbine*, *Fahrenheit* e *SiCKO: SOS Saúde*.

No documentário Poético, por sua vez, as imagens se sobrepõem ao discurso verbal e também são usadas de modo bem expressivo para causar sensações e afetos. A beleza, delicadeza e ternura do relacionamento são revelados pelas imagens no documentário *Olhos de ressaca*, filme utilizado para exemplificar o documentário do tipo poético.

O documentário poético é o menos explorado na estruturação de longa-metragem, segundo Bertrand Lira (2015), o qual também afirma que nesse tipo de filme, o modo poético aparece apenas em cenas isoladas. Aqui, o documentário *Janela da alma* é utilizado como representante desse grupo.

Em seguida, num pequeno quadro, há uma breve descrição e análise do filme “Olhos de ressaca”, em que são apontadas as características principais que fazem esse filme pertencer ao tipo poético.

Uma paráfrase de Bill Nichols é introduzida para afirmar que os atores sociais de um documentário poético têm a mesma importância que os demais elementos, tais como animais, objetos e paisagens, pois em a voz dos personagens não são ouvidas, elas são apresentadas pelas suas ações e gestos, o que pode ser visto em *Seis e um: poesia documentarista*, documentário ilustrativo das características apresentadas. O documentário *Veja bem* é ilustrativo da característica fragmentária e ambiguidade presentes no documentário poético.

Mais um quadro com uma breve descrição e análise é apresentado, mas dessa vez, o documentário analisado é “Veja bem”, o qual adapta dois poemas, “Jornal de serviço”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Os três mal-amados”, de João Cabral de Melo Neto, para o cinema, fazendo uso documental das imagens. Aqui, um quadro com a descrição e análise de “Veja bem” também é apresentado.

A questão número 1 da atividade sobre documentário poético retoma o documentário *Olhos de ressaca* para chamar a atenção para o modo como as imagens, a sonoplastia e a montagem contribuem para a construção do tom poético. A questão número 2 já exige a produção de um curta-metragem de cunho poético de um minuto. E a terceira questão é dedicada para a exibição de alguns dos filmes produzidos pelos alunos, sugeridos na questão número 2, levando em consideração as imagens e trilha sonora.

O quadro “saiba mais” é dedicado à apresentação das origens do documentário poético. Feito isso, “A linguagem audiovisual” vem como título do Bloco 2, bloco composto nas 5 oficinas.

No Bloco 2 - Oficinas de 1 a 5, há as oficinas com foco na linguagem audiovisual que caracteriza o documentário. Destacamos os objetivos, encaminhamentos e materiais de apoio utilizados nas oficinas.

Quadro 7. Descrição do Bloco 2 (Oficinas 1, 2 3, 4 e 5)

Bloco 2: A linguagem audiovisual
Oficina 1: Para início de conversa
1) OBJETIVOS

1.1) Apresentar as unidades básicas da linguagem audiovisual
1.2) Encaminhamentos: a) Videoclipe Gentileza (2006), de Marisa Monte e A marca da Maldade (1958), de Orson Welles, para responder questões referentes aos conceitos discutidos (plano, sequência, cena).
1.3) Material de apoio: a) Vídeo: O que é fps e a resolução de um vídeo? (Produccine, 2013); b) Vídeo: OZI Labs – Linguagem Cinematográfica e Audiovisual (Ozi Audiovisual, 2016); c) Vídeo: o Cena? Plano? Take? Sequência? Termos do cinema (Conceitos do cinema #5, Câmera 7, 2017); d) Vídeo: Plano sequência (Cinemarden, 2015.); e) El secreto de sus ojos (Juan José Campanella. Argentina, 2009, 127 min);
Oficina 2: Enquadramento
1) OBJETIVOS 1.1) Mostrar quais as formas usadas para enquadrar uma imagem
2) ETAPAS: 2.1.1 Etapa 1: O que define o enquadramento 2.1.2) Encaminhamentos: a) Captura de imagem de uma paisagem utilizando os planos geral e plano detalhe; b) Captura de imagem de um prédio utilizando os planos plongée e contra-plongée. 2.2.2 Material de apoio: a) Vídeo: Janela da Alma (Walter Carvalho e João Jardim. Brasil, 2001,73 min); b) Vídeo: A Bruxa de Blair (Eduardo Sánchez, Daniel Myrick. Estados Unidos, 1999, 81 min); c) Vídeo: Planos e Enquadramentos para Vídeos (Michael Oliveira, 2016); d) Vídeo: OZI Labs – Linguagem Cinematográfica e Audiovisual (Ozi Audiovisual, 2016); e) Vídeo: O que é Plongée e Contra-Plongée? (Fotografia no Cinema): A linguagem cinematográfica. (Incinera, 2018); f) Vídeo: Minuto Escola: Exercício de Câmera Subjetiva (Festival do minuto, 2016); g) Vídeo: Câmera subjetiva: o olhar do outro (Cinema, Educação e Criação Audiovisual UFSB, 2017); h) Vídeo: Exercício de Extra-Campo: Estética I do curso de Audiovisual (USP). (Ricardo C, Garcia, 2015).
Oficina 3: Movimento da câmera
1) OBJETIVO 1.1) Indicar os movimentos de câmera corriqueiros no audiovisual
2) ETAPAS 2.1.1) Etapa 1: Câmera fixa, câmera em movimento, movimento da lente 2.2.2) Encaminhamentos: a) Exibição da cena de abertura do musical La La Land (Damien Chazelle, Estados Unidos, 2016, 128min) para a discussão sobre o movimento da câmera e sensações que o travelling provoca. b) Exibição do ensaio de La La Land – Behind the Scenes “Traffic” – In Cinemas Now (LionsgateFilmsUK, 2017), para conferir de que forma a câmera se movimenta entre as personagens. 2.2.2) Material de apoio: a) Os movimentos de câmera: Cinematografia (Felipe M. De Paula, 2017); b) Movimento de Câmera: Travelling (Sétima Arte, 2017); c) Fazendo Vídeo: 10 Movimentos de Câmera (Como Tu Fez, 2013).
Oficina 4: Montagem
1) OBJETIVOS 1.1) Discorrer sobre a importância da montagem na construção de sentido
2) ETAPAS 2.1.1) Etapa 1: Técnicas de colocar imagens em sequência 2.1.2) Encaminhamentos: a) Exibição do vídeo Drops #01 (Brainstorm Tutoriais, 2016), para observar quais os tipos de cortes são utilizados; b) Exibição do trailer do documentário Nós que aqui estamos, por vós esperamos (Marcelo Masagão,

Brasil, 1999, 73min), para observar quais os tipos de cortes foram aplicados.

2.2.2) Material de apoio:

- a) Vídeo: m Hitchcock e o Efeito Kulechov (Pure Cinema, 2015);
- b) Vídeo: A psicologia da edição: Montagem Cinematográfica. (Lab. De Edição Criativa, 2018);
- c) Vídeo: 6 tipos de cortes na sua edição. (Filipe Bittencourt, 2016);
- d) Vídeo: Técnicas de edição: Tipos de cortes (André Sarti, 2016);
- e) Vídeo: Como usar transição para branco ou preto (Michael Oliveira, 2016);
- f) Vídeo: Cidadão Kane (Orson Welles, Estados Unidos, 1941, 119min);
- g) Vídeo: Band of Brothers (Phil Alden Robinson, Richard Loncraine, Estados Unidos, 2001);
- h) Vídeo: Sherlock Holmes (Guy Ritchie, Estados Unidos, 2009,129 min);
- i) Vídeo: Cinema in Slow Motion (The Solomon Society, 2017);
- j) Vídeo: Ok, You're Right, 50 Cent (Dan The Man, Chris "Broadway", Estados Unidos, 2009);
- k) Vídeo: Kill Bill – Vol. 1 (Quentin Tarantino, Estados Unidos, 2003, 112min);
- l) Vídeo: Na Natureza Selvagem (Sean Penn, Estados Unidos, 2007, 148min);
- m) Texto: Comentário sobre o trailer do documentário Nós que aqui estamos, por vós esperamos (Marcelo Masagão, Brasil, 1999, 73min).

Oficina 5: O som no cinema

1) OBJETIVOS

- 1.1) Apontar a importância do som para um filme

2) ETAPAS

2.1.1) **Etapa 1:** A importância do som no cinema

2.1.2) **Material de apoio:**

- a) Vídeo: Psicose (Alfred Hitchcock, Estados Unidos, 1960, 109min);
- b) Vídeo com o áudio alterado: Psicose (Alfred Hitchcock, Estados Unidos, 1960, 109min);
- c) Vídeo: Edição de som: Revista do Cinema Brasileiro (TV Brasil, 2011);
- d) Vídeo: Tubarão (Steven Spielberg, Estados Unidos, 1975, 130min);

2.2.2) **Etapa 2:** Sons diagéticos e extradiagéticos

2.2.3) Material de apoio:

- a) Vídeo: Diegético e extra diegético (SonataTV Ep. 21, 2017).

2.2.4) **Etapa 3:** Elementos sonoros:

2.2.5) **Encaminhamentos:**

- a) Exibição do vídeo Uma Odisseia no Espaço (Stanley Kubrick, Estados Unidos, 1968, 161min), Stars Wars (George Lucas, Estados Unidos, 1977, 125min), Três Homens em Conflitos (Sergio Leone, Estados Unidos, 1966, 238min), para observar se a trilha sonora é familiar.

2.2.6) **Materiais de apoio:**

- a) Vídeo: Tubarão explicado pelo Maestro Roberto Minczuk - OSB. (Bernardo Sampaio, 2016). Música: Jaws. John Williams, Estados Unidos, 1975;
- b) Vídeo: O que faz o Técnico de Som Direto?;
- c) Vídeo: Como São Criados Os Efeitos Sonoros dos Filmes? (ENTREPLANOS, 2017).

2.2.7) **Etapa 4:** A equipe de som

2.2.8) **Materiais de apoio:**

- a) Vídeo: Diretor de som: Fazendo Cinema (FILMOMETRIA, 2017);
- b) Vídeo: O que faz a equipe de Som em Cinema? – Som (QUARTO SETOR 1, 2017)

2.2.9) **Etapa 5:** A edição e mixagem de som

2.3) **Encaminhamentos:**

- a) Retirar o som do curta-metragem E (Alexandre Wahrhaftig, Helena Ungaretti, Miguel Antunes Ramos, Brasil, 2014, 17min), para os alunos imaginarem os sons para cada cena que compõem o filme.

2.3.1) **Materiais de apoio:**

- a) Vídeo: Em Qual A Diferença Entre Edição de Som e Mixagem de Som? (Primeiro Plano. Acabou de acabar, 2017);
- b) Vídeo: O Som no Cinema: Parte 1, (Leandro Caldas, 2011);
- c) Vídeo: O Som no Cinema: Parte 2 (Leandro Caldas, 2011),

Fonte: A autora, a partir do Caderno do Professor

A introdução da Oficina 1, do Bloco 2, apresenta as características da linguagem audiovisual. Afirma-se que essa linguagem possui uma gramática própria, fruto do desenvolvimento tecnológico dos equipamentos utilizados para a produção de filmes e também pelo uso que se faz desses recursos. Logo em seguida, são apresentadas as unidades básicas da linguagem audiovisual a saber: quadro/frame/fotograma, plano, tomada, cena, sequência e plano sequência.

Quadro, frame ou fotograma⁴¹ são palavras utilizadas para indicar cada imagem que compõem um registro audiovisual. Isso significa que em cada segundo, 24 quadros de fotografias estáticas são sequenciados para dar a ideia de movimento, quando são colocadas em sequência a uma determinada velocidade.

Plano é um trecho contínuo de um filme entre dois cortes consecutivos (lembrando que corte é a interrupção da filmagem). O corte corresponde à passagem de um plano para outro. Na visão do público, o corte gera a sensação de mudança de ponto de vista. Há sugestão do vídeo *Linguagem Cinematográfica e Audiovisual*, o qual contém comentários acerca dos conceitos de plano e corte.

Tomada é a ação de filmar um mesmo plano. Após várias filmagens de um mesmo plano, geralmente, é escolhida a melhor tomada para compor a montagem. Para saber mais sobre esse conceito, é sugerido o vídeo *Cena? Plano? Take? Sequência? Termos do cinema*.

Cena é a ação que ocorre num mesmo espaço e tempo. Se uma personagem está na cozinha e vai para o quarto, há aí dois espaços e, portanto, duas cenas.

Sequência é descrita como uma unidade dramática composta por uma ou mais cenas. No trecho de *Linguagem Cinematográfica e Audiovisual*, sugerido, podem ser encontrados os conceitos de cena e sequência.

Já o Plano Sequência é um plano que registra a ação de uma sequência inteira. Ou seja, a câmera segue os personagens em um percurso, mesmo com mudança de espaço. Os vídeos *Plano sequência* e *El secreto de sus ojos* são colocados como sugestões para maior compreensão dos conceitos de Plano Longo e Plano Sequência.

A atividade é composta apenas por uma questão, a qual sugere a visualização do videoclipe *Gentileza* e o trecho de um filme chamado *A marca da maldade* para, em seguida, responder a 4 questões relacionadas a quantidade de planos compõem o videoclipe e o filme, e qual tipo de filmagem é mais comum para os alunos.

⁴¹ Os termos técnicos destacados em negrito são descritos a partir do Caderno do Professor, da OLP, 2019.

A Oficina 2 inicia descrevendo o *enquadramento*, ou seja, o que será visto pelo espectador, aquilo que será registrado pela câmera. Na linguagem cinematográfica, o espaço mostrado pela câmera é denominado *campo*, e o espaço que não é mostrado pela câmera é chamado de *extracampo*. O extracampo revela-se através de uma imagem ou som que estão fora do campo de visão da cena. Eles servem para indicar algo que irá ocorrer no campo, lugar que está sendo mostrado.

Um trecho do documentário *Janela da Alma* é proposto para ilustração do conteúdo apresentado. Outra sugestão dada é um trecho de *A bruxa de Blair*, onde as definições apresentadas são exemplificadas em outro tipo de linguagem.

A linguagem audiovisual também possui recursos chamados *planos* e *ângulos*, ambos pertencentes ao enquadramento. Em relação ao plano, há diferentes tipos, os mais abertos e os mais fechados, tais como: Plano Geral, Plano de Conjunto, Plano Americano, Plano Médio, Primeiro Plano ou Close-UP e Plano Detalhe.

Os ângulos também recebem variações, a partir dos quais, também se pode filmar algo, como: *Ângulo Normal*, *Ângulo Alto ou Plongée*, *Ângulo Baixo ou Contra-Plongée*, *Ângulo Frontal*, *Ângulo Lateral* e *Ângulo Traseiro*. São sugeridos três vídeos sobre os tipos de planos e ângulos: Planos e Enquadramentos para Vídeos, Linguagem Cinematográfica e Audiovisual e O que é Plongée e Contra-Plongée?

A câmera objetiva e subjetiva também faz parte do enquadramento. Enquanto a primeira filma a cena do ponto de vista de um público imaginário, a segunda simula o olhar de uma personagem em cena. São utilizadas, para fazer a ilustração, três vídeos. O primeiro apresenta uma explicação ilustrada de câmera subjetiva (Minuto Escola: Exercício de Câmera Subjetiva), o segundo exemplifica a mescla de câmera objetiva e subjetiva (Câmera subjetiva: o olhar do outro) e o terceiro é intitulado Exercício de Extra-Campo: Estética I do curso de Audiovisual.

A primeira questão da atividade dessa seção sugere que os alunos fotografem uma paisagem utilizando o plano geral, o plano detalhe, e outro plano de sua escolha, para, posteriormente, fazerem a discussão das sensações que cada um provoca.

Na segunda questão é a vez dos tipos de ângulos serem focalizados. A questão sugere que os alunos fotografem um prédio no ângulo plongée e contra-plongée e, assim como na atividade anterior, discutir as sensações provocadas por eles.

A Oficina 3, inicia tratando dos movimentos de câmera. Para a captação de imagens, além dos tipos de enquadramentos, os movimentos da câmera também são

importantes. Alguns tipos são: *Panorâmica (Pan)*, *Pan horizontal*, *Pan vertical (ou Tilt)*, *Travelling lateral*, *vertical e fontal* e *Zoom (in) e (out)*. São sugeridos três vídeos que mostram alguns dos movimentos descritos, para melhor compreensão de como eles operam nos filmes:

A atividade dessa seção é composta apenas de uma questão, a qual sugere que os alunos assistam a abertura do musical *La La Land* e discutam de que forma o movimento da câmera contrasta com o congestionamento de carros, quais as sensações que o uso do travelling provoca e de que forma a câmera se movimenta entre as personagens.

A Oficina 4, já trata da montagem, edição, de como colocar as imagens em sequência na produção de um filme.

O momento da montagem das cenas é o momento em que a criatividade entra também em cena, pois construir um filme não se configura em juntar pedaços, mas pensar em como unir as partes de forma coerente. Para tanto, um recurso que é bastante utilizado na hora da montagem é o corte, o qual se apresenta de várias formas, como o corte *Hard cut*, *Jump cut*, *J cut*, *L cut*, *Cutaway*, *Cut on action*, *Cross cut*, *Match cut*, *Smash cut* e *Invisible cut*.

Para os tipos de cortes, há a sugestão de dois vídeos que mostram o depoimento do cineasta Alfred Hitchcock sobre a importância da montagem na construção de sentidos em *Hitchcock e o Efeito Kulechov* e exemplos de construção de sentidos a partir da montagem dos mesmos planos de uma sequência em *A psicologia da edição: Montagem Cinematográfica*, respectivamente.

Além dos cortes, a passagem de um plano para outro também é feita através de efeitos de transição, as quais existem variados tipos, por exemplo, *Fade*, *Fade out*, *Fade in*, *Fusão*, *Sobreposição*, *Eclipse*, *Flashback*, *Flashforward*, *Quick Motion*, *Slow Motion*, *freeze* e *Split Screen*.

São disponibilizados vários vídeos que podem ampliar a compreensão dos diferentes recursos da linguagem cinematográfica, são eles: *Quais são os tipos de cortes na edição de vídeos: Drops*, *6 tipos de cortes na sua edição*, *o Técnicas de edição: Tipos de cortes*, *Como usar transição para branco ou preto*, *Cidadão Kane*, *Band of Brothers*, *Sherlock Holmes*, *Fast mo fast motion sequences in film*, *Cinema in Slow Motion*, *Ok, You're Right*, *50 Cent*, *Kill Bill*, e *Na Natureza Selvagem*.

A atividade proposta nessa seção consiste em assistir ao trailer do documentário *Nós que aqui estamos, por nós esperamos* e discutir com os alunos os tipos de cortes e transições presentes no trailer.

A Oficina 5 dedica-se a salientar a importância do som no cinema. Apesar de, as vezes o som passar despercebido à atenção do espectador, ele é indissociável da imagem, para a construção das sensações do público. Um exemplo disso está presente em uma mesma cena do filme *Psicose*, o qual é reproduzido com sons diferentes, causando sensações também diferentes. Um vídeo chamado *Edição de som: Revista do Cinema Brasileiro* é sugerido. Ele mostra a fala da editora Maria Muricy a respeito do papel essencial que o som exerce no cinema.

Uma cena do filme *Tubarão* também é mostrada para enfatizar a importância do som em produções audiovisuais, principalmente em filme de suspense e terror. Os vários sons que compõem a trilha sonora de um filme fazem parte dos sons diegéticos e extradiegéticos. No cinema, algo é diegético quando ocorre dentro da ação, como por exemplo, a música que um personagem está ouvindo. Já uma música de fundo, que não está inserida no contexto da ação é chamada de extradiegética.

Os diálogos das personagens, o silêncio e a trilha musical compõem os elementos sonoros de um gênero audiovisual. As falas devem ser claras e inteligíveis. Já o silêncio é um recurso utilizado no cinema para realçar algumas situações, como evidenciar o estado de espírito de uma personagem. A trilha musical, por sua vez é, talvez, o elemento sonoro mais marcante em um filme. Os filmes *Uma Odisseia no Espaço*, *Stars Wars* e *Três Homens em conflito* são citados como os que contêm uma trilha sonora das mais marcantes. Nesse sentido, a trilha musical é, pois, uma das coisas mais importantes na produção de um filme.

Dentre os sons presentes em um filme, temos ainda os ruídos, que são sons produzidos por objetos, passos de pessoas, ou seja, sons que não equivalem a música ou diálogos. Para exemplificar, são sugeridos os vídeos *O que faz o Técnico de Som Direto? Produtores no SET* e *Como São Criados Os Efeitos Sonoros dos Filmes?* O primeiro mostra o depoimento de um profissional sobre as características de captação do som direto para o cinema e no segundo há exemplos do trabalho de criação de efeitos sonoros em estúdio.

Para que os sons produzam os efeitos desejados um filme, é criada uma equipe de som criada por diversos profissionais: diretor de som⁴² ou design de som, assistente de som, produtor de foley⁴³, diretor musical, dublador, pós-produtor de som. São indicados dois vídeos que descrevem o que faz cada um dos profissionais envolvidos com o cinema: *Diretor de som: Fazendo Cinema* e *O que faz a equipe de Som em Cinema? – Som*.

Uma coisa importante salientada aqui é a diferença entre a edição e mixagem de som. A edição consiste na escolha dos sons captados durante as gravações em consonância com a edição das imagens. Já a mixagem consiste no nivelamento dos sons escolhidos e organizados na edição para construir a identidade sonora final. O vídeo *Em Qual A Diferença Entre Edição de Som e Mixagem de Som?* é sugerido para complementar a explicação da diferença entre edição de som e mixagem de som.

A atividade proposta nesta seção resume-se na exibição de um trecho de um filme o qual foi retirado o som. Durante a exibição, os alunos devem imaginar quais sons se encaixariam melhor. Feito isto, o professor deve mostrar o trecho novamente, mas dessa vez, com os sons para que os alunos possam comparar suas suposições.

Na seção “Saiba mais” são propostos os vídeos *O Som no Cinema: Parte 1* e *O Som no Cinema: Parte 2*, sobre a história do som no cinema e sobre a importância dos vários tipos de elementos sonoros na construção de sentidos.

No Bloco 3 - Oficinas 1 e 2, há Oficinas destinadas à pré-produção do gênero – elaboração do projeto e o processo de escrita dos gêneros sinopse, roteiro e argumento, os quais acompanham a produção de um documentário, conforme o Quadro 8.

Quadro 8. Descrição do Bloco 3 (Oficinas 1 e 2)

Bloco 3: Pré-produção de documentário
Oficina 1: O que vem antes da elaboração do projeto
1) OBJETIVOS
1.1) Indicar as etapas que antecedem a produção de um documentário;
1.2) Situar a importância da pesquisa.
2) ETAPAS
2.1) Etapa 1: Uma ideia que caiba em 5 minutos
2.1.1) Encaminhamentos:
a) Discussão em sala sobre o que os alunos gostariam de abordar nos documentários;
b) Questionamentos sobre o quanto os temas sugeridos se aproximam ou se distanciam de outras

⁴² O diretor de som é a pessoa “responsável pela concepção estética do som do filme, pela captação de áudio em cena, diálogos e sons ambientes” (OLP, Caderno do Professor, 2019, p. 151).

⁴³ Foley são “sons criados em estúdio com o objetivo de reforçar a carga dramática do filme. Por exemplo: passos, porta fechando, barulho de água” (OLP, Caderno do Professor, 2019, p. 152).

- produções audiovisuais que circulam nas mídias (TV, cinema, internet);
- c) Destaque sobre a importância da busca por assuntos mais originais, ou abordagens originais para assuntos triviais, mas por outro foco ou por outra perspectiva;
- d) Retomada das sugestões dos temas e formação dos grupos de três alunos.
- 2.2) **Etapa 2:** A importância da pesquisa
- 2.2.1) **Encaminhamentos:**
- a) Divisão das tarefas entre os grupos;
- b) Delimitação da data de entrega das informações iniciais.
- 2.3) **Material de apoio:**
- a) Termo de autorização de uso de arquivo.

Oficina 2: O processo da escrita

1) OBJETIVOS

- 1.1) Orientar para a escrita dos vários gêneros textuais que envolvem a elaboração de um projeto para a produção de um documentário: sinopse, argumento, roteiro.

2) ETAPAS:

2.1) **Etapa 1:** Sinopse

2.1.1) **Encaminhamentos:**

- a) Orientação para a escrita das sinopses;
- b) Revisão das sinopses;
- c) Delimitação da data de entrega da versão final das sinopses.

2.1.2) **Material de apoio:**

- a) Vídeo: Trailer de um filme não nomeado para mostrar o modo de produção.
- b) Texto: Comentário sobre a sinopse do filme do item (a);
- c) Vídeo: KFZ-1348 (2008);
- d) Texto: Comentário sobre a sinopse do filme do item (c).

2.2) **Etapa 2:** Argumento

2.2.1) **Encaminhamentos:**

- a) Orientação para a escrita do argumento;
- b) Revisão dos argumentos produzidos;
- c) Delimitação da data de entrega da versão definitiva do argumento.

2.2.2) **Material de apoio:**

- a) Vídeo: A garrafa e a tartaruga (Marcus Farah, Brasil, 2018, 5min51seg);
- b) Vídeo: Senhoras (Allan Ribeiro, Brasil, 2001, 17min);
- c) Vídeo: Até o céu leva mais ou menos 15 minutos (Camila Battistetti, Brasil, 2013, 13min);
- d) Vídeo: Braço armado das empreiteiras (Ernesto de Carvalho, Juliano Dornelles, Marcelo Pedrosa, Pedro Severien, Brasil, 2014, 3min50seg);
- e) Vídeo: Gilmar – Ofício Cabeleireiro (Dannyel Leite, Brasil, 2014, 11min4seg);
- f) Vídeo: Nós que aqui estamos por vós esperamos (Marcelo Masagão, Brasil, 1999, 73min);
- g) Vídeo: O arquivo de Ivan (Fábio Rogério, Brasil, 2008, 15min);
- h) Vídeo: Uma noite em 67 (Renato Terra, Ricardo Calil, Brasil, 2010, 85min.);
- i) Vídeo: Uma noite em 67 (Renato Terra, Ricardo Calil, Brasil, 2010, 85min.);
- j) Vídeo: 10 advertências e 01 benção (Kiko Mollica, Brasil, 2005, 7min48seg);
- k) Vídeo: Rapsódia do absurdo (Cláudia Nunes, Brasil, 2007, 15min).

2.3) **Etapa 3:** Roteiro

2.3.1) **Encaminhamentos:**

- a) Exibição do curta-metragem I Despossessão (Rogério Vilaronga, Brasil, 2013, 5min), para, a partir das imagens, elaborar o que seria o suposto roteiro;
- b) Orientação para a elaboração de seus próprios roteiros;
- c) Revisão dos roteiros produzidos;
- d) Delimitação da data de entrega dos roteiros.

2.3.2) **Material de apoio:**

- a) Vídeo: Favela da Central (Michael Miranda, Brasil, 2015, 3min28seg);

2.4) **Etapa 4:** Projeto

2.4.1) Encaminhamentos:

a) Auxílio no preenchimento do formulário autoexplicativo “Modelo de projeto de documentário de curta-metragem”;

2.4.2) Material de apoio:

a) Texto: Roteiro completo do documentário Ilha das flores.

Fonte: A autora, a partir do Caderno do Professor

A Oficina 1, do Bloco 3, discute sobre o que vem antes da elaboração do projeto de produção de um documentário. O primeiro desafio para a produção de um documentário é delimitar o que fazer, como fazer, com que objetivo fazer. O objetivo da produção é uma das coisas que difere o documentário de outros gêneros audiovisuais que os alunos estão acostumados a ver nas redes sociais, pois o documentário deverá ser um espaço de reflexão, ter um propósito social.

Por essa razão, os alunos devem fazer um levantamento das pessoas interessantes do bairro onde vivem, pessoas que desenvolvem alguma atividade cultural importante, pessoas que desempenham serviço social importante, enfim, há várias possibilidades que podem servir como tema de um documentário. Lembrando que o tempo máximo exigido pela Olimpíada de Língua Portuguesa é de 5 minutos.

A primeira questão da atividade desta seção pede que o professor discuta com os alunos sobre o que eles gostariam de abordar nos documentários e anotar as sugestões. A segunda questão sugere a observação de quanto os temas sugeridos se aproximam ou não de outras produções já realizadas.

A terceira questão chama a atenção para a repetição de assuntos, pois as propostas devem ser originais, mesmo que parta de um tema já veiculado na TV ou mídias sociais.

A atividade da quarta questão é realizada na aula seguinte, onde são retomadas as sugestões e divisão dos grupos que apresentarem propostas com temas semelhantes.

A seção *A importância da pesquisa*, na etapa 2, focaliza a etapa após ser definido o tema do documentário: a pesquisa. A pesquisa deve ser feita nas mais variadas fontes: bibliotecas, museus e instituições. Feito isto, várias outras etapas devem ser seguidas, como por exemplo: selecionar as informações relevantes obtidas durante a pesquisa, fazer levantamento dos recursos sonoros coerentes com o tema, realizar pré-entrevistas com pessoas que irão compor as personagens e visitar os locais de filmagem.

O “material de arquivo”, que serve para ilustrar em *voz over* ou eventos citados pelo entrevistado deve ser selecionado ainda na fase de pesquisa. Esse material pode ser encontrado na internet, mas também nos acervos de bibliotecas, universidade, arquivos

de família, etc, todos utilizados com a devida permissão. Por essa razão, o Caderno já disponibiliza o termo de autorização de uso de arquivo, para evitar problemas legais.

A questão número 1 desta seção é reservada para a divisão das tarefas entre os integrantes dos grupos. Já a segunda questão sugere a delimitação da data de apresentação das informações iniciais já colhidas pelos alunos.

A Oficina 2, trata do processo de escrita do projeto. Mesmo sendo um gênero audiovisual, o documentário se vale da escrita para seu processo de concepção, produção e difusão. A sinopse, por exemplo, é um gênero escrito utilizado para a divulgação/difusão do filme, pois sua função é apresentar o filme resumidamente, de forma que leve o público a escolher assistir. O argumento, por sua vez, se configura num texto mais extenso do que a sinopse, e descreve a concepção e conteúdo do filme. Por fim, há também o roteiro, gênero escrito para indicar o que e como serão gravadas as cenas, as entrevistas, os espaços utilizados, ou seja, apresenta a sequência das ações e dos acontecimentos, etc., como especificado na 4.3 nesta tese.

A divisão da sala em grupos foi a proposta apresentada na primeira questão da atividade, onde foi entregue para cada grupo, um tema de redação dos últimos anos do ENEM, os quais serão apresentados abaixo:

- ✓ Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (2016);
- ✓ Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil (2017);
- ✓ Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet (2018);
- ✓ Democratização do comportamento do acesso ao cinema no Brasil (2019).

Em vez de escrever um texto dissertativo-argumentativo, como no ENEM, os alunos têm que planejar um documentário sobre os temas propostos. A leitura em voz alta de cada proposta elaborada ficou como atividade número 2. A etapa 1 desta seção ficou reservada para a compreensão sobre o que é o gênero sinopse, a quem se destina, características textuais e modo de produção. A sinopse do filme Canavieiros e o comentário da mesma são apresentados como exemplo ilustrativo.

A questão primeira da atividade consiste na divisão da classe em equipes, para que os alunos escrevam a sinopse de seus próprios documentários. As orientações para a escrita das sinopses devem ser colocadas na lousa ou em um cartaz. Na questão número 2, é solicitado a revisão das sinopses produzidas na aula anterior. Aqui, mais uma vez, em forma de cartaz ou na lousa, as orientações para a revisão dos textos devem ser

apresentadas. Na terceira questão e última questão é reservada para a definição da data da entrega das versões finais das sinopses.

O próximo texto a ser produzido na etapa 2 é o *argumento*, gênero que descreve detalhadamente como será o filme. Além de repetir as informações contidas na sinopse (o quê, quem, onde, quando), deve expandir trazendo o "por quê" e "como", indicando as motivações e as estratégias de abordagem do tema. Importante salientar o argumento do documentário se estabelece de maneira diferente do filme de ficção. Enquanto neste último o planejamento é fechado, naquele é sempre aberto, pois o documentarista trabalha com fatos e paisagens reais, e pode ocorrer mudanças durante o processo de produção.

Os argumentos dos filmes *Vigias* foi utilizado como exemplo, de forma segmentada, de modo que podem ser visualizados claramente os aspectos que devem compor esse gênero (o quê, quem, por quê, onde e como). Antes das orientações para a produção do roteiro, é colocada em evidência uma questão relevante, presente em uma narrativa, seja documental ou ficcional: a personagem. É necessário que ao menos uma personagem aja em determinado local durante algum tempo. Deve-se ressaltar que personagens não se limitam a humanos, mas podem ser animais, objetos, forças naturais etc., como pode ser constatado no curta *A garrafa e a tartaruga*. Para ilustrar personagens em situação de entrevista e encenando, os curtas *Senhoras* e *Até o céu leva mais ou menos 15 minutos* são recomendados.

Os tipos de imagens utilizadas na produção de um filme também são destacados como importantes para a produção de um documentário, tais como: imagens obtidas através de tomadas em direto, registros de eventos autônomos, registros de eventos integrados, imagens obtidas em material de arquivo e imagens obtidas através de recursos gráfico. "Essas imagens incluem os intertítulos [...], a inserção e ilustração de dados técnicos (números, escalas, gráficos) e as imagens em still, como fotografias e documentos relevantes (recortes de revistas e jornais e documentação diversa, como certificados, certidões etc.*)" (OLP, Caderno do Professor, 2019, p. 94).

Para ilustrar os tipos de imagens, é sugerido a amostra dos filmes *Braço armado das empreiteiras*, *Gilmar – Ofício Cabeleireiro* e *Nós que aqui estamos por nós esperamos*. Outro recurso importante presente numa produção audiovisual é o som. Ele é classificado como som direto, aqueles originados durante as entrevistas, depoimentos,

dramatizações, como pode ser visto no curta *O arquivo de Ivan*, mostrado como exemplo.

Som de arquivo é aquele oriundo de fonte diversas, como filmes, programas de rádio e TV, discursos, entrevistas etc; e Voz over, voz que é sobreposta à imagem durante a montagem de um filme, como visto do documentário *Aranhas*.

Os Efeitos sonoros, são sons inventados na fase de edição que ajudam a criar ambientação para as imagens, o que pode ser constatado no curta *10 advertências e 01 benção*. Uma Trilha musical, por sua vez, poder ser composta exclusivamente para o documentário ou ser obtida em material de arquivo, como mostra o curta *Rapsódia do absurdo*.

A primeira questão da atividade dessa seção consiste na exposição das orientações para a escrita do argumento dos documentários produzidos pelos alunos, seguida da segunda questão, que orienta para que os argumentos produzidos sejam devolvidos para os alunos na aula seguinte, para que eles possam fazer a revisão, conforme as orientações de reescrita disponibilizada pelo professor. A terceira questão fica reservada apenas para a definição da data da entrega da versão final do texto.

Por fim, mas não menos importante, na etapa 3, o roteiro, o último gênero escrito que acompanha o projeto de documentário da OLP é tomado para ser (re)conhecido e produzido pelos alunos. O roteiro é o gênero responsável pela organização e sequenciação das cenas que irão compor o filme. Para sua elaboração, é necessário pensar em cada cena ou sequência, bem como no encadeamento dessas cenas. Para melhor orientar a produção do roteiro, foram elaboradas algumas questões que devem ser respondidas para que o roteiro fique completo, por exemplo: qual será a primeira imagem e som, qual a segunda e assim por diante.

A título de ilustração, o filme documental *Favela da Central* foi tomado, e os alunos podem ver como o roteiro simplificado desse filme poderia ser escrito. Como proposta de atividade, a questão número 1 sugere a amostra do curta-metragem de caráter documental *Despossessão* e, a partir das imagens, a elaboração um suposto roteiro do filme. Na questão número 2, os alunos são reagrupados para a escrita do roteiro de seus próprios documentários, seguindo as orientações de escrita do gênero.

A questão número 3 propõe a revisão da escrita do roteiro, seguindo também as orientações de reescrita. E, por fim, na quarta questão, a definição da data de entrega da

versão final. O quadro “Saiba mais” ficou reservado para falar sobre o roteiro na história do cinema.

A etapa 4 tem como atividade, instruções para o preenchimento do formulário *Modelo de projeto de documentário de curta-metragem* disponibilizado pela OLP. Para o preenchimento de cada item, foi tomado como base o curta-metragem *Ilha das Flores*, para facilitar a compreensão de como preencher cada item.

Figura 11. Modelo de projeto de documentário de curta metragem

MODELO DE PROJETO DE DOCUMENTÁRIO DE CURTA-METRAGEM

1 – **Área temática:** os/as alunos(as) devem especificar a qual área o documentário se associa: meio ambiente, memória, biografia, cidades, cultura etc.

Exemplo baseado em *Ilha das Flores*: injustiça social.

2 – **Sinopse:** deixar claro, dentro da área temática na qual o documentário se insere, qual o assunto específico a ser abordado e qual o ponto de vista a ser defendido (até 10 linhas).

Exemplo baseado em *Ilha das Flores*: o documentário faz uma denúncia social sobre o modo de funcionamento do sistema capitalista. A partir de estratégias de ficcionalização do real, mostrará como à população mais pobre e desassistida restam as sobras do que é consumido pelos mais abastados. Para tanto, focará na trajetória de um tomate, seguindo-o desde o momento de sua plantação até o seu descarte num lixão. Esse tomate passará pelas mãos de um agricultor, uma dona de casa, para finalmente chegar às mãos de mulheres e crianças catadoras de lixo.

3 – **Principais personagens do documentário:** relacionar quais serão as personagens, isto é, os atores sociais que farão parte do documentário.

Exemplo baseado em *Ilha das Flores*: personagens principais: agricultor, dona de casa e seus familiares, dono do porco, mulheres e crianças catadores de lixo.

4 – **Fontes de pesquisa**: indicar as possíveis fontes de pesquisa para o tema do documentário: nome de livros, autores, artigos, sites da internet, filmes, especialistas no assunto etc.

Exemplo baseado em *Ilha das Flores*: imagens de livros didáticos; trecho do poema “*O romanceiro da Inconfidência*”, de Cecília Meireles; trecho da música *O guarani*, de Carlos Gomes; imagens de arquivo audiovisual (II Guerra Mundial, explosão da bomba atômica em Hiroshima etc.)

5 – **Estratégia(s) de abordagem**: enumerar e descrever os recursos de linguagem a serem utilizados no documentário.

5.1. Entrevistas (individuais, coletivas, povo-fala).

5.2. Material de arquivo (documentos audiovisuais, iconográficos e sonoros).

5.3. Encenação, performance.

5.4. Animação.

5.5. Filmagens de eventos, cenas de rua etc.

Exemplo baseado em *Ilha das Flores*:

- **narração em voz off** 🗣️;
- colagens de documentos de natureza diversa (imagens de livros didáticos, jornais, revistas etc.; arquivos audiovisuais; animações criadas para o documentário);
- cenas interpretadas por atores para as câmeras;
- encenações de atores sociais para as câmeras.

6 – **Argumento**: descrever de forma completa como será a estrutura narrativa do documentário, bem como de que modo os diferentes recursos de linguagem serão empregados (cerca de uma página).

Exemplo baseado em *Ilha das Flores*: acompanhamos a história de um tomate plantado pelo japonês, o sr. Suzuki. Dona Anete, vendedora de perfumes, percorre a cidade em busca de consumidores para suas mercadorias, obtendo o dinheiro para comprar tomates e carne de porco no supermercado. Dona Anete usa os tomates e a carne de porco para a preparação do almoço de sua família. Entre os tomates comprados há um considerado impróprio para o consumo, que é jogado no lixo. O lixo é recolhido e enviado a um aterro sanitário. O lixo orgânico é separado e utilizado como alimento para os porcos de um dos moradores do lixão. A sobra é liberada para o consumo de mulheres e crianças que catam lixo para sua sobrevivência.

Muitas informações são apresentadas através de uma suposta linguagem didática e científica. Cabe à ironia quebrar a expectativa do público em relação às informações que estão sendo enunciadas.

A **narração em off** 🗣️ segue um ritmo acelerado, que só se torna mais lento no final. Essa narração é acompanhada ora de colagens de imagens diversas (livros didáticos, jornais, revistas etc.), ora de cenas interpretadas por atores para as câmeras, ora de encenações de atores sociais.

7 – **Roteiro**: descrever as principais cenas que compõem o filme, indicando sua ordem sequencial de aparição. A descrição de **cena** 🗣️ deve se preocupar em detalhar tanto as imagens que o espectador verá na tela quanto a narração e/ou entrevistas que ele ouvirá (cerca de uma página).

A disponibilização do modelo do projeto foi feita com o intuito de facilitar o preenchimento correto dos itens, pois no modelo há explicações claras e objetivas que auxiliam no cumprimento da tarefa.

No Bloco 4 – Oficinas 1, 2, 3 e 4, há Oficinas destinadas aos processos de produção e pós-produção do documentário.

Quadro 9. Descrição do Bloco 4 (Oficinas 1, 2, 3 e 4)

Bloco 4: Produção e pós-produção
Oficina 1: Produção
1) OBJETIVOS
1.1) Indicar os preparativos para as filmagens: divisão das funções, agendamento das gravações, checagem dos equipamentos.
2) ETAPAS:
2.1 Etapa 1: Preparativos para filmagem
2.2.1 Encaminhamentos:
a) Organização do cronograma de filmagem.
Oficina 2: Filmagem
1) OBJETIVOS
1.1). Orientar os alunos a respeito de situações de filmagem: entrevista, encenação, cenas de rua.
3) ETAPAS:
2.1 Etapa 1: Introdução
2.2.2 Material de apoio:
a) Vídeo: “Tripé caseiro para celular”, 2013;
b) Vídeo: “Tripé caseiro para câmera fotográfica – How to make a tripod for camera”, 2013;
c) Vídeo: “Como fazer um microfone de lapela caseiro”, 2018;
d) Vídeo: “Dica de áudio: como fazer um microfone de lapela com fone de Celular Grátis”, 2016;
e) Vídeo: “Função da claquete”, 2016;
f) Vídeo: Edição de Vídeo. “Pra que serve a claquete? // DROPS #5”, 2016;
g) Texto: 12 dicas infalíveis de como gravar vídeos com smartphones, de Michael Oliveira.
2.2 Etapa 2: Filmagem em situação de entrevista.
2.2.2 Material de apoio:
a) Vídeo: Jornal Nacional (Ali Kamel, Fátima Baptista, Brasil, 2002, 1 min);
b) Vídeo: SBN Interativo (Bárbara Rocha, Brasil, 2017, 3min 43seg);
c) Vídeo: Jogo de cena (Eduardo Coutinho, Brasil, 2007, 100 min);
c) Imagem: Plano Americano;
d) Imagem: Plano Médio;
e) Imagem: Primeiro Plano;
f) Imagem: Plano Fechado ou big close;
g) Texto: Termo de autorização de uso de imagem.
2.3 Etapa 3: Ações reencenadas para a câmera
2.3.2 Material de apoio:
a) Vídeo: Gilmar – Ofício Cabeleireiro (Danniel Leite, Brasil, 2014, 11min4seg).
2.4 Etapa 4: Filmagem em regime de urgência
2.4.1 Encaminhamentos:
a) Checagem de equipamentos;
b) Esvaziamento do cartão de memória para obtenção de mais espaço.
2.4.2 Material de apoio:
a) Vídeo: Braço armado das empreiteiras (Ernesto de Carvalho, Juliano Dornelles, Marcelo Pedrosa, Pedro Severien, Brasil, 2014, 3min50seg).

Oficina 3: Edição e pós-produção
<p>1) OBJETIVOS</p> <p>1.1) Encaminhar as fases de decupagem dos arquivos e a elaboração do roteiro técnico para edição.</p>
<p>2) ETAPAS</p> <p>2.1 Etapa 1: Decupagem e roteiro técnico</p> <p>2.2 Etapa 2: Edição de imagens</p> <p>2.2.2) Material de apoio:</p> <p>a) Software de edição de vídeo: Windows Movie Maker (Iniciante – Windows);</p> <p>b) Software de edição de vídeo: IMovie (Iniciante – Mac).</p> <p>2.3 Etapa 3: Edição de áudio</p> <p>2.4 Etapa 4: Narração e intertítulos</p> <p>2.4.1) Encaminhamentos:</p> <p>a) Verificação de tudo o que foi gravado;</p> <p>b) Elaboração do roteiro técnico do documentário;</p> <p>c) Início da edição propriamente dita;</p> <p>d) Salvamento do documentário finalizado.</p> <p>2.4.2) Material de apoio:</p> <p>a) Vídeo: Os pioneiros – São Paulo. Fabricio Leminski. Brasil, 2010, 1min13seg;</p> <p>b) Vídeo: Os pioneiros – Valadares. Fabricio Leminski, Brasil, 2010, 5min45seg;</p> <p>c) Vídeo: Elena (Petra Costa, Brasil, 2012, 80min trecho de 07min18seg a 14min37seg;</p> <p>d) Vídeo: Nós que aqui estamos por vós esperamos (Marcelo Masagão, Brasil, 1999, 73min).</p>
Oficina 4: Exercitando o olhar
<p>1) OBJETIVO</p> <p>1.1) Editar e finalizar o documentário;</p> <p>1.2) Enviar o documentário para o repositório da Olimpíada de Língua Portuguesa;</p> <p>1.3) Preparar, na escola, uma mostra aberta para a comunidade dos documentários.</p>
<p>2) ETAPAS</p> <p>2.1 Etapa 1: Aprimoramento</p> <p>2.1.1) Encaminhamentos:</p> <p>a) Avaliação do documentário.</p> <p>2.2 Etapa 2: Exposição ao público</p> <p>2.2.1) Encaminhamentos:</p> <p>a) Organização da mostra do documentário na escola;</p> <p>b) Sugestão de ampliação da circulação do documentário para as plataformas Vimeo, You Tube e festivais de curta-metragem.</p> <p>2.3 Etapa 3: Grade de avaliação</p> <p>2.3.1) Encaminhamentos:</p> <p>a) Sugestão de exibição do curta-metragem A garrafa e a tartaruga (Marcus Farah, Brasil, 2018, 5min51seg) e avaliação do mesmo, com base na grade de avaliação disponibilizada;</p> <p>b) Atribuição da pontuação adequada, de acordo com uma grade simplificada disponibilizada.</p> <p>2.3.2) Material de apoio:</p> <p>a) Texto: Grade de avaliação do documentário;</p> <p>b) Imagens: Imagens retiradas do filme A garrafa e a tartaruga. Marcus Farah. Brasil, 2018;</p>

Fonte: A autora, a partir do Caderno do Professor

Os preparativos para a filmagem estão descritos no Bloco 4, Oficina 1, onde a equipe vai ser dividida, cada uma com uma função a ser desempenhada. É apresentada uma tabela com uma lista dos profissionais envolvidos da realização de um filme e suas atribuições. Para a Olimpíada de Língua Portuguesa, o professor poderá adaptar essa tabela, utilizando um modelo mais adequado para cada equipe.

É sugerida visita às locações, antes da filmagem, para determinar o equipamento que será utilizado e também para prevenir obstáculos que virão a aparecer durante a realização do trabalho.

O planejamento das gravações também é proposto da atividade 1, para elaborar o cronograma (com a data e o tempo de duração de cada entrevista, por exemplo), para que não haja necessidade de voltar ao mesmo lugar para repetir as gravações.

No momento da filmagem propriamente dita, uma dica importante é não exagerar no tempo de filmagem (tendo em vista que os documentários enviados para a Olimpíada devem ter no máximo 5 minutos), pois isso pode dificultar a edição do material. Para tanto, uma série de dicas de gravações com o celular (equipamento mais acessível) foram dadas na Oficina 2, adiante, como: checar equipamento, conferir o status do celular, posição correta do celular, iluminação do ambiente, estabilidade do celular, cuidado com a lente, acertando o posicionamento da câmera, gravando o áudio, filmagem teste, etc.

Os vídeos *Como fazer um microfone de lapela caseiro*, *Dica de áudio: como fazer um microfone de lapela com fone de Celular Grátis*, *Função da claquete*, *Edição de Vídeo* e *Pra que serve a claquete?* foram sugeridos para auxiliar na hora da filmagem. No momento de filmagem em situação de entrevista (etapa 2), são apresentadas várias dicas importantes para a produção do documentário.

A flexibilidade do roteiro, a escuta sensível, direcionamento do olhar são as que mais se destacam. Sobre o direcionamento do olhar, um trecho da manchete do Jornal Nacional é mostrado para ilustrar as dicas apresentadas. Uma entrevista da SBN Interativo também é mostrada para exemplificar o direcionamento do olhar em situação de entrevista. Para a realização das entrevistas, o trailer do filme *Jogo de cena* é exibido para indicar a disposição que geralmente os entrevistados e entrevistadores ficam em relação ao espaço.

Ainda em relação a realização das entrevistas, aqui é apresentado novamente os tipos de enquadramentos mais comuns, os quais já foram descritos anteriormente. Uma última dica que é dada se refere ao ambiente da gravação. A verificação de ruídos que podem atrapalhar a qualidade do som se torna pertinente tanto em ambientes abertos quanto em ambientes fechados. Para finalizar a seção, um lembrete importante é dado para o professor para ele reforçar para os alunos que eles não devem se esquecer de pedir autorização de uso da imagem das personagens do filme.

Na etapa 3 é reservada para falar sobre ações reencenadas pelas personagens das atividades diárias realizadas por elas, para ilustrar depoimentos e quebra da estaticidade na entrevista. Como exemplo desse tipo de ação, é sugerido a exibição do curta-metragem Gilmar – Ofício Cabeleireiro. É explicitado para os alunos, logo em seguida (etapa 4), alguns imprevistos que podem ocorrer durante a filmagem de um documentário que tematizam situações conflituosas. Esses imprevistos podem ser, por exemplo, não conseguir estabilizar a câmera, o que pode resultar na obtenção de imagens tremidas, não ser possível acompanhar toda as ações, ter que desligar a câmera antes da ação ser concluída, etc. Um exemplo disso está exposto no filme *Braço armado das empreiteiras*, sugerido para amostra.

A primeira questão da atividade reforça a checagem dos equipamentos de filmagem e demais itens necessários para a realização dessa etapa. Um lembrete das ações que devem ser realizadas após a filmagem é proposto na questão número dois da atividade. No processo de edição, na Oficina 3, elimina-se as imagens que apresentarem problemas técnicos e também aquelas que não possuem interesse para o filme. É mostrado aqui um exemplo de roteiro técnico utilizado para facilitar o trabalho de localização das imagens na hora da edição, lembrando que o roteiro técnico apresentado pode ser alterado de acordo com as necessidades.

Feito isto, a edição propriamente dita começa a ser feita. Cabe ao editor juntar o material filmado num todo coerente. São sugeridos, em seguida, três softwares de edição de vídeos. Feita a edição de imagem, agora é a vez da edição de áudio. Além dos sons captados durante as gravações, outros sons podem ser acrescentados para dar mais dramaticidade à obra. Na hora da edição de áudio, algumas dicas são dadas para que se obtenha uma melhor qualidade do filme.

Em continuação às etapas de produção do documentário, o caderno ao professor dá destaque para dois recursos importantes na elaboração do gênero focalizado: narração e intertítulos. A primeira é um recurso bastante utilizado para dar coesão às sequências de um documentário. A narração deve acompanhar o ritmo das sequências das imagens, como também ser feita por uma voz com um bom timbre, pois uma boa dicção e clareza das palavras contribuem para a qualidade do produto final.

A narração pode ser feita em terceira e primeira pessoas. Quando feita em primeira pessoa, ajuda a criar um vínculo entre o narrador e as imagens, como ocorre

nos relatos de viagens, diários filmados, documentários autobiográficos e de caráter reflexivo.

Para ilustrar esse tipo de narração, é feita a amostragem de Elena. A narração em terceira pessoa, por sua vez, está relacionada ao caráter onisciente do documentário clássico. Os vídeos *Os pioneiros – São Paulo* e *Os pioneiros – Valadares* são utilizados como ilustração.

Já os intertítulos são utilizados como recursos de síntese, bem como estratégias para substituir a narração em voz over. Além de informar, servem para titular blocos temáticos, dar ritmo ao filme e propiciar a exploração de efeitos estéticos através da formatação do texto na tela. Um exemplo desse tipo de recurso está em *Nós que aqui estamos por vós esperamos*. A primeira questão da atividade dessa seção sugere que o professor instrua os alunos a assistirem tudo o que foi gravado, antes de fazerem a edição, para evitar possíveis problemas. A segunda questão dá a instrução de utilizar o roteiro técnico produzido anteriormente.

A terceira questão pede para que os alunos avaliem se a narrativa está de acordo com o ponto de vista que querem apresentar. Na quarta questão os alunos devem editar seus documentários, seguindo os passos indicados. A quinta questão é reservada para a verificação das autorizações dos arquivos visuais e sonoros, e na sexta questão, a finalização da edição deve ser feita.

Na Oficina 4, deste bloco, intitulada *Exercitando o olhar*, a revisão da edição deve ser feita, seguindo um roteiro apresentado logo abaixo, na Etapa 1. Feito todos esses procedimentos, chegou a vez de expor ao público os documentários produzidos (Etapa 2). Além de serem enviados à Olimpíada de Língua Portuguesa, é sugerido que professores e alunos organizem um pequeno evento na escola para a mostra dos filmes, como também a divulgação em plataformas de compartilhamento como, por exemplo o YouTube, e também fazerem inscrições em festivais de curtas-metragens feitos por estudantes.

Passadas todas as etapas de produção, chegou a hora de aprender a avaliar um filme. Uma grade de avaliação foi disponibilizada, na Etapa 3, com todos os critérios que devem ser avaliados. Mas antes, o professor deve assistir ao curta-metragem *A garrafa e a tartaruga*, fazer a avaliação desse filme, seguindo a grade e comparar sua avaliação com a avaliação realizada pela equipe do Programa Escrevendo o Futuro. Para

finalizar, o caderno apresenta um glossário dos termos técnicos utilizados na linguagem audiovisual.

A partir da descrição feita, é notável que o caderno do professor contém instruções necessárias para a produção de um documentário. A linguagem utilizada é bastante acessível e, mesmo utilizando termos técnicos específicos da linguagem audiovisual, possui uma chave que direciona o professor para o significado de cada termo. Ou seja, os termos especializados são grafados com uma fonte de cor diferente para facilitar a compreensão do professor.

Apesar de o documentário produzido para o concurso ter a duração de, no máximo 5 minutos, vários conhecimentos técnicos devem ser adquiridos desde o início até o fim do processo de produção, como por exemplo: tipos de documentários, tipos de enquadramentos, a importância da pesquisa, do som, da narração, da edição etc. Nesse sentido, o caderno ao professor se configura num instrumento muito rico que, se bem utilizado, é capaz de capacitar professores e alunos a desenvolverem um ótimo trabalho.

Para a produção de um documentário, é preciso passar por vários estágios. Do mesmo modo, após a produção final, variadas são as etapas de avaliação pelas quais os documentários produzidos deverão passar. Sobre essas etapas de avaliação que trataremos na seção a seguir.

3.4 ETAPAS DE AVALIAÇÃO DOS DOCUMENTÁRIOS PRODUZIDOS

A 6ª edição da OLP reforçou ainda mais a valorização do “Lugar onde vivo” com a inserção do gênero documentário, mais um gênero com grande potencial para retratar importantes histórias, conhecer e valorizar o local onde milhares de jovens estudantes brasileiros residem, o que pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania e do sentimento de pertencimento do lugar.

Assim, para participar da OLP, os professores deveriam estar lecionando em escolas da rede pública nas seguintes séries: 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, séries contempladas pela OLP. Já os alunos deveriam produzir um gênero discursivo para o qual, cada série é destinada, como descrito no item 2.1 desta seção.

As inscrições na OLP eram gratuitas e poderiam ser realizadas apenas pelo professor, o qual podia concorrer em mais de uma categoria, de acordo com as séries em

que lecionava⁴⁴. As oficinas de leitura e escrita eram realizadas em sala de aula, tendo como suporte os cadernos virtuais, que compunham a coletânea disponibilizada pelo Programa Escrevendo o Futuro. A metodologia dos cadernos propõe um trabalho por meio dos gêneros discursivos, abarcando os conteúdos de língua portuguesa previstos no currículo escolar, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos.

Além do documentário em vídeo (gênero focalizado neste trabalho), o qual deveria ter, no máximo 5 minutos, os alunos, em trio, produziam e enviavam para o Programa Escrevendo o Futuro os gêneros sinopse, argumento e roteiro, integrantes do projeto de documentário⁴⁵. Compõe o projeto de documentário, o Relato de Prática, gênero que consiste em uma espécie de diário, onde o professor registrava suas experiências durante a realização das oficinas, tais como dificuldade encontradas, aprendizagens, acertos e erros etc., que deveria ser comprovado com fotos e textos dos alunos.

Após a realização das oficinas de gêneros nas escolas, o concurso formava uma comissão julgadora responsável pela seleção dos textos/vídeos. O processo de avaliação dos trabalhos passava por 5 etapas principais: Etapa Escolar, Etapa Municipal, Etapa Estadual, Etapa Regional, Etapa Nacional.

Na etapa escolar, a comissão julgadora⁴⁶ era formada por 3 a 5 pessoas, incluindo professores participantes da OLP, representantes dos pais de alunos, representantes da comunidade que tivessem domínio da língua portuguesa, tais como: repentinistas, contadores de histórias, jornalistas, escritores, poetas, pessoa da área de audiovisual.

⁴⁴ “Para que um professor possa participar desta 6ª edição da Olimpíada, é necessário que a respectiva Secretaria de Educação à qual sua escola está vinculada, seja ela municipal, estadual ou do Distrito Federal, faça a adesão aos termos desta edição da Olimpíada, por meio de seus secretários, preenchendo a ficha e aceitando o termo de adesão”(Regulamento da 6ª edição da OLP, disponível em: [Regulamento OLP2019_12fev2019.indd \(fortaleza.ce.gov.br\)](#).

⁴⁵ “Os alunos deverão providenciar a documentação da cessão de direitos autorais e de personalidade dos participantes do documentário. Esta documentação será solicitada na Etapa Regional aos trios semifinalistas” ((Regulamento da 6ª edição da OLP, disponível em: [Regulamento OLP2019_12fev2019.indd \(fortaleza.ce.gov.br\)](#)).

⁴⁶ “Nenhum professor inscrito e/ou pessoa que tenha qualquer tipo de vínculo familiar, parental ou socioafetivo com os professores inscritos e/ou com os alunos-autores dos textos selecionados em cada etapa da Olimpíada poderá ser membro de qualquer Comissão Julgadora prevista neste concurso” ((Regulamento da 6ª edição da OLP, disponível em: [Regulamento OLP2019_12fev2019.indd \(fortaleza.ce.gov.br\)](#)).

Assim, cada escola escolhia 1 (um) texto/vídeo por categoria, sendo que os textos/vídeos selecionados precisavam ser postados pelo aluno-autor para participar da próxima etapa (etapa municipal).

A comissão da etapa municipal, por sua vez, era formada por, no mínimo, 3 (três) integrantes, pertencentes a cada esfera social e profissional descrita na etapa escolar. Os textos aqui selecionados, assim como nas demais, eram enviados para participar da próxima etapa, assim como descrito anteriormente. Nesta etapa municipal, a comissão julgadora podia escolher de 1 (um) a 15 (quinze) textos/vídeos em determinada categoria, de acordo com o número de vagas abertas para o município, conforme o quadro seguinte.

Quadro 10. Número de escolas e de vagas do município por categoria

Número de escolas que enviaram textos válidos por categoria	Número de vagas do município por categoria
Até 10 escolas	1
De 11 a 24 escolas	2
De 25 a 49 escolas	3
De 50 a 99 escola	4
De 100 a 199 escolas	8
200 ou mais escolas	15

Fonte: [Regulamento OLP2019_12fev2019.indd \(fortaleza.ce.gov.br\)](#)

A comissão julgadora da etapa estadual era acompanhada pela organização da OLP em todos os estados brasileiros e o Distrito Federal e tinham como membros, representantes especialistas de universidades públicas. Os integrantes contemplavam, além dos já citados anteriormente, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e professores de língua portuguesa não inscritos na Olimpíada.

Os textos/vídeos selecionados para esta etapa eram analisados por, no mínimo 2 avaliadores, e cada categoria precisava ter até 3 textos/vídeos suplentes, resultando em um total de 15, em todas as categorias de gêneros.

Em relação ao gênero documentário, foram selecionados nesta etapa, da 6ª edição 189 (cento e oitenta e nove) alunos semifinalistas em todo o país, totalizando 62 trios.

Os textos/vídeos semifinalistas são escolhidos na Etapa Regional, a qual realiza-se por meio de encontros coordenados pela CENPEC, sendo 1 para cada categoria. Esses encontros ocorriam em local e data determinados pela comissão e tinham o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos, bem como o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Eram realizados presencialmente com a presença dos alunos participantes e seus respectivos professores.

A equipe julgadora da etapa regional era formada por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Itaú Social, do CENPEC, da Undime, do Consed, de universidades públicas e por professores de língua portuguesa, somando 7 (sete) pessoas, no mínimo. Ao final dos encontros eram anunciados os textos/vídeos finalistas de cada categoria, sendo 19 (dezenove) deles do gênero documentário⁴⁷.

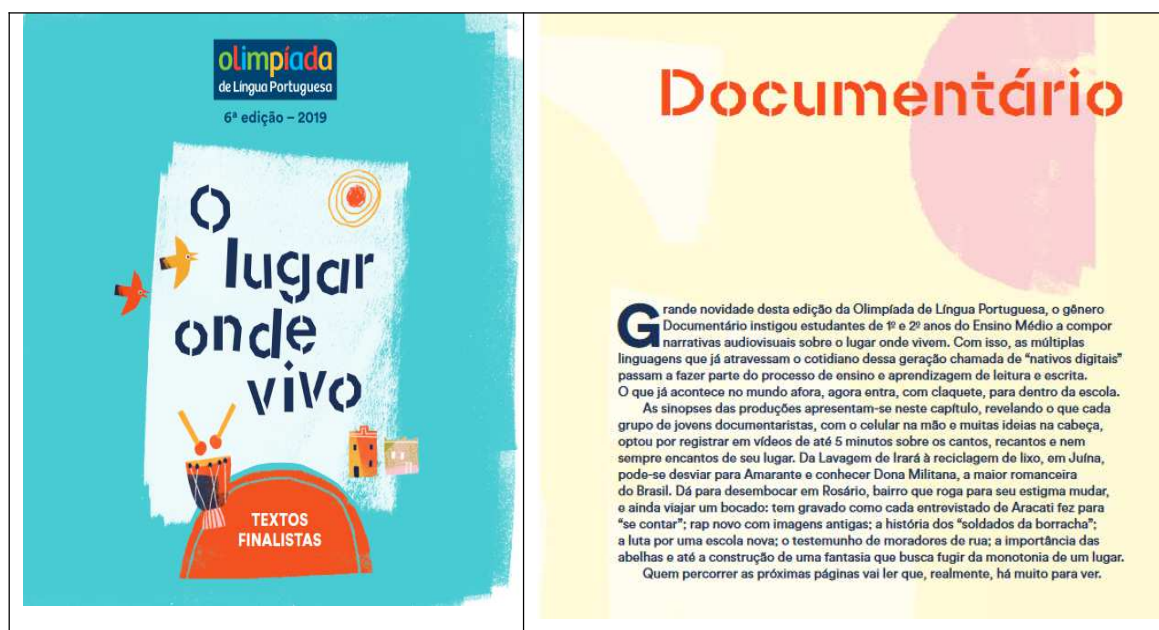
A equipe julgadora da Etapa Nacional, que correspondia à final do concurso era organizada e coordenada pelo MEC, Itaú Social e pelo CENPEC, composta por, no mínimo 5(cinco) profissionais conhecedores da língua portuguesa e da linguagem audiovisual. Nessa etapa eram selecionados os 4 (quatro) primeiros colocados de cada categoria, assim como os 4 (quatro) melhores Relatos de Prática, que acompanham as produções. Os relatos de práticas eram avaliados de acordo com os seguintes critérios:

- ✓ Presença de características próprias do gênero do relato;
- ✓ Narração de experiências significativas;
- ✓ Explicitação da reflexão sobre a prática;
- ✓ Aspectos gerais de gramática e ortografia;
- ✓ Evidências da realização das oficinas com todos os alunos da turma;
- ✓ Originalidade.

É importante salientar que, ao finalizar todas as etapas, o Programa *Escrevendo o Futuro* colocava à disposição para consulta *on-line* A Coletânea com os Textos Finalistas dos alunos participantes e vencedores de cada categoria proposta pela OLP de cada edição do certame no Portal, como podemos observar na Figura 11, a capa dos documentários finalistas da 6ª edição.

⁴⁷ “As 19 (dezenove) vagas correspondem às produções (escrita e vídeo) realizadas pelos trios, totalizando 57 (cinquenta e sete) alunos que estarão presentes no evento de premiação final” (Fonte: [Regulamento OLP2019_12fev2019.indd \(fortaleza.ce.gov.br\)](#))

Figura 12. Capa do Caderno dos documentários finalistas da 6ª edição



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9765/textos-finalistas-2019-completo.pdf>

Na coletânea, eram divulgadas as sinopses dos documentários finalistas, gênero escrito que acompanha a produção em vídeo, correspondente ao documentário propriamente dito, juntamente com mais outros dois gêneros: o argumento e o roteiro. A sinopse tem como objetivo apresentar sucintamente a obra, de modo que desperte a curiosidade no leitor em ler o texto ou assistir ao filme/documentário.

Após todas as etapas de produção de um documentário, os conhecimentos adquiridos ao longo da produção deveriam ser também utilizados na fase de avaliação do produto final. A OLP oferecia uma grade com os critérios e seus respectivos descritores e a pontuação atribuída a cada critério para verificar a adequação do documentário de acordo com a proposta do concurso.

Figura 13. Grade de avaliação do documentário

Documentário Proposta de descritores		
Critérios	Pontuação	Descritores
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	O documentário retrata a atualidade (conflitos, questões relevantes, acontecimentos etc.), a história, a cultura ou a vida de uma personagem do local?
Adequação ao projeto	1,0	O documentário consegue realizar, mesmo parcialmente, o que foi proposto no projeto? Ou seja, mesmo com as mudanças e adaptações diante do "risco do real", ele se aproxima do objetivo anunciado?
Adequação ao gênero	1,0	Adequação discursiva O documentário retrata algo do mundo real?
	2,0	Modos de representação Os modos de representação utilizados para abordar o real inserem o espectador no universo do filme documentário? Dependendo das estratégias escolhidas, o documentário as aproveita bem? Por exemplo: • Ao utilizar entrevistas, elas: – Deixam transparecer de forma satisfatória o tema e/ou a personagem? – Tratam as personagens de forma respeitosa? Evite reduzi-las a estereótipos de classe, gênero, etnia? • Ao utilizar a narração: – Ela é adequada? Ela opera de forma eficiente ao lado das imagens, seja para explicá-las, seja para contradizê-las? • Ao utilizar material de arquivo: – Ele contribui para esclarecer e ampliar o assunto? • Ao utilizar reencenações: – Elas se justificam? Estão adequadas? • Ao utilizar estratégias de reflexão: – Elas estão bem desenvolvidas? • Ao utilizar estratégias de performatividade: – O realizador deixa claro por que volta a câmera para si?
	2,0	Recursos de linguagem • Os recursos utilizados ao filmar e editar são os mais apropriados para se obter os efeitos desejados? Ou seja, o documentário faz uso adequado da gramática audiovisual ao enquadrar uma imagem, movimentar a câmera, editar o filme? • Até que ponto os recursos escolhidos, ou a combinação entre eles, são as melhores opções para abordar o assunto (do ponto de vista da imagem, do som, da edição etc.)? • Tecnicamente, imagem e som estão bem cuidados?
Marcas de autoria	2,0	• O documentário sustenta um ponto de vista claro sobre o registro audiovisual que faz? • Ele se posiciona, toma partido diante do assunto abordado? • Ele expressa um olhar pessoal dos realizadores a respeito do assunto? • Ele é inovador no tratamento do tema? Consegue usar de maneira criativa os recursos audiovisuais escolhidos (narração, imagens de arquivo, entrevistas, efeitos sonoros etc.)?
Posicionamento ético	1,0	• O documentário é ético na maneira que filma/entrevista as pessoas? • Quais consequências ele pode trazer para a comunidade/pessoas filmadas? Positivas ou negativas?

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa. Caderno do professor. Disponível em:
https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/bloco-1-situando-o-genero-documentario/

A grade de avaliação exposta na Figura 12 traz como critérios o tema, adequação ao projeto, adequação ao gênero, marcas de autoria e posicionamento ético. Para cada critério, há descritores claros e objetivos quanto ao que deveria conter no documentário.

Para ilustrar de maneira prática, avaliamos um documentário semifinalista da 6ª edição da OLP, utilizando os critérios e descritores presentes na grade. O documentário selecionado para análise mostra um recorte do lugar onde vivo, tema definido pela Olimpíada. A temática gira em torno do turismo e preservação ambiental da cidade de Itaguatins no Tocantins⁴⁸ e tem como título *Turismo e preservação trazem bem-estar para a população*⁴⁹.

1º critério. Adequação ao tema

O filme inicia situando geograficamente o espectador, ao trazer informações sobre o nome do município focalizado, localização geográfica dentro do estado, enfatizando a extensão territorial em km² e densidade demográfica aproximada.

Do ponto de vista do tema do documentário, primeiro critério a ser avaliado, de acordo com a grade de avaliação, é um filme que tematiza os locais e eventos turísticos da cidade de Itaguatins, tais como: praia Remanso dos botos, praia Tio Claro, Cachoeira Santo Antônio, Igreja matriz, Bairro do Escarreto, Cavalgada da amizade e shows de bandas nacionais. Seu objetivo é fazer com que o lugar se torne conhecido por mais pessoas e, conseqüentemente, atrair mais turistas.

Cada local e evento citados no filme recebe uma pequena descrição com foco em características positivas, com o intuito de fazer com que as pessoas sintam desejo de conhecer o lugar, como a Cachoeira Santo Antônio, que é considerada o cartão postal da cidade e que chama a atenção pela força das águas e pelos paredões de rochas que formam um belo cenário.

Quanto à adequação ao tema, o filme apresenta preocupação em tematizar o lugar onde vive, com destaque para as peculiaridades dos locais filmados. Entretanto, há uma mudança rápida de tópico discursivo, o que dá a ideia de inconclusividade do tópico anterior. Os tópicos giram em torno dos locais e eventos turísticos e a preservação ambiental voltada para as praias citadas, respectivamente. Percebemos que há uma ruptura temática quando se trata da preservação do meio ambiente. Essa ruptura é introduzida pela conjunção adversativa *no entanto*, a qual desempenha a função de apresentar uma ideia contrária focalizada anteriormente (*No entanto, para que todas as riquezas e belezas da nossa querida cidade sejam preservadas para as futuras gerações, precisamos contribuir para a existência de um planeta mais vivo*).

⁴⁸ Os autores do documentário são: C. D. S. de B.; K. G. de A. O.; R. A. DA S.

⁴⁹ O referido documentário pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=mIyNHSorE>

O filme tem duração de 5 minutos e a mudança de tema ocorre aos 2: 22, (dois minutos e vinte e dois segundos). O novo tópico é introduzido pela voz do narrador e seguida pela fala do presidente da associação local, o qual realiza um trabalho social de limpeza dos pontos turísticos citados, principalmente nas praias (*Verdadeiramente, é J. A. de O⁵⁰, conhecido como A., eu sou o presidente da Associação do Remanso dos Botos e faço esse trabalho social aqui pra poder manter a praia, essa maravilha*).

Portanto, vemos no filme analisado a presença de mais de um tópico discursivo e vários locais e eventos descritos, o que evidencia a tentativa de abrangência do local como um todo, o que pode ter feito com que esse critério não recebesse a nota total.

2º critério. Adequação ao projeto

O Projeto de documentário é composto pelos três gêneros exigidos (sinopse, argumento e roteiro) que apresentam informações mais detalhadas acerca do filme. A sinopse apresenta uma quantidade de linhas excedente ao proposto nas orientações para sua escrita. Isso talvez ocorra pelo fato de o documentário desenvolver tópicos discursivos distintos (turismo e preservação), o que pode ter levado o projeto a não receber uma boa nota, fazendo com que o documentário chegasse apenas à fase semifinalista.

3º critério. Adequação ao gênero

Esse critério é composto por três descritores: adequação discursiva, modo de apresentação e recursos de linguagem. Quanto ao primeiro (adequação discursiva), o filme contempla plenamente, pois a apresentação do real se efetiva por meio da narração em voz over que discorre sobre os locais e eventos tematizados. Essa voz opera de modo eficiente ao lado das imagens para descrevê-las e explicá-las, abrangendo o segundo descritor, o qual é esmiuçado em tópicos específicos, incorporados ao referido descritor, como mostra a Figura 12. Tecnicamente, imagem e som são bem harmonizados, pois quando há a mudança de tema, há também mudança na trilha sonora, a qual, coerentemente, acompanha os assuntos tematizados.

O documentário deixa um pouco a desejar quanto à narração da apresentação das imagens, ou seja, quando o narrador inicia a descrição de um novo espaço, as imagens do espaço descrito anteriormente ainda estão sendo enquadradas.

As estratégias de reflexão são bem realizadas, pois deixa claro, na voz do narrador e do entrevistado, a importância da preservação de um dos locais citados, por

⁵⁰ Utilizamos apenas as iniciais maiúsculas do nome para preservar a identidade do sujeito.

meio de ações concretas, como o recolhimento do lixo deixado pelos usuários. Os outros tópicos presentes nesse critério não foram analisados, porque não aparecem no documentário. Esse fato não inferioriza o documentário, pois nesse tipo de gênero pode conter diferentes componentes em sua composição, por se tratar de um gênero que se molda em diferentes tipos.

4º critério. Marcas de autoria

O documentário sustenta claramente o ponto de vista em defesa da exaltação e preservação dos locais descritos. Ele se posiciona e toma partido diante dos assuntos tematizados ineditamente, o que caracteriza marca de autoria. Ao apresentar a Cachoeira Santo Antônio, por exemplo, o narrador a descreve como “o grande cartão postal da cidade, o atrativo, belo cenário”, com o objetivo de construir uma imagem positiva do lugar. Ao introduzir o tópico de preservação das praias, o narrador utiliza a primeira pessoa do plural para responsabilizar a todos pela preservação do meio ambiente local (precisamos contribuir para a existência de um planeta mais vivo, devemos cuidar das nossas praias).

5º critério. Posicionamento ético

O documentário é ético na maneira que aborda os assuntos pois;

- ✓ Faz uso de imagens de arquivo com o objetivo de chamar a atenção do público para a preservação e visitação dos locais;
- ✓ Valoriza a comunidade local ao trazer a fala de uma pessoa da região que realiza um trabalho em prol da limpeza e preservação do ambiente;
- ✓ Fornece informações claras e objetivas.

3.5 A OLP E AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE O PROGRAMA

As produções textuais criadas para a OLP passaram pelas etapas escolar, municipal, estadual e nacional. Todo o percurso da Olimpíada é composto por oficinas, recursos pedagógicos e eventos formativos, ou seja, processos que vão desde a preparação dos professores até as produções dos textos que são enviados para concorrer ao prêmio.

Em 2019, foi realizada a 6ª edição e teve a participação de 85.908 professores, de 42.086 escolas, distribuídas em 4.876 municípios brasileiros. Nessa edição, foram acrescentadas duas novidades, a saber: a inclusão do gênero “documentário”, para os

alunos do 1º e 2º anos do ensino médio e a outra novidade é que em cada edição, um autor brasileiro será homenageado. Quem abre alas é a escritora e educadora mineira Conceição Evaristo⁵¹.

Para a edição focalizada neste trabalho (6ª edição), o gênero documentário, estreante na olimpíada, foi produzido em uma quantidade substancial (2.432), tendo como semifinalista sessenta e três (62) produções, como finalista dezesseis (16) e como vencedores quatro (4) documentários⁵². Os documentários vencedores foram: Nordestinos no Acre⁵³ de Rio Brando - AC; Flores do meu bairro⁵⁴ de Aliança- PE; Meu lugar Ubaranas⁵⁵ de Aracati- CE e Além das secas⁵⁶ de Fortaleza - CE.

Pelo fato de o gênero documentário ter sido incluído na OLP recentemente (2019, 6ª edição), as pesquisas já realizadas tomando esse gênero como objeto de pesquisa ainda se encontram no estágio embrionário. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, para o levantamento de produções acadêmico-científicas sobre a OLP nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes⁵⁷ (PCC), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵⁸ (CTDC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵⁹ (BDTD), onde selecionamos quais segmentos foram focalizados nas pesquisas. As pesquisas ocorreram da maneira descrita a seguir.

Inserimos a expressão “olimpíada de língua portuguesa” (entre aspas) nos campos de pesquisas, incluindo os anos de 2018, 2019, 2020 e 2021 e exploramos os dados gerais dos resultados obtidos, o que resultou nos seguintes quantitativos, incluindo os resultados duplicados, ou seja, os trabalhos encontrados tanto no CTDC quanto na BDTD.

⁵¹ Autora de sete livros, mestre e doutora em Letras e pesquisadora na área das literaturas africanas e afro-brasileira, ela cria sua obra com base no que chama “escrivência”, que define como escrita que nasce do cotidiano, da experiência pessoal e das lembranças (OLP, 2019).

⁵² Os documentários vencedores podem ser acessados em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/a-olimpiada/artigo/2775/documentarios-vencedores-da-6-edicao-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa>

⁵³ <https://www.youtube.com/watch?v=dkbiDNOSdXU>

⁵⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=TA31FxFfaLg>

⁵⁵ https://www.youtube.com/watch?v=sEsco6_oDF8&t=244s

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA>

⁵⁷ A Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é uma fundação do Ministério da Educação que objetiva expandir e consolidar a pós-graduação de *nível stricto Sensu* no Brasil.

⁵⁸ “O site foi idealizado a fim de facilitar o acesso às teses e às dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil” (ACOSTA-PREREIRA; SANTOS-CLERISI, 2020, p 157).

⁵⁹ [...] “é uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, e mais especificamente do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – que é a unidade que gerencia a base” (ACOSTA-PEREIRA; SANTOS-CLERISI, 2020, p. 158).

Tabela 1. Quantificação dos dados

Produções acadêmicas	Portal de Periódicos da Capes	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Artigos e periódicos	6	-	-
Dissertação de mestrado	-	2 (1 duplicado ⁶⁰)	9
Tese de doutorado	-	-	1

Fonte: A autora

A base de dados com maior número de trabalhos foi a BDTD com 9 (nove) dissertações de mestrado e apenas 1 (uma) tese de doutorado, seguida do PPC, que apresentou 6 (seis) artigos. O CTDC retornou 2 (dois) resultados do tipo dissertações de mestrado, sendo que 1 (um) deles pode ser encontrado também na BDTD, por isso aparece como duplicado.

Na próxima etapa, houve a delimitação dos dados com a quantidade e gêneros e temas que envolvem a OLP focalizados em trabalhos científicos de 2018-2021, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Gêneros/temas da OLP focalizados nas pesquisas

Base de dados	Gêneros/temas focalizados	Quantidade	Total
Portal de Periódicos da Capes	Artigo de opinião	2	6
	Crônica	1	
	Poema	1	
	Sequência didática	1	
	Crônica e relato de prática	1	
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Formação continuada	1	2
	Documentário	1 (duplicado)	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Artigo de opinião	1	10
	Crônica	2	
	Documentário	1	
	Avaliação	1	
	Memórias literárias	2	
	Sequência didática	1	
	Formação continuada	2	
Total			18

Fonte: a autora

⁶⁰ Duplicado significa que o trabalho foi encontrado tanto no CTDC quanto na BDTD.

Logo, é possível observar que coletamos 18 (dezoito) resultados, sendo 2 (dois) deles duplicados, ou seja, encontrados nas duas bases de dados de teses e dissertações, sendo que a maioria corresponde a dissertações de mestrado.

Podemos observar, ainda na Tabela 2, a diversidade de gêneros\temas focalizados nas pesquisas acadêmicas tendo como foco a OLP, tais como: artigo de opinião, crônica, sequência didática, relato de prática, formação continuada, avaliação, memória literária, poema e documentário.

A partir dos dados apresentados, salientamos que foi encontrado apenas 1 (um) trabalho, do tipo dissertação de mestrado, que focalizou o gênero documentário na OLP, focalizado neste trabalho. Isso mostra que devido o documentário ter sido inserido na olimpíada recentemente, o referido gênero é pouco tematizado nas pesquisas acadêmico-científicas, o que evidencia ainda mais a importância desta pesquisa.

Passamos, a seguir, a conhecer a pesquisa que focalizou o documentário na OLP, observando informações relevantes acerca do trabalho. As informações gerais estão presentes no Quadro 11.

Quadro 11. Dissertação encontrada em Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Título	Autor	Cidade\ano	Objetivo
“O lugar onde vivo” em documentários: os multiletramentos no ensino de língua portuguesa	Andréia Nina Monteiro	Alenquer - PA-2020	“Avaliar como a proposta de produção de documentários, com base na Olimpíada de Língua Portuguesa, desenvolvida por meio de uma intervenção com alunos de uma escola pública de Alenquer - Pará, se realiza como instrumento de formação intelectual a partir das aulas de Língua Portuguesa na perspectiva do Multiletramento” (p. 15).

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A Dissertação focalizada foi apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Baseia-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin, ao se tratar da concepção de linguagem e de gênero do discurso. Para o conceito de gênero, buscou-se respaldo também em Marcuschi, um teórico que, apesar de não ser filiado à teoria dialógica da linguagem, apresenta semelhança em seu modo de conceituar e pensar a linguagem e os gêneros discursivos.

Em relação à perspectiva do Letramento e dos Multiletramentos adotada na pesquisa, a autora recorre a Rojo, Dionísio e Kleiman para atender aos objetivos teóricos e metodológicos. A perspectiva dos Multiletramentos se justifica, na pesquisa, pelo fato de o gênero discursivo documentário configurar-se como um gênero multimodal, ou seja, composto por vários tipos de linguagem (linguagem verbal, sonora e visual), o que demanda dos atores sociais diferentes tipos de letramentos.

Em se tratando dos aspectos práticos da realização da pesquisa, a autora utilizou o Caderno do professor, disponibilizado pelo programa Escrevendo o Futuro para o desenvolvimento das oficinas, juntamente com a aplicação de um questionário o qual buscou fazer com que os alunos refletissem sobre algumas questões relacionadas às suas concepções acerca do que é língua(gem), o motivo pelo qual eles vão à escola, para que serve a escola, etc. Por meio do questionário, “a professora os instigou a refletir sobre causas, consequências e soluções, aprofundando a visão das situações problemas. A partir disso, a discussão se pautou em fazê-los se sentirem seres participantes e agentes nas situações problemas” (Monteiro, 2019, p. 67). Esse movimento corroborou para aguçar a percepção dos alunos acerca da tomada de posição em relação a escolha do ponto de vista defendido nos documentários que posteriormente iriam produzir.

Os seis documentários produzidos ao final das oficinas passaram por uma seleção interna para a escolha dos três melhores para serem apresentados à comunidade em um evento cultural chamado “Semana da Consciência Histórica”, um evento criado por uma lei municipal, a qual institui a realização de uma semana de eventos na cidade, objetivando a valorização e resgate da história e cultura local, o que vai ao encontro da proposta da OLP, que é tematizar algum aspecto do “lugar onde vivo”. Sobre esse assunto, a autora conclui que:

Apesar de ser, inicialmente, uma iniciativa baseada na OLP, pensei que o evento deflagrador seria mais autêntico se envolvesse algo para além de uma competição. Nesse sentido, aliando o tema da OLP “O lugar onde vivo” ao propósito principal de um projeto desenvolvido nas escolas anualmente - que é promover a história e cultura do município – o principal evento deflagrador demonstrou a necessidade da busca por conhecimentos translinguísticos e que previam um público específico e uma finalidade definida mais próxima de um contexto para além da escola (Monteiro, 2019, p. 105).

Como podemos observar, a autora vislumbra um trabalho com o gênero documentário que está além de uma competição e além da sala de aula, o que pode

compreender as habilidades de ler, escrever, oralizar e refletir atreladas a eventos culturais promovidos pelos municípios. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem na escola são práticas sociais contextualizadas, que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos, visam o(s) letramento(s) dos mesmos, uma vez que trabalhar com documentário exige o emprego de vários tipos de linguagens.

4 OS GÊNEROS PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO E DOCUMENTÁRIO: AVALIAÇÃO SEGUNDO A OLP

4.1 O GÊNERO PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO E DOCUMENTÁRIO

Nesta seção, discorreremos acerca do conceito de documentário, resumindo as características de cada forma de classificação. Focalizamos a importância da inserção do documentário nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitadas pelo desenvolvimento das ações propostas pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Apresentamos ainda a análise de um Projeto de Documentário de curta-metragem semifinalista da OLP de 2019, englobando sua dimensão social e dimensão verbo-visual, que compreendem os horizontes extraverbal e verbal do enunciado.

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DOCUMENTÁRIO

O documentário se configura em um gênero multimodal difícil de ser conceitualizado. Se levarmos em consideração apenas sua característica composicional, essa tarefa se complica ainda mais, devido a sua diversidade/complexidade. No entanto, ele apresenta características singulares que o identifica/caracteriza como tal. Apesar de esse gênero ser composto/atravessado por vários outros gêneros, ele apresenta particularidades que fazem com que ele se diferencie de outros gêneros audiovisuais, como reportagens ou filmes de ficção.

A natureza ficcional do filme não documental ainda não é uma característica que o afasta do documentário, uma vez que há filmes de ficção de caráter documental⁶¹ e também documentário de cunho ficcional⁶². Assim, o documentário não pode ser definido levando em consideração o critério de ser ou não ser ficcional, assim como ter ou não compromisso em representar a realidade. Nesse sentido, não podemos tomar o documentário como um gênero reprodutor da realidade. Apesar de o documentário apresentar um aspecto da realidade em que vivemos (sem ser uma realidade imaginada, criada), essa realidade é apenas representada pelo ponto de vista escolhido pelo autor/diretor.

⁶¹. “O filme “A Bruxa de Blair” (Blair Witch, E.U.A, 1999), apesar de conter muitas das “características aparentes” de um documentário, não passou da filmagem de um roteiro criado, imaginado e inventado, mas, filmado com “ares” de documentação (MELO,GOMES e MORAES, ano 2000, p. 5).

⁶² O Documentário ficcional Ilha das Flores inicia com a seguinte: “Este não é um filme de ficção” (MELO, 2002).

O gênero discursivo documentário está sendo compreendido aqui como pertencente à esfera das artes cinematográficas por algumas razões. Uma delas se justifica pelo seu caráter predominantemente subjetivo, ao contrário da reportagem jornalística, que trabalha com a ideia da imparcialidade, em que a objetividade é vista como sinônima de verdade absoluta. Segundo Melo (2002, p. 29), essa aparente neutralidade dos gêneros jornalísticos “possibilita “vender” uma imagem de imparcialidade e, em consequência, conquistar a credibilidade da opinião pública”. Já o documentário, por outro lado, é marcado pela subjetividade, uma vez que o documentarista não se oculta, pelo contrário, ele opina e expõe o seu ponto de vista para o espectador.

Um ponto que aproxima uma reportagem de um documentário, é, segundo Melo (2002), o fato de:

tanto nas narrativas pessoais como nas jornalísticas, o sujeito-autor cria uma situação nova a partir de um fato que já passou. Essa situação nova não é um espelho fiel da realidade, mas sua representação. Dessa forma, mesmo configurando-se como um discurso sobre o real, documentários e reportagens não são reflexos, mas construções da realidade social. Ou seja, no documentário ou na reportagem não estamos diante de uma mera documentação, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos (MELO, 2002, p. 29).

Como podemos observar, tanto a reportagem quanto o documentário não são responsáveis por refletir a realidade, mas apenas representá-la através de um ponto de vista escolhido pelo autor. Diante do que foi exposto até aqui, uma questão que se torna pertinente é: o que é um documentário, afinal?

Nichols (2016, p. 30) afirma que:

Uma definição concisa e abrangente é possível, mas não fundamental. Ela esconde a mesma medida em que revela. Mais importante é a maneira como cada filme que consideramos ser um documentário contribui para um diálogo contínuo, recorrendo a características comuns e assumindo forma nova e distinta, como um camaleão em constante mudança (NICHOLS, 2016, p. 30).

De acordo com essa concepção, é possível que o documentário não possua uma definição muito precisa. Do mesmo modo que o documentário possibilita a liberdade artística, sugere também a responsabilidade em apresentar a realidade histórica por um ponto de vista distinto. Diferentemente da ficção, que criam um mundo alternativo, o documentário mostra diretamente o mundo histórico.

Nichols (2016, p. 38) declara que há quatro fatores fundamentais, a partir dos quais, a definição de documentário deve ser sustentada, a saber: “1) instituições que patrocinam a produção e recepção de documentários; 2) os esforços criativos dos cineastas; 3) a influência duradoura de filmes específicos; 4) as expectativas do público” (Nichols, 2016, p. 38). Esses quatro fatores (instituições, cineastas, filmes e públicos), segundo ao autor, sustentam a ideia do que seja um documentário considerando as transformações ocorridas ao longo do tempo e em diferentes lugares.

O primeiro fator diz respeito de uma instituição reconhecida como produtora desse gênero. Se uma instituição produtora de documentário lança um filme, este já chega rotulado como documentário e, por essa razão, é reconhecido como tal⁶³.

Os profissionais de especialidade documentarista, por sua vez, compartilham da mesma linguagem ao representar o mundo sócio-histórico e, ao apresentar seus trabalhos em categorias especializadas (documentário), partilham dos mesmos propósitos, apesar das diferenças de estilos e técnicas que o documentário apresenta.

Outro aspecto que auxilia no reconhecimento de um documentário são as convenções textuais, tais como: a “técnica do comentário em voz over, as entrevistas, as locações, a presença de atores sociais ou pessoas em suas atividades cotidianas são características comuns a vários documentários, apesar de não serem condição *sine qua non* para que um filme seja classificado dentro do gênero” (Medeiros; Gomes, 2014, p. 166).

Por último, mas não menos importante, o público contribui para que um filme seja caracterizado como documentário. O observador constrói em sua mente a noção de documentário, pelo seu contexto e estrutura.

Outro aspecto que difere um documentário de outros gêneros audiovisuais e que pode ser utilizado em sua definição é a questão da autoria. Melo (2002) afirma que uma pessoa se torna um autor quando dá voz a outros atores sociais, assinalando a sua posição sobre o que dizem. Assim, apesar de o documentário ser atravessado por outras vozes, o ponto de vista do autor/diretor é o que predomina. O documentário, portanto, pode ser criado a partir de eventos socioculturais, uma imagem, uma personagem, um objeto, enfim pode ser concebido com base numa infinidade de coisas que fazem parte do nosso cotidiano.

⁶³ “Se John Grierson chama *Night mail* (1936) de documentário ou se o Discovery Channel chama um programa de documentário, então, esses filmes já chegam rotulados como documentários antes mesmo de qualquer iniciativa do crítico ou do espectador” (Nichols, 2016, p. 39).

A noção de autoria, característica do documentário, está atrelada ao conceito de criatividade, a qual demanda a produção desse gênero. A busca de informações e realização de entrevistas, reunião de documentos, arquivos, a escolha de som e imagem e edição final, exige do documentarista muita criatividade⁶⁴.

A produção do documentário na escola pode contribuir para o desenvolvimento do processo criativo dos alunos, uma vez que são criados

ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos diferentes estágios que caracterizam o processo de geração de novas ideias, novas generalizações, de novas expressões poéticas, como o paradigma emergente vem sinalizando. Ou seja, repensando a educação no sentido de criar condições mais propícias para o desenvolvimento da intuição e da criatividade, condições que possibilitem momentos para a investigação dos problemas em todas as possíveis direções - momentos de relaxamento e de iluminação inesperada-, bem como para o desenvolvimento de uma atividade lógico-racional por meio da qual se exercerá o sentido crítico, avaliando ou reformulando ideias (Moraes, 1997, p. 163).

Nessa perspectiva, trabalhar com o documentário em sala de aula, possibilita potencializar a criatividade dos alunos, aliando o conhecimento que eles já têm (das tecnologias e dos diversos assuntos que podem ser tematizados) ao desenvolvimento do senso crítico sobre esses diversos assuntos, e até mesmo sobre o uso excessivo das tecnologias pelos próprios jovens, que pode ser tomado como objeto de estudo para a criação/produção do documentário.

Nesse sentido, o documentário viabiliza a construção de um novo olhar sobre a realidade, de forma crítica e reflexiva, como aponta Bassi e Santos (2014), em seu trabalho sobre as práticas culturais dos moradores de um bairro da cidade de Foz do Iguaçu -Paraná. O trabalho de produção de um documentário foi desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental e a comunidade local, com o objetivo de contribuir para a visibilidade dos valores artísticos e socioculturais dos moradores do bairro.

A proposta surgiu, segundo as autoras, da necessidade de valorização da cultura e representatividade culturais do lugar, o que contribuiu “para valorizar e enriquecer a identidade do bairro, assim possibilitando que os moradores da comunidade tomassem sua voz e falassem de si, favorecendo e legitimando os saberes locais” (Bassi; Santos (2014, p. 18).

⁶⁴Essa etapa faz parte das SD do Caderno do Professor, disponibilizado pela OLP, mais especificamente na Oficina 1, “O que vem antes da elaboração do projeto”.

No contexto da OLP, a produção dos documentários pelos alunos-autores seguem propósitos semelhantes, uma vez que o tema da Olimpíada (O lugar onde vivo) propicia a tomada de posição em relação a um assunto/pessoa/objeto considerado relevante, que pode ecoar vozes silenciadas, com o intuito de fazer uma denúncia social ou mudar uma realidade social/política e “fomentar novos pontos de vista sobre a comunidade ou o território onde mora, engendrando novas experiências e processos subjetivos” (Caderno do Professor, 2019, p. 5-6).

Devido à diversidade de formas existente do discurso não ficcional e a evolução constante do gênero discursivo documentário, esse tipo de produção multimodal recebe 6 (seis) formas distintas de classificação, uma vez que selecionam diferentes recursos de sons e imagens e utilizam técnicas e convenções cinematográficas diferentes. As classificações, segundo Nichols (2016), não são excludentes, pelo contrário, são complementares.

1. **Expositivo** - esse modo fala diretamente ao expectador em voz over e apresentando um argumento. A voz utilizada para comentar as perspectivas propostas (voz de Deus) caracteriza-se em uma voz que é somente ouvida, mas não vista. No documentário expositivo o comentário desempenha papel principal, ao passo que as imagens ficam em segundo plano. A voz que fala “serve para organizar essas imagens e dar sentido a e as, de maneira semelhante a uma legenda escrita para uma imagem fixa” (Nichols, 2016, p. 176). As imagens, por sua vez, auxiliam, elucidam, comprovam e ilustram o que é exposto verbalmente.

2. **Observativo** - o modo observativo não apresenta envolvimento direto com os participantes. O cineasta é, nesse tipo de documentário, apenas um observador das experiências vividas diante da câmera. Nos filmes observativos o que vemos é exatamente o que ocorreu, ou seja, “sem música ou efeitos sonoros complementares, sem intertítulos, sem reencenações históricas, sem comportamentos repetidos para a câmera e até sem entrevistas” (Nichols, 2016, p. 181). Nesse sentido, os atores sociais reagem naturalmente diante da câmera, pois o cineasta recusa qualquer forma de controle sobre os acontecimentos.

3. **Participativo** - diferentemente do documentário observativo, o qual o cineasta apenas observa discretamente, no participativo o autor\cineasta interage diretamente com os participantes. O envolvimento do autor dá-se por meio de entrevistas ou conversas, de modo que o produto final que vemos é resultado dessa

interação. Nesse modelo de documentário, ficção e realidade se misturam possibilitadas pela atuação dos participantes na hora da entrevista. Eles podem apresentar uma performance, isto é, fazer teatro diante da câmera. Nesse sentido, “o documentário participativo busca mostrar que a verdade de uma entrevista é a verdade do encontro entre quem filma e que é filmado” (OLP, 2019a).

4. **Reflexivo** - o modo reflexivo promove o encontro entre o cineasta e o espectador, de modo que o leva a refletir sobre a veracidade do que se vê, ao contrário do modo participativo que prevê o envolvimento do cineasta com os atores sociais participantes. Aqui o cineasta fala tanto do mundo histórico, quanto reflete ou faz-nos refletir sobre como esse mundo histórico é representado. Os documentários reflexivos focalizam o seu processo de produção com o objetivo de mostrar ao espectador que o filme é apenas a representação da realidade e não a realidade em si.

5. **Poético** - O documentário poético destaca as imagens expressivamente, de modo que elas prevalecem sobre o material verbal. Nesse sentido, “esse modo enfatiza mais o estado de ânimo, o tom e o afeto do que as demonstrações de conhecimento fatural ou os atos de persuasão retórica” (Nichols, 2016, p. 170). São documentários que colocam em evidência ritmos e padrões visuais, ou seja, as imagens são usadas mais para provocar emoções do que para produzir uma narrativa compreensível sobre o mundo histórico. Do mundo histórico é retirada substâncias para a produção do documentário poético, mas sempre transformando-as de formas diferentes.

6. **Performativo** - caracteriza-se pelo envolvimento expressivo do cineasta com o filme. A abordagem subjetiva predomina nesse tipo de documentário, de maneira que o diretor se torna protagonista da história. Os documentários performáticos trazem a intensidade emocional da experiência e do conhecimento expresso para o primeiro plano, em vez de tentar algo tangível (Nichols, 2016, p. 210). Assim, esse tipo de documentário objetiva trazer o envolvimento emocional para a situação representada.

Em suma, é importante salientar que os tipos de documentários apresentados tornam o processo de criação mais dinâmico. Os variados tipos de documentários caracterizam diferentes maneiras de falar do mundo histórico utilizando a linguagem cinematográfica. Alguns documentários podem incorporar outros modos, embora um modo em especial seja predominante, de forma que “documentários novos continuam a manter forte semelhança com documentários mais antigos”

4.3 O QUE VEM ANTES DA PRODUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO: *PROJETO DE CURTA-METRAGEM DE DOCUMENTÁRIO*

O discurso em defesa do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos não é novo. Os esforços despendidos pelos professores para trabalhar nessa perspectiva foram notados, porém, com pouca eficácia, devido os resultados insatisfatórios dos alunos das escolas públicas nos testes padronizados (Prova Brasil, Saeb, Enem) de leitura e escrita.

Os estudos do letramento contribuem significativamente para a mudança desse cenário, pois, na perspectiva do letramento, a escrita é tomada como prática social. A prática social, como afirma Kleiman (2007, p. 8), “não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”. Nesse sentido, a Olimpíada de Língua Portuguesa possibilita a inserção dos alunos em práticas de leitura e escrita que ultrapassam os muros da escola.

Nessa perspectiva, a instituição de ensino se configura como uma escola expandida, nos termos de Moraes (1997, p. 181), ou seja, aquela que supera “barreiras existentes entre escola e comunidade, aluno e professor, escola e escolas, país e países”. Uma escola do tipo expandida está de acordo com uma matriz educacional que se apresenta com base no novo paradigma educacional, onde a “escola é vista como um sistema aberto, uma estrutura dissipadora que troca energia com a comunidade que a cerca” (Moraes, 1997, p. 180).

Ao realizar todas as atividades necessárias para a produção de um documentário, os alunos precisam expandir a escola ao dialogar com a comunidade, levar a comunidade para dentro da escola e vice-versa, trocar experiência com seus pares, manter um diálogo aberto com os professores, evidenciando que, com a proposta de produção documentária, a escola está cumprindo sua função social.

A inserção do gênero documentário na escola tem propósitos práticos bastante claros, se levarmos em consideração os benefícios que a sua produção pode acarretar, não só para a vida escolar dos alunos, mas também para sua vivência no mundo. O trabalho com o documentário na escola “permite ao aluno se familiarizar não apenas com o gênero, mas com o funcionamento da linguagem do audiovisual em geral,

adquirindo condições de ter uma postura mais crítica a respeito da representação do mundo em imagens em movimento” (OLP, 2019).

O documentário, portanto, pode funcionar como um instrumento de transformação social capaz de inventar novos sujeitos e novas cenas políticas. As novas tecnologias de informação e comunicação fomentam mudanças na produção e difusão de produtos culturais midiáticos, possibilitando que o próprio aluno seja protagonista na ação de produzir e circular produtos audiovisuais, o que pode provocar mudanças de percepção não só do lugar onde vivem, mas também no modo de perceber o mundo. A proposta de produção do documentário na Olimpíada de Língua Portuguesa pode possibilitar que os sujeitos (alunos e professores) construam e expressem seus pontos de vistas criticamente sobre um aspecto do local onde vivem.

Dentre os gêneros focalizados na OLP, nosso olhar se fixa no “Documentário”, um gênero multimodal e audiovisual muito presente no cotidiano dos jovens. Por essa e outras razões, esse gênero foi inserido na OLP. A aproximação que os jovens têm com o audiovisual se dá por meio do fácil acesso às tecnologias, o que os colocam não como meros expectadores, mas também produtores de materiais. Os celulares, câmeras e redes sociais facilitam a produção e circulação desse tipo de material, mesmo que não de forma sistemática e intencional, como a produção de um documentário.

Na Olimpíada de Língua Portuguesa, a produção do documentário é realizada nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, “[...] o documentário cumpre dupla função na sala de aula: promover o conhecimento sistemático de como se organiza um gênero multimodal e fomentar o debate crítico a respeito de nossa realidade social” (OLP, 2019a).

Nesse ponto de vista, a aula de LP, além de colocar os alunos em contato com gêneros multimodais, pode corroborar para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, favorecer o desenvolvimento da autonomia em todas as esferas de atuação social. Trata-se, portanto, “de passar o nosso aluno da condição de mero espectador para a condição de um eficiente leitor e produtor de textos multimodais, o que nos possibilita um vasto material para o trabalho com os eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística” (OLP, 2019).

Ao considerar que, para a realização de um documentário de curta-metragem, primeiramente, faz-se um planejamento, a OLP chama esse momento de preparação de

fase de “pré-produção”, que compreende, entre outras coisas, a escrita de um Projeto de Documentário, composto pelos gêneros discursivos sinopse, argumento e roteiro.

A OLP justifica a necessidade do Projeto, pelo fato de que, no momento do julgamento dos trabalhos, os avaliadores levarem em consideração não apenas o produto final, ou seja, o documentário efetivamente realizado, mas também o projeto inicial (Caderno do Professor, 2019), assim como ocorre quando os documentários buscam financiamento por meio de editais. Os editais fornecem um modelo de projeto, para facilitar o processo de avaliação, uma vez que as propostas precisam se adequar ao mesmo padrão (Caderno do Professor, 2019).

O modelo do Projeto disponibilizado pela Olimpíada é autoexplicativo e apresenta vários itens para serem preenchidos. Na tentativa de facilitar a compreensão e o trabalho de preenchimento de cada item, a OLP assim o faz tomando como exemplo o documentário *Ilha das flores*. Apesar de outros itens fazerem parte da composição do Projeto, serão entregues para o concurso apenas a sinopse, o argumento e o roteiro. O Projeto de Documentário de curta-metragem é composto pelos seguintes itens:

1. **Área temática:** os/as alunos(as) devem especificar a qual área o documentário se associa: meio ambiente, memória, biografia, cidades, cultura etc.
2. **Sinopse:** deixar claro, dentro da área temática na qual o documentário se insere, qual o assunto específico a ser abordado e qual o ponto de vista a ser defendido (até 10 linhas).
3. **Principais personagens do documentário:** relacionar quais serão as personagens, isto é, os atores sociais que farão parte do documentário;
4. **Fontes de pesquisa:** indicar as possíveis fontes de pesquisa para o tema do documentário: nome de livros, autores, artigos, sites da internet, filmes, especialistas no assunto etc.
5. **Estratégia(s) de abordagem:** enumerar e descrever os recursos de linguagem a serem utilizados no documentário.
 - 5.1. Entrevistas (individuais, coletivas, povo-fala).
 - 5.2. Material de arquivo (documentos audiovisuais, iconográficos e sonoros).
 - 5.3. Encenação, performance.
 - 5.4. Animação.
 - 5.5. Filmagens de eventos, cenas de rua etc.
6. **Argumento:** descrever de forma completa como será a estrutura narrativa do documentário, bem como de que modo os diferentes recursos de linguagem serão empregados (cerca de uma página);
7. **Roteiro:** descrever as principais cenas que compõem o filme, indicando sua ordem sequencial de aparição. A descrição de cena deve se preocupar em detalhar tanto as imagens que o espectador verá na tela quanto a narração e/ou entrevistas que ele ouvirá (cerca de uma página).
8. **Cronograma de produção:** o cronograma deve comportar todas as etapas de realização do documentário⁶⁵ (duração das gravações e descrição das ações). (CADERNO DO PROFESSOR, 2019, p. 102-103).

A sinopse, um dos gêneros que compõem o Projeto, apesar de se configurar em um texto curto, deve responder as seguintes perguntas, conforme as orientações da OLP:

⁶⁵ Não podemos deixar de salientar que, em 2021, houve mudanças, tanto na estrutura do projeto de documentário, como no Caderno do Professor como um todo.

o que (delimitação do tema); quem (indicação das personagens/atores sociais); onde (identificações das locações) e por que (justificativa para a realização do documentário). Essas perguntas devem ser respondidas em um texto breve, de linguagem clara, concisa e objetiva (cerca de 10 linhas). Após disponibilizar as orientações para a produção dos gêneros sinopse, argumento e roteiro, a OLP oferece também diretrizes para a revisão de cada um deles (Figura 14).

Figura 14. Orientações para a escrita e reescrita da sinopse.

Orientações para a escrita da sinopse

- Deixe claro para o(a) leitor(a) o assunto do documentário.
- Especifique quem são as personagens que dele participam.
- Defina onde se passa a história.
- Justifique por que essa história é importante, por que ela merece ser contada.
- Escreva um texto numa linguagem simples e objetiva.
- Não ultrapasse dez linhas.
- Dê um título para o documentário e escreva-o acima do texto.
- Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.

Orientações para a revisão da sinopse

- Você deixou claro para o(a) leitor(a) o assunto do documentário?
- Especificou quem são as personagens da história?
- Definiu onde se passa a história?
- Justificou por que essa história é importante, por que ela merece ser contada?
- Escreveu um texto com uma linguagem simples, objetiva?
- Ficou no limite das dez linhas?
- Deu um bom título para o documentário e o escreveu acima do texto?
- Checou a pontuação?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?

Fonte: Caderno do professor (2019, p. 89).

A sinopse tem, portanto, a função de deixar o público conhecedor da história (mesmo muito resumidamente) e provocar a curiosidade do espectador, de modo que desperte o desejo em ver o filme documentário.

Já o argumento é o gênero que na linguagem audiovisual é responsável por descrever como será o filme. Além de repetir as informações contidas na sinopse (o quê, quem, onde e por quê), o argumento:

deve expandir a descrição para o “como”, indicando as estratégias de abordagem do tema. Por exemplo, definir onde serão feitas as filmagens, como será o tratamento sonoro, de que forma as personagens aparecerão no

filme. Elas serão entrevistadas? Não haverá entrevistas, apenas o registro de suas ações e interações com outras personagens? Caberá a uma narração apresentá-las? Elas serão solicitadas a encenar ações de seu cotidiano? Tudo isso deve constar do argumento. A partir de sua leitura, qualquer pessoa deve conseguir visualizar como a história será contada na tela (Caderno do Professor, 2019, p. 90).

Em suma, o argumento deve abarcar os seguintes elementos:

O quê – Delimitação do tema.
 Quem – Indicação das personagens.
 Quando – Demarcação do tempo histórico do evento.
 Onde – Especificação das locações.
 Como – Definição das estratégias de abordagem.
 Por quê? – Justificativa para a realização do documentário (CADERNO DO PROFESSOR, 2019, p. 90).

A Figura 15, apresenta as orientações para a produção e revisão do argumento.

Figura 15. Orientação para a escrita e reescrita do argumento

Orientações para a escrita do argumento

- Informe o tema do documentário.
- Indique quem são as personagens.
- Justifique a importância da história.
- Aponte as formas de abordagem do tema. Por exemplo:
 - ▶ assinale se haverá entrevistas e se elas serão individuais e/ou coletivas;
 - ▶ sugira em quais locais serão feitas as filmagens;
 - ▶ delibere se os acontecimentos do mundo real serão filmados no momento em que ocorrem ou se as personagens encenarão para a câmera suas ações cotidianas;
 - ▶ decida se haverá uso de materiais de arquivo e com que intenção eles aparecerão no documentário. Para ilustrar o passado? Para contrastar com o que é dito?.
- Escreva um texto numa linguagem simples e objetiva.
- Use cerca de uma página para elaborar o argumento.
- Dê um título para o documentário e escreva-o acima do texto.
- Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.

Orientações para a revisão do argumento

- Você deixou claro para o/a leitor(a) o assunto do documentário?
- Especificou quem são as personagens da história?
- Justificou por que essa história é importante?
- No caso de uso de entrevistas, assinalou se elas serão individuais e/ou coletivas?
- Sugeriu em quais locais serão feitas as filmagens?
- Indicou se os acontecimentos do mundo real serão filmados no momento em que ocorrem ou se as personagens encenarão para a câmera suas ações cotidianas?
- Mencionou o uso de material de arquivo, se ele for uma opção de filmagem?
- Escreveu um texto com uma linguagem simples e objetiva?
- O argumento tem cerca de uma página?
- Deu um bom título para o documentário e dispôs-o acima do texto?
- Checou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?

Fonte: Caderno do professor (2019, p. 96).

Diferentemente do filme de ficção, que trabalha com um roteiro fechado, o roteiro do documentário está sempre em aberto, sujeito ao acaso da vida real, o que leva muitos documentaristas apoiarem-se apenas no argumento, em virtude do “risco do real”, do qual eles estão sujeitos. Assim, o argumento desempenha a função de um pré-roteiro, ou seja, como um mapa que dá orientação aos documentaristas (Caderno de Professor, 2019). Como o argumento configura-se como um gênero mais detalhado do que a sinopse, ele deve conter cerca de uma página, segundo as orientações da OLP.

O roteiro, por sua vez,

deve estabelecer uma estrutura básica que servirá como mapa de orientação para as gravações, permitindo visualizar as sequências fundamentais do filme. Um roteiro dessa natureza deve conter a descrição do conteúdo das cenas imaginadas para o documentário. Essa exposição deve trazer observações sobre o texto verbal que o espectador irá ouvir, bem como sobre as imagens a que irá assistir. Por exemplo, num documentário de entrevista o roteiro pode indicar as pessoas a serem entrevistadas, bem como disponibilizar um guia de perguntas a serem feitas a cada uma delas. Também pode determinar as imagens a serem produzidas para acompanhar as entrevistas (Caderno do Professor, 2019, p. 97).

Assim, por meio do roteiro, é possível visualizar o teor do documentário do ponto vista do conteúdo verbal e visual, uma vez que deve conter a descrição das cenas, abrangendo texto e imagem. A Figura 16 contém as orientações da OLP para a produção e revisão do roteiro dos documentários produzidos pelos alunos inscritos da Olimpíada.

Figura 16. Orientação para a produção e revisão do roteiro.

Orientações para a escrita do roteiro

- Descreva o conteúdo imaginado para compor cada cena e as apresente na ordem sequencial de sua aparição (cena 1, cena 2, cena 3, etc.).
 - ▶ Na descrição de cena indique o local de gravação;
 - ▶ sugira que tipos de imagens devem ser captadas para cada cena;
 - ▶ no caso de uso de narração ou cartelas, escreva o conteúdo do texto que acompanhará as imagens correspondentes;
 - ▶ se a cena comporta entrevista, assinale quem será a pessoa entrevistada e coloque o roteiro da entrevista.
- Utilize uma linguagem simples e objetiva.
- Use cerca de uma página para elaborar o roteiro.
- Dê um título para o documentário e escreva-o acima do roteiro.
- Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.

- Orientações para a revisão do roteiro
- Descreveu o conteúdo de cada cena?
- Definiu em quais locais serão feitas as filmagens?
- No caso de uso de entrevistas, indicou o nome do entrevistado e disponibilizou o roteiro da entrevista?

- Redigiu o texto da narração e/ou cartelas?
- Escreveu um texto com uma linguagem simples e objetiva?
- O roteiro tem cerca de uma página?
- Você deu um bom título para o documentário e colocou-o acima do roteiro?
- Checou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?

Fonte: Caderno do professor (2019, p. 99).

O roteiro, portanto, serve para ordenar as ações de filmagens, de modo que, diminua custos e trabalho na edição e na pós-produção do documentário.

Como podemos observar, o Projeto de Documentário de curta-metragem é caracterizado pela hibridização (Bakhtin, 2016), pois sua composição comporta diferentes gêneros (sinopse, argumento e roteiro). Tem, portanto, a função de organizar/produzir sistematicamente os componentes para a produção e avaliação dos documentários produzidos para a Olimpíada. Na seção seguinte, compreenderemos as escolhas metodológicas que sustentam a construção do conhecimento aqui proposto. Para isso, detalharemos os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e na análise dos dados, bem como os critérios que orientaram a interpretação dos resultados.

5 DESENHO METODOLÓGICO

Apresentamos, nesta seção, o percurso metodológico percorrido para a realização do trabalho, na qual abordamos a caracterização do enfoque, abordagem e tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e os critérios de análise.

5.1. TIPO DE PESQUISA

Situamos esta pesquisa no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), compreendida como uma área de conhecimento que despende esforços para compreender a linguagem numa ampla dimensão, isto é, nos elos estabelecidos com a sociedade, com a cultura, com a história, buscando incorporar “outras vozes e outros conhecimentos”, como afirma Moita Lopes (2006). Nas palavras de Celani (2008, p. 20), a LA é vista como “articuladora de múltiplos domínios do saber”, a qual está em constante diálogo com outras ciências em que a linguagem ocupa lugar central.

A LA pode ser caracterizada como inter, trans e indisciplinar, quanto ao modo de produção do conhecimento. Uma característica comum entre as naturezas inter/trans/indisciplinar se deve ao fato de a LA buscar subsídios em várias disciplinas ou campo de conhecimento que possam iluminar teoricamente as questões em jogo. Fazer pesquisa interdisciplinarmente em Linguística Aplicada significa colocar o problema em estudo na fronteira de duas ou mais ciências, as quais, somando esforços, podem criar nova perspectiva de ciência. Ou seja, interdisciplinaridade é integração de ideias de campos variados e coadunáveis (Moita Lopes, 2006).

No modo de produzir conhecimento de cunho transdisciplinar na LA está atrelada a transformação ou redefinição de pressupostos teórico-metodológico tomado como literatura de referência (Farah, 2016). A pesquisa transdisciplinar é feita no próprio contexto de aplicação, isto é, no contexto de ação. Por essa razão, nesse modo de investigação a teoria informa a prática e a prática informa a teoria (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2006; Signorini, 1998).

O caráter indisciplinar da LA se refere à área de conhecimento híbrida/mestiça, nos termos utilizados por Moita Lopes (2006). Caracteriza-se por estar situada nos limites das fronteiras com outros campos do conhecimento. Conforme Silva (2014), a prática investigativa da LA de natureza indisciplinar é ainda mais dinâmica que a

proposta a partir da transdisciplinaridade. Pennycook (2006) denomina essa indisciplinaridade de Linguística Aplicada Crítica (LAC), caracterizada pelo conhecimento antidisciplinar, como uma forma de pensar e fazer que está sempre questionando, sempre buscando novos esquemas de politização. Nesse sentido, a LA indisciplinar dialoga com outras disciplinas de modo holístico, mas sem a intenção de fortalecer ou tomar partido de nenhuma delas (Silva, 2014).

O pensamento mestiço ou nômade descrito por Moita Lopes (2006), ao caracterizar a LA indisciplinar diz respeito a tomada de posição de se localizar nas zonas fronteiriças onde diferentes áreas de investigação se situam. Nesse sentido, a LA busca uma concepção de pesquisa em que o objeto de análise deixe de ser visto apenas por uma ótica, e torne-se algo complexo, a partir do entrelaçamento coerente entre várias disciplinas, que devem agir de maneira complementar. A necessidade de mobilizar outras áreas de pesquisa se dá por causa da complexidade do objeto que se estuda em suas especificidades.

Falar de LA é falar também de responsabilidade social e ética. A respeito da primeira, busca-se tematizar problemas do dia a dia das pessoas envolvendo a linguagem, de maneira contextualizada, no intuito de dar conta da multiplicidade e complexidade das realidades (Moita Lopes, 2006). A relevância social das pesquisas em LA está atrelada à responsabilidade e honestidade, principalmente na divulgação dos resultados. Em se tratando da ética, a linguagem utilizada pelo pesquisador para a divulgação dos dados, segundo Celani (2005), não deve ser acessível apenas a um número de pessoas as quais a linguagem acadêmica é familiar, pois se assim o for, o pesquisador não estará cumprindo com seu compromisso ético. Preservar a identidade e dignidade dos participantes da pesquisa é uma postura ética que o pesquisador deve sempre colocar em primeiro plano (Celani, 2005).

O caráter interdisciplinar da LA nos possibilita estabelecer elo com outro(s) campo(s) do conhecimento, em função da complexidade⁶⁶ dos fatos que envolvem a linguagem. Assim, a interdisciplinaridade é compreendida aqui como a colaboração entre disciplinas, no intuito de produzir um conhecimento de forma mais abrangente (cf. Amárico, 2006; Fortes 2009).

⁶⁶ Complexidade aqui não se refere à dificuldade, mas sim compreendida como a busca a união dos saberes considerando tanto as partes como o todo, como postulado por Morin (1990).

No que diz respeito à colaboração entre disciplinas, resultados profícuos do intercâmbio entre Dialogismo e LT no campo da LA podem ser vistos no trabalho de Souza; Assis; Fuza (2023), o qual propôs encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a leitura do gênero discursivo crônica, “marcado por um movimento responsivo social, permeado de vozes, de apreciações valorativas e de marcadores linguísticos” (Souza; Assis; Fuza, 2023, p. 71).

Seguindo na mesma direção, Souza (2024, p. 27) apresenta em sua tese um diálogo bastante produtivo entre o Dialogismo e a LT, ao propor “compreender como os conceitos axiológicos se configuram em atividades de leitura valorada, enquanto manifestação social do complexo mundo da linguagem, de modo a ampliar a consciência sócio-histórica e ideológica de professoras em contexto de formação continuada”. Ancorado na teoria dialógica da linguagem, o autor buscou suporte na LT, no intuito de “somar com as orientações do Dialogismo para um trabalho amplo, reflexivo, valorado e plural quanto às questões de leitura” (Souza, 2014, p. 74).

Com isso, podemos observar que o diálogo entre as referidas teorias pode ampliar as possibilidades de trabalho com a linguagem a partir de diferentes estratégias, principalmente no contexto da sala de aula.

Importante ressaltar que a natureza dialógica da linguagem defendida por Bakhtin e o Círculo, na qual esta tese está ancorada, por si só, já atende a uma agenda interdisciplinar, uma vez que leva em consideração os aspectos sociais, culturais, geográficos que atravessam o discurso em seus mais variados contextos. Assim, o caráter interdisciplinar de uma pesquisa não se restringe apenas ao fato de mobilizar outra disciplina, mas enriquecer ainda mais as discussões, ampliando as lentes de visualização do objeto de pesquisa de forma mais holística.

A abordagem investigativa assumida nesta tese caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos compreender como o mundo social do lugar onde vivo é experienciado, interpretado e tematizado pelos alunos-autores dos documentários, no âmbito da OLP, ambiente natural onde a produção dos documentários ocorre. Assim, ao investigar os documentários, podemos tomar conhecimento do contexto social de produção dos filmes, bem como os atores sociais envolvidos nesse processo.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), p. 34), “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber

como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam”. No contexto desta pesquisa, a natureza qualitativa proporciona compreendermos como os alunos-autores interpretam e tematizam o lugar onde vivem, através dos documentários produzidos.

Utilizamos como instrumento de constituição de dados o documento, o que caracteriza esta pesquisa como do tipo documental, aquela que consiste em examinar “diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244). Nessa perspectiva, os projetos de documentários (documento escrito) e documentários (documentos audiovisuais) configuram-se como importantes fontes de pesquisa e podem gerar ganhos significativos para a formação inicial e continuada de professores (em relação ao trato com a linguagem multimodal), bem como contribuir para o trabalho com a leitura em sala de aula.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Em se tratando do acervo de documentários que compõem nosso *corpus* de pesquisa, a OLP disponibilizou as produções da fase semifinalista do concurso. Os documentários pertencentes a esta fase estão divididos por região, como mostra o Quadro 12.

Quadro 12. Quantidade de documentários nas regiões brasileiras

Quantidade de documentário por região	
Região	Quantidade
Norte	10
Sul	10
Centro-Oeste	8
Nordeste	22
Sudeste	12
	Total: 62

Fonte: a autora

O quadro de produções revela uma quantidade significativa de documentários que alcançaram a fase semifinalista, principalmente a Região Nordeste⁶⁷, com uma quantidade expressiva de produções. Com o intuito de conhecer os temas tratados nos documentários, organizamos as produções, destacando a região, o título e o conteúdo temático tratado em cada um deles.

Quadro 13. Produções de documentários por região

Região	Tema	Título
1. Norte	Violência	1. Violência contra a mulher na cidade de Paragominas/PA;
2. Sul		2. Um minuto para acontecer.
1.Norte 2.Norte 3.Sul 4.Sudeste 5. Sudeste 6. Centro-oeste 7. Nordeste 8. Nordeste 9. Nordeste 10.Nordeste	Natureza	1. Açaí - Pérola Negra; 2. As transformações do homem sobre a natureza; 3. Uma colher de mel, uma vida inteira de trabalho obre a natureza; 4. Avanço do Mar; 5. Caminho da roça; 6. Agrotóxicos: mocinhos ou vilões?; 7. Acabou-se o que era doce; 8. Além das secas; 9. Invisível; 10. Rio Mearim.
1.Norte 2.Norte 3. Norte 4. Sul 5. Sul 6. Sul 7.Sudeste 8.Sudeste 9.Sudeste 10.Centro-oeste 11. Centro-oeste 12. Nordeste 13. Nordeste 14. Nordeste 15. Nordeste 16. Nordeste 17. Nordeste 18. Nordeste	História	1. Nordestinos no Acre; 2. Caracarai: minha história/nossa história; 3. O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro..."; 4. Italiani della Bréscia; 5. Balseiros: o início de uma trajetória; 6. Onde se encontram nossas memórias?; 7. Getúlio Cabral: entre a memória e a realidade; 8. Campos altos; 9. RSP - Ribeirão Skate Point; 10. O que me contam os ipês; 11. Jardim e seus Heróis Esquecidos; 12. O silêncio dos que choram; 13. Breve história de uma mini metrópole; 14. Meu lugar, Ubaranas; 15. A pele que a gente (in) veste; 16. A cidade de Conceição do Canindé e o povoado Conceição Velha; 17. O lugar onde vivo tem Dona Militana; 18. Religiosidade soteropolitana.
1.Norte 2.Centro-oeste 3.Centro-oeste 4.Nordeste		1. Turismo e preservação trazem bem-estar para a população; 2. Festa da Rapadura: Patrimônio Histórico e Cultural de Mato Grosso do Sul; 3. Carro de bois; 4. Junqueiro: resgatando a cultura do Nordeste;

⁶⁷ Três, dos quatro documentários vencedores pertencem à Região Nordeste.

5.Nordeste 6.Nordeste 7. Nordeste	Cultura	5. Vitrine; 6. Lavagem de Irará - Fé, Purificação e Tradição; 7. De gibão e perneira, a pega de boi no mato é minha paixão primeira.
1.Sudeste 2. Sudeste 3.Sudeste 4.Sudeste 5.Centro-oeste 6. Nordeste 7. Nordeste 8.Nordeste 9.Nordeste	Crítica sociocultural	1. Pelos Trilhos da Ferrugem; 2. Alô? Sinal telefônico de Paraju; 3. Lá no chão caipira; 4. O que se aprende quando a escola cai...; 5. Águas Claras - o lugar onde vivo; 6. Ponto de não retorno; 7. Patrimônios destruídos são histórias enterradas; 8. Vencedores vencem dores; 9. Enquanto houver flores.
1.Norte 2. Norte 3. Sul 4. Sudeste 5. Sudeste 6. Centro-oeste 7. Nordeste 8. Nordeste 9. Sudeste	Enaltecimento do lugar	1. Nosso Lugar a Ilha Parintintin; 2. Colorado do Oeste: a cidade da Amizade; 3. Minha terra; 4. A felicidade mora aqui!; 5. O que guarda a Canastra?; 6. Um reino a meus olhos; 7. O Tilintar das Raspadeiras; 8. Educação premiada: o protagonismo estudantil fazendo acontecer"; 9. O uso de bicicletas em Venda Nova do Imigrante.
1.Norte 2.Sul 3.Nordeste	Preconceito	1. O jeito é não ficar só; 2. Guria, esse lugar é teu; 3. Flores do meu bairro.
1.Sul 2.Sul 3.Centro-oeste	Rotina	1. Pesca Artesanal; 2. Uma nova perspectiva; 3. Separa pra nós: o tempo vale ouro e o lixo também.

Fonte: a autora

Em contato com os dados de pesquisa, organizamos os documentários em oito grandes temas, a saber: natureza, história, violência, cultura, preconceito, enaltecimento do lugar, rotina e crítica sociocultural, de acordo com o conteúdo abordado em cada documentário. Nota-se que, apesar de os documentários apresentarem características específicas de lugares diferentes, tratam de assuntos comuns, como os relacionados à natureza, por exemplo.

No intuito de caracterizar as produções de acordo com o conteúdo temático desenvolvido, buscamos agrupar os documentários que tratassem de temas análogos. Os que pertencem ao tema Natureza, tratam de assuntos relacionados à natureza, como poluição, seca e importância dos rios, a transformação da natureza pelo homem e matéria-prima produzida na natureza, como açaí e mel de abelha.

Os dois documentários que tratam sobre a violência abordam acerca de dois tipos de violência bastante comum no Brasil, que gira em torno da violência contra a mulher e contra crianças e adolescentes. O primeiro já deixa explícito, no próprio título, o tema tratado no documentário, ao contrário do segundo, que não deixa o tema claro logo no título, assim como muitos casos de violência contra crianças e adolescentes, não são percebidos de pronto. Há um alerta por parte dos alunos-autores sobre a importância da vigilância, pois esse tipo de violência precisa apenas de “um minuto para acontecer”, como exposto no título do documentário.

Os documentários pertencentes ao tema *História* buscam, ao longo da história, tematizar o lugar onde os alunos-autores vivem. É comum fazerem o percurso histórico de formação do lugar como em *O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro...*. Aqui, as memórias do passado são vistas como tesouros do lugar, que tem uma história, e é essa história que o faz ser especial e digno de ser tematizado. Não apenas o lugar em si faz tema dos documentários, mas também as coisas, como o couro de boi, em *A pele que a gente (in)veste* e *O que me contam os ipês*, que além de ter uma história também contam histórias do lugar.

Fazem parte do tema *Cultura*, os documentários que tratam de assuntos relacionados a eventos culturais que se tornaram tradição do lugar onde os alunos-autores vivem. Podemos ver claramente nos títulos de alguns documentários, que já lançam luz ao tema desenvolvido, como em *Festa da Rapadura: Patrimônio Histórico e Cultural de Mato Grosso do Sul* e *Junqueiro: resgatando a cultura do Nordeste*. Aquela trata de uma festa onde os produtores de rapadura apresentam seus produtos nos mais variados tipos, juntamente com apresentações de dança, capoeira, esporte etc.; esta, por sua vez, tematiza acerca da xilogravura, usada na literatura de cordel, que recentemente se tornou Patrimônio Imaterial Brasileiro.

Incorporamos ao tema *Crítica sociocultural* os documentários com entonação valorativa de crítica. O intuito dos documentaristas se assenta em apresentar uma postura crítica a respeito dos problemas sociais vividos pela comunidade do lugar onde vivem, uma vez que o documentário se configura num instrumento de transformação social (Caderno do professor, 2019). Podemos verificar crítica ao descaso dos governantes, que deixam os moradores desassistidos devido à falta de infraestrutura, como em *Lá no chão caipira*, ao descaso na educação, em *O que se aprende quando a*

escola cai, falta de preservação dos patrimônios locais, em *Patrimônios destruídos são histórias enterradas* e intolerância política, em *Enquanto houver flores* etc.

Fazem parte do tema *Enaltecimento do lugar*, os documentários que apresentam os lugares, coisas ou práticas tematizadas, destacando o que há de melhor. Os lugares são caracterizados com versos rimados, realçando os eventos culturais, tradições religiosas, festivais, arte e belezas naturais. Esse enaltecimento do lugar pode ser visto logo no título de alguns documentários, como em *A felicidade mora aqui*, *Colorado do Oeste: a cidade da Amizade, um reino a meus olhos* etc. A notoriedade na área educacional também é motivo de exaltação do lugar, que se destaca pelos prêmios recebidos e pela participação dos alunos em programas de nível nacional, como em *Educação premiada: o protagonismo estudantil fazendo acontecer*.

No grupo de documentários pertencentes ao tema *Preconceito*, foram incluídas as produções audiovisuais que abordaram acerca do preconceito contra homossexual, contra a mulher e contra toda uma comunidade. A conscientização sobre os males que as ações preconceituosas podem causar na vida de uma pessoa, sobressai no primeiro documentário, *O jeito é não ficar só*, enquanto o segundo, *Guria, esse lugar é teu*, ressalta o encorajamento, por parte das mulheres, em ocupar os lugares sociais desejados, mesmo que esses lugares sejam, predominantemente, dominados por homens. Já, no terceiro, *Flores do meu bairro*, vemos a tentativa de desconstrução do preconceito contra os residentes de um bairro.

As produções que descrevem o dia a dia de uma pessoa, como em *Uma nova perspectiva*, um grupo de pessoas, como em *Pesca artesanal* e em *Separa pra nós: o tempo vale ouro e o lixo também* foram alocados no tema *Rotina*, por se tratar de documentários que especificam o trabalho diário dos pescadores, dos recicladores e de um estudante de ensino médio, que vai morar em outra cidade para concluir o ensino formal na educação básica.

Vale destacar que uma das 62 produções não se enquadrou em nenhum dos temas descritos, o que denominamos *Tangenciamento temático*. O referido documentário, apesar de citar o lugar onde os alunos-autores vivem, aborda acerca das emoções dos seres humanos, o que não é específico do lugar, como proposto pelo tema norteador da OLP, o lugar onde vivo. Segundo os alunos-autores, “O documentário retrata uma doença que passa muitas vezes despercebida, a depressão” (roteiro); “O documentário Altos e baixos no lugar onde vivo retrata sobre depressão, uma doença

que afeta parte da população (argumento), inspirado no documentário *Ilha das flores*⁶⁸ de Jorge Furtado. Mesmo afirmando no projeto que o conteúdo temático é a depressão, aborda as várias emoções sentidas pelos seres humanos, como descrito no Quadro 14.

Quadro 14. Tangenciamento temático

Título	Região	Tema	Descrição
1. Altos e baixos no lugar onde vivo	Sul	Os seres humanos em suas emoções	As emoções descritas são: alegria, raiva, nojo, tristeza e surpresa. As emoções ruins podem trazer doenças, como a depressão.

Fonte: a autora

Feito isto, buscamos quantificar os documentários, de acordo com cada tema, no intuito de verificar quais temas são mais recorrentes e, com isso, tentar selecionar as produções para análise, como mostra o Quadro 15.

Quadro 15. Quantitativo de documentários por tema

Região	Temas								
	Natureza	História	Violência	Cultura	Preconceito	Enaltecimento do lugar	Rotina	Crítica sociocultural	Tangenciamento temático
Sul	1	3	1	0	1	1	1	0	1
Norte	2	3	1	1	1	2	0	0	0
C. oeste	1	2	0	2	0	1	1	1	0
Sudeste	2	3	0	0	0	3	0	4	0
Nordeste	4	7	0	4	1	1	0	4	0
Total	10	18	2	7	3	8	2	9	1

Fonte: a autora

Podemos observar que os aspectos históricos do lugar onde os alunos-autores vivem são mais recorrentes nos documentários, com 18 ocorrências, tendo a região nordeste como a que mais abordou sobre o assunto, com um total de 7 documentários, seguida das Regiões Sudeste, Norte, Sul e Centro-oeste. Os documentários da mesma região desenvolveram em maior número acerca das temáticas natureza (4 ocorrências), cultura (4 ocorrências) e crítica sociocultural, também com 4 ocorrências.

Seguida da temática envolvendo aspectos históricos, temos as produções que incluem a natureza como objeto tematizado, totalizando 10 ocorrências. Liderada

⁶⁸ O documentário *Ilha das flores* pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>.

também pela região nordeste com 4 ocorrências é seguida pelas regiões sudeste (2 ocorrências), norte (2 ocorrências), centro-oeste (1 ocorrência) e sul (1 ocorrência).

Ainda em relação à Região Nordeste, ela lidera o *ranking* de produções envolvendo os temas história (7 produções), cultura (4 produções) e crítica sociocultural (4 produções). Nessa perspectiva, a região nordeste possui mais produções de documentários nos temas envolvendo história, natureza, cultura e crítica sociocultural, o que corresponde à metade dos temas observados.

No que diz respeito à análise dos dados, ela terá enfoques interacionistas, considerando os pressupostos da LT, e dialógicos, oriundos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin. No âmbito da LT, destacamos as relações textuais de coesão responsáveis pelo desenvolvimento e pela manutenção temática, ao passo que, no contexto do dialogismo, a análise recai sobre a relação do conteúdo temático ao cronotopo, à esfera sociodiscursiva, às projeções ideológicas, à valoração/avaliação social/axiológica e à dialogicidade (relações dialógicas), conforme discutido por Acosta Pereira e Oliveira (2020). Os autores propõem encaminhamentos analíticos, os quais relacionam o conteúdo temático a outros conceitos-chave da teoria dialógica da linguagem.

Para a análise do *corpus*, selecionamos 2 projetos de documentários e seus respectivos documentários pertencentes às Regiões Sul, intitulado *Italiani della Bréscia*; Norte, intitulado *O nosso passado é que faz nosso presente*, todos pertencentes ao tema *História*, por ser o tema de maior abrangência.

6 ANÁLISE DO CORPUS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, a fim de compreendermos como se caracteriza a “passagem” do recorte temático do projeto de documentário para o documentário. Para tanto, analisamos os recursos linguísticos para o desenvolvimento do tema no par de gênero⁶⁹ em análise. Primeiramente, nos debruçamos no gênero escrito (projeto de documentário) e, em seguida, no gênero multimodal (documentário).

Importante destacar que, durante a análise, destacamos com um sublinhado simples os termos técnicos da LT, no intuito de facilitar a compreensão por parte do leitor.

6.1 CONTEÚDO TEMÁTICO NO PROJETO DE DOCUMENTÁRIO

Nesta seção, analisamos à luz da LT e do Dialogismo, os projetos de documentário e seus respectivos documentários, *Italiani della Bréscia*, pertencentes às regiões Sul e *O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro*, pertencente à Região Norte. A escolha⁷⁰ dessas regiões foi motivada pelo fato delas conterem a mesma quantidade de documentários que tratam da mesma temática (história). Selecionamos gêneros de regiões distintas, a fim de compreendermos como os alunos-autores tematizam questões históricas, levando em conta as peculiaridades dos lugares onde vivem.

Para tanto, nesta subseção, selecionamos os projetos de documentário intitulado *Italiani della Bréscia*, um dos representantes semifinalistas da 6ª edição (2019) da OLP, da Região Sul.

⁶⁹ Estamos chamando de *par de gênero* o projeto de documentário e o documentário, gêneros escritos e multimodal, respectivamente.

⁷⁰ O grande acervo de documentos dificultou essa escolha, até chegarmos a um consenso.

Projeto de Documentário da Olimpíada de Língua Portuguesa da Região Sul

Sinopse

O documentário retratará a vinda dos colonizadores italianos para o município de Nova Bréscia no estado do Rio Grande Do Sul, as condições de vida naquela época, as dificuldades enfrentadas, o dialeto falado, as comidas típicas e todos os valores deixados por esses corajosos homens que povoaram e desenvolveram a cidade.

Argumento

O documentário retratará a cultura italiana no município de Nova Bréscia e sua influência no âmbito social. Desde a chegada dos imigrantes até os resquícios atualmente.

A história será contada através de pessoas da comunidade que convivem com a cultura deixada desde os primeiros colonizadores.

É importante abordar esse tema para as novas gerações, assim a cultura terá mais espaço e continuará tendo importância em nossas vidas.

Os personagens serão entrevistados individualmente, contando desde a vinda dos antepassados da Itália, a guerra, onde houve uma repressão, por causa da posição do país, até os dias atuais.

As filmagens irão ocorrer no município onde as paisagens e construções embelezam a cidade. Haverá imagens de arquivos para efeito de comparação e comprovação.

A trilha sonora será composta somente com músicas folclóricas italianas.

Roteiro

Cena 1: Imagens da cidade de Nova Bréscia. Em evidência a estátua em homenagem ao churrasqueiro, a Igreja São João Batista e a Torre do Relógio.

Cena 2: O entrevistado, Angelo Mezacasa, conta como foi a chegada dos Imigrantes ao Brasil, no estado do Rio Grande Do Sul, na Serra Gaúcha e em Nova Bréscia. O trajeto, desbravando as matas, as condições de vida nos primeiros anos da colonização, o sofrimento das famílias em começar uma nova vida em terras desconhecidas.

Cena 3: Imagens dos colonizadores, da cidade antigamente e dos monumentos aos colonizadores.

Cena 4: Angelo faz uma comparação de antigamente com as facilidades de hoje em dia. Ele fala da contribuição dos imigrantes para a região e país, de como é a pessoa italiana.

Cena 5: A Professora Marina Martini Fontana fala sobre a Língua Italiana e o dialeto falado nessas regiões colonizadas.

Cena 6: Angelo fala um pouco no Dialeto Italiano.

Cena 7: Marina fala sobre a relação entre os netos e seus avós.

Cena 8: Na casa de Irno e Romilda Valer, é preparado um almoço da época dos imigrantes. A famosa polenta, feita a base de farinha de milho e água, o salame e o queijo. Romilda conta um

1/2

Olimpíada de Língua Portuguesa

Documentário - Texto número: 392.667

pouco mais sobre as refeições de antigamente enquanto prepara o almoço.

Este Projeto de Documentário (PD) é intitulado *Italiani della Bréscia*, produzido no contexto da OLP de 2019, ano em que o documentário passou a fazer parte do acervo de gêneros produzidos no concurso. Foi elaborado por três alunos do Ensino Médio, na cidade de Nova Bréscia, no Rio Grande do Sul. Pertencente à fase semifinalista do concurso, aborda acerca da chegada dos imigrantes italianos na referida cidade, a qual recebeu esse nome, pelo fato de seus fundadores serem originários de *Da Bréscia*, situada na região da Lombardia, na Itália⁷¹ (Prefeitura de Nova Bréscia, 2024).

No cabeçalho do PD⁷², que antecede a sinopse, o argumento e o roteiro, há as seguintes informações: categoria a qual o gênero pertence, número de inscrição, nomes dos alunos-autores, da professora supervisora, da escola e o título do projeto. Esses elementos sinalizam a esfera sociodiscursiva a qual o conteúdo temático do PD responde, pois, conforme Acosta Pereira e Oliveira (2020), o conteúdo temático é direcionado para as especificidades da esfera de atuação humana, reguladora dos gêneros discursivos.

Assim, os componentes fundamentais dos gêneros discursivos (a forma composicional, o estilo e o conteúdo temático) são condicionados pelas especificidades das esferas de atividade às quais pertencem. Essas esferas sociodiscursivas, por sua vez, são responsáveis pela constituição dos gêneros e se inserem em contextos concretos de interação social.

No contexto desta pesquisa, a esfera escolar possibilita que temas relacionados ao lugar onde os alunos vivem, sejam consolidados, tendo em vista que esse é o tema norteador da OLP. Esse contexto oportuniza aos alunos recortarem de sua própria realidade aquilo que responde às necessidades da situação mais imediata, as quais incluem “a compreensão comum da situação e a valoração compartilhadas entre os sujeitos” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 248). Assim, o gênero PD se configura a partir das particularidades do campo de atividade humana ao qual pertence, uma vez que, cada esfera da produção ideológica possui uma forma específica de se orientar em relação à realidade, refratando-a de modo singular Volóchinov (2014 [1929]). Além disso, cada campo exerce uma função própria no conjunto das práticas sociais, contribuindo para a construção do sentido na vida coletiva.

⁷¹ Fonte: Prefeitura municipal de Nova Bréscia (2024). [Histórico - Prefeitura Municipal de Nova Bréscia \(novabrescia.rs.gov.br\)](https://www.novabrescia.rs.gov.br). Acesso em: 24/04/2024

⁷² Não expomos o cabeçalho do PD para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

A esfera de atividade humana legitima o conteúdo temático do documentário ao resgatar e valorizar a história e a cultura dos imigrantes italianos em Nova Bréscia, Rio Grande do Sul. A narrativa proposta busca documentar fatos históricos, bem como imergir o interlocutor na essência da identidade cultural que moldou a região. Ao focar as vivências pessoais e coletivas, o documentário promete uma jornada através do tempo, destacando a perseverança, as tradições e a influência italiana que ainda ressoam no presente. Através do PD, a esfera de atividade humana legitima e celebra a riqueza da herança italiana, garantindo que sua influência continue a enriquecer a forma como a sociedade de Nova Bréscia foi construída. Com isso, os alunos-autores compartilham experiências culturais enquanto sujeitos empíricos. Por meio do projeto de documentário, unidade real da comunicação, circunscrevem suas posições avaliativas demarcadas no grupo ao qual fazem parte.

Assim, o conteúdo temático se orienta para as particularidades da esfera de atuação humana a qual abrange diversas formas de interação social, e o PD em análise é um bom exemplo de como a história e a cultura podem influenciar essas interações. Daí, a importância de documentar e compartilhar essas histórias, pois elas, além de educarem as novas gerações sobre suas raízes, promovem a compreensão e o respeito pela diversidade cultural.

O gênero aqui analisado é constituído por três gêneros, os quais desempenham funções distintas, conforme discutido na seção 3.1 (O que vem antes da produção de um documentário: Projeto de curta-metragem de documentário). Ele é constituído por um tema mais amplo, delimitado pela OLP, que é o lugar onde vivo. Dentro dessa temática, o PD é desenvolvido por um viés histórico motivador do recorte temático da história local, que gira em torno da “vinda dos colonizadores italianos para o município de Nova Bréscia no estado do Rio Grande do Sul” (Projeto de Documentário, 2019). Infere-se que a escolha desse conteúdo temático foi motivada pela influência dos imigrantes italianos na formação da cultura e dos costumes do lugar onde os alunos-autores vivem. Nesse sentido, a seleção do conteúdo temático, configura-se num processo colaborativo em que os alunos-autores, envolvidos na produção PD, desempenham um papel crucial. A função dos autores vai além da simples seleção do tema; eles são responsáveis por garantir que o documentário seja fiel à realidade histórica e cultural da comunidade.

Os aspectos sócio-histórico-culturais que se consolidam no contexto do documentário sobre Nova Bréscia são multifacetados e refletem a rica herança italiana

na região. A imigração italiana para o Rio Grande Sul, especialmente, a partir da Grande Imigração no século XIX (Santos e Zanini, 2010), foi motivada por transformações socioeconômicas na Europa e pela busca de oportunidades nas Américas. Os colonizadores enfrentaram desafios significativos, desde a adaptação a novas condições ambientais até a superação de barreiras linguísticas e culturais.

A escolha do conteúdo temático, portanto, foi motivada pela importância desse momento histórico para a formação sociocultural de Nova Bréscia, no RS. Como afirmam Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 247), “a seleção do conteúdo temático do enunciado não depende exclusivamente da vontade do sujeito que enuncia, mas dessa vontade engendrada às condições dadas pelo cronotopo”, que organiza espaço-temporalmente, os eventos sociais.

No contexto desta pesquisa, as marcas linguísticas que sinalizam a amplitude espaço-temporais (cronotopo) no PD, podem ser identificadas por meio de diversos recursos. Essa relação entre o tempo e o espaço é bem marcada pelo recurso coesivo de associação, que traça um paralelo entre os momentos históricos passado e o presente. A associação alcança as relações semânticas entre as unidades lexicais do enunciado, uma vez que o todo enunciado é definido por uma unidade temática, a qual configura-se como constituinte unificador que gerencia a seleção das palavras (Antunes, 2005).

Em relação ao tempo, os alunos-autores mobilizam palavras e expressões temporais que confirmam o caráter histórico do PD. As expressões: *Naquela época* (sinopse), *nos primeiros anos* (roteiro), são utilizadas para fazerem referência às dificuldades enfrentadas pelos italianos nos primeiros anos de sua chegada ao município de Nova Bréscia, RS. Essas dificuldades englobam a saída de seu país de origem e o início da construção de um lugar que não oferecia nenhum conforto, provocando sofrimento às famílias, que tiveram que construir tudo (O trajeto, desbravando as matas, as condições de vida nos primeiros anos da colonização, o sofrimento das famílias em começar uma nova vida em terras desconhecidas).

De antigamente, que se configura como elemento de repetição, é utilizada em dois momentos distintos no roteiro. Primeiramente, para comparar o passado difícil dos italianos, com as facilidades de “hoje em dia”, alcançada pelo trabalho e esforço dos imigrantes. Essa comparação aponta também para as mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo do tempo. Na segunda ocorrência, a mesma expressão temporal é utilizada para se referir às comidas típicas preparadas pelos primeiros imigrantes

italianos, enquanto é preparada uma em especial, a polenta, que representa a cultura italiana.

Como podemos observar, a repetição da expressão foi utilizada para a manutenção do conteúdo temático em desenvolvimento, que gira em torno do resgate histórico da povoação/colonização do município de Nova Bréscia, compreendendo aspectos históricos e culturais.

No segundo aspecto relacionado às expressões temporais, observa-se a associação semântica relacionadas ao tempo presente. *Atualmente* (argumento), é empregada para garantir a relação de continuidade da influência da cultura italiana na sociedade de Nova Bréscia que, mesmo em forma de *resquícios*, ainda continua presente. Ao usar essa expressão temporal, os alunos-autores mostram que, mesmo que os imigrantes italianos tenham chegado há muitos anos, as tradições, o dialeto, a culinária e outros aspectos da cultura italiana ainda têm um papel ativo na vida da cidade. Isso implica uma forma de resistência cultural ou, talvez, uma adaptação contínua e crescente ao longo do tempo.

O mesmo ocorre com a expressão *até os dias atuais*, a qual confere a continuação da posição da Itália, em relação à guerra e à repressão sofridas. Esta expressão conecta o passado (a chegada dos imigrantes e a colonização) ao presente (as influências culturais italianas que ainda persistem na comunidade), indicando que a narrativa do documentário não está restrita ao passado, mas busca manter a continuidade e a relevância da cultura italiana até o presente

Já a expressão temporal *hoje em dia*, marca a comparação das dificuldades enfrentadas no passado com as facilidades do tempo atual, adquiridas por meio do trabalho desses imigrantes, o que “possibilita a compreensão significativa das experiências históricas dos sujeitos socialmente situados” (Medviédev, 2012 [1928], p. 197), uma vez que, o conteúdo temático do gênero não pode ser separado de sua dimensão espacial-temporal. Isso mostra que é na “relação inseparável entre o tempo e o espaço, no cronotopo, que podemos entender as transformações sociais e compreender os acontecimentos situados nesse *continuum* espaço-temporal” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 247).

Nessa perspectiva, o aspecto temporal, ao se concentrar nas experiências pessoais e coletivas, cria uma ponte entre o passado e o presente, destacando a influência duradoura dos imigrantes na formação social e cultural de Nova Bréscia. A

legitimidade do tempo na produção do conteúdo temático reside na capacidade de conectar gerações. Ao documentar a história desde a chegada dos imigrantes até os dias atuais, cria-se um elo temporal que permite às novas gerações compreenderem e valorizarem suas raízes.

O procedimento de associação semântica é empregado também para se referir aos lugares tematizados no PD. Os termos são utilizados para situar o interlocutor no espaço onde ocorreram os fatos narrados. Logo no início da sinopse, primeiro gênero que compõe o PD, os alunos-autores situam cidade e estado do lugar onde vivem: *o município de Nova Bréscia no estado do Rio Grande do Sul*. A partir daí, a temática é desenvolvida, às vezes, pelo recurso de repetição propriamente dita - aquele que faz reaparecer no texto enunciado, palavras ou sequências de palavras já mencionadas anteriormente (Antunes, 2005) -, às vezes pela associação⁷³. Há a repetição do nome da cidade (Nova Bréscia) no argumento e no roteiro, somando, ao todo, três ocorrências, ao passo que o do estado (Rio Grande do Sul) ocorre apenas no roteiro, totalizando duas realizações. O recurso coesivo de repetição no gênero em análise se justifica pela função desempenhada pelos gêneros que o compõe, sendo os objetivos da sinopse, a descrição sintética da ideia do filme, enquanto o argumento explica como será feito o filme e o roteiro descreve os conteúdos das cenas do filme (Caderno do Professor, 2019).

Ainda no eixo relativo ao lugar, enquadram-se palavras e expressões referentes ao lugar de origem dos imigrantes: Itália, e dos locais que foram habitados por eles: *a cidade, município, comunidade, Serra Gaúcha, terras desconhecidas e regiões colonizadas*, criando, por meio dessa associação, laços entre os diferentes segmentos do texto enunciado⁷⁴, o que assegura a manutenção do tema e a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço.

A expressão *a cidade* é utilizada duas vezes ao longo do PD, o que corresponde ao recurso reiterativo de repetição, que funciona como requisito da continuidade do conteúdo temático. A primeira aparece como lugar povoado e desenvolvido pelos imigrantes e, a segunda, como detentora de belas paisagens e construções. A primeira ocorrência coloca os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento da cidade na posição de *corajosos homens*, assumindo uma valoração positiva em relação ao outro “... e todos

⁷³ As relações semânticas podem ser realizadas por outros tipos, como por antonímia, co-hiponímia, partonímia (Antunes, 2005).

⁷⁴ Utilizamos a expressão texto enunciado para sinalizar que se trata da análise na materialidade textual, mas considerando o enunciado como um todo.

os valores deixados por esses corajosos homens que povoaram e desenvolveram a cidade”. Nesse contexto, a escolha estilística condiz com a valoração assumida em relação ao tema, pois, como afirma Volóchinov (2019 [1929]), p. 7), o julgamento de valor “determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal. Ele encontra sua mais pura expressão na entoação. A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal” [...] (Volóchinov, (2019[1929]) p. 7). Nesse sentido, o tema desse enunciado só pode ser compreendido, se considerarmos o material verbal e o contexto extraverbal, visto que, as escolhas estilísticas dos alunos-autores são impregnadas de atitudes valorativas.

Ao enfatizar a coragem desses homens, os alunos valorizam a tenacidade e a determinação necessárias para enfrentarem os desafios do desenvolvimento urbano. Além disso, ao mencionar *todos os valores*, eles fazem referência aos aspectos éticos, morais e sociais que formam a base identitária da cidade. Essa avaliação positiva demonstra que esses aspectos são importantes para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a continuidade cultural entre as gerações. O reconhecimento e celebração do passado, configuram-se também num incentivo à preservação desses valores para o futuro. É uma maneira de reconhecer que a história e a cultura de uma cidade são tão relevantes quanto suas infraestruturas físicas. Através do ponto de vista defendido, os alunos-autores demonstram ter compreensão do significado de comunidade e da importância de honrar aqueles que vieram antes de deles.

No que se refere à segunda ocorrência, a expressão *a cidade*, reenuncia um novo olhar sobre o lugar, embelezado pelas *paisagens e construções*, que conferem ao local, uma avaliação positiva. Ao considerar o aspecto aqui analisado, a expressão linguística não está vazia em si mesma ou foi utilizada apenas como um recurso linguístico repetido no enunciado somente para conferir a coesão, mas também para assumir atitude valorativa em relação ao conteúdo temático apresentado, pois, segundo os alunos-autores, as “paisagens e construções embelezam a cidade” (PD, 2019).

As marcas linguísticas de amplitude espaço-temporais são, portanto, fundamentais para discursivizar o tema do documentário, pois elas permitem que o espectador compreenda a profundidade e a riqueza da história e cultura de Nova Bréscia, desde a chegada dos primeiros colonizadores até a realidade contemporânea da cidade. Elas atuam como elementos de coesão que tecem a narrativa, conectando o passado ao

presente e destacando a influência duradoura dos colonizadores italianos na formação da identidade social e cultural do município.

Esses espaços sociais desempenham um papel fundamental para a legitimação do conteúdo temático, pois exploram a herança cultural e histórica do lugar tematizado. Através desses espaços, o PD tematiza a preservação da rica tapeçaria da vida dos colonizadores italianos, bem como reforça a identidade cultural e a continuidade histórica para as gerações futuras. Assim, os espaços sociais podem validar e celebrar o conteúdo temático, garantindo que a história e cultura dos imigrantes italianos em Nova Bréscia sejam reconhecidas e valorizadas. Ao fazer isso, o PD e documentário contribui para a preservação e apreciação da diversidade cultural dentro da sociedade.

Para se referir aos personagens estrangeiros e aos moradores da cidade, os alunos-autores lançam mão do recurso de substituição lexical, aquela que “promove a ligação entre dois ou mais segmentos textuais” (Antunes, 2005, p. 96), o que resulta na substituição de um termo por outro que lhe seja textualmente equivalente. Em relação aos primeiros personagens, temos: *corajosos homens, imigrantes, primeiros colonizadores, antepassados, pessoa italiana, antepassados da Itália*, que retratam os sujeitos que povoaram e desenvolveram a cidade (corajosos homens que povoaram e desenvolveram a cidade). Temos aqui o testemunho de como a cultura e a história moldam a identidade coletiva e individual, e como a preservação desses elementos é importante para o futuro da comunidade.

Sob essa perspectiva o sujeito deve ser compreendido como um ser essencialmente social, historicamente situado e determinado, cuja produção discursiva configura-se como linguagem social, mesmo que em sua forma inicial, e não como um dialeto meramente individual. A partir dessa perspectiva, tanto o PD quanto o documentário podem ser compreendidos como enunciados concretos, singulares e responsivos, por meio dos quais sujeitos, inseridos em contextos sócio-históricos específicos, constroem intencionalmente seus projetos de enunciação. Essa concepção se alinha à proposição de Nichols (2016, p. 45), segundo a qual a estrutura que organiza o documentário fundamenta uma proposta ou afirmação sobre a realidade histórica.

O mesmo recurso de substituição é utilizado para apresentar os habitantes de Nova Bréscia: *pessoas da comunidade e os personagens*. Os outros sujeitos são chamados pelos próprios nomes, mas também faz parte dos que aparecem para falar sobre algum aspecto dos bens imateriais herdados dos imigrantes, o que acionam o

sentimento de pertencimento que habita nas fronteiras éticas e culturais. Ao focar nos sujeitos sociais que vivenciaram e herdaram essa herança cultural, o PD valoriza as tradições e histórias passadas, as quais servem como uma fonte educativa para as novas gerações.

Os sujeitos residentes em Nova Bréscia tematizaram os sonhos, a esperança e as dificuldades dos imigrantes italianos, bem como a influência italiana presentes nas tradições culinárias, como a valorização do preparo artesanal de alimentos, e na preservação de dialetos italianos, que ainda são falados por muitos descendentes na região.

A escolha de contar a história da formação de Nova Bréscia através das vozes da comunidade revela a conexão direta com as raízes do município. A ênfase na transmissão da cultura para as novas gerações demonstra um compromisso ideológico com a educação e a continuidade cultural. A decisão de utilizar apenas músicas italianas na trilha sonora reforça a atmosfera de celebração da herança cultural. Portanto, as marcas linguísticas e as escolhas das estátuas que homenageiam os antepassados, refletem uma ideologia que valoriza a coragem, a resiliência, a identidade cultural e a contribuição histórica dos imigrantes italianos para a formação social e cultural de Nova Bréscia. Assim, o conteúdo temático do PD é atravessado por projeções ideológicas (Acosta Pereira e Oliveira, 2020) que marcam o modo como os alunos-autores compreendem e mostram por meio do gênero discursivo, a realidade social de formação do lugar onde vivem, conteúdo que lhes despertaram interesse.

Nesse sentido, a escolha dos monumentos que honram a memória dos primeiros imigrantes italianos, contribui para perpetuação de ideologias, pois “toda tomada da palavra é ideológica” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 261). Assim sendo, a seleção lexical realizada pelo autor-criador não é neutra, mas envolve a ativação de ideologias subjacentes, tanto implícitas quanto manifestas por meio de recursos gramaticais que expressam valorações específicas. Esses elementos atuam no interior de um gênero discursivo particular, por meio do qual o sujeito enunciador manifesta sua responsividade frente a um acontecimento de natureza social.

Nessa perspectiva, o recorte que é feito da realidade objetiva dos sujeitos autores é ancorado em ideologias que fazem parte de sua realidade social. O conteúdo temático é visto não como o assunto, mas como objeto do discurso, uma vez que ele é ideológico, valorativo e dialógico, conforme descrito por Acosta Pereira e Oliveira (2020).

No contexto da análise em desenvolvimento nesta pesquisa, o conteúdo temático do PD responde dialogicamente a outros conteúdos ao estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, entre diferentes perspectivas e narrativas, tendo em vista que “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (Fiorin, 2020, p. 22). A comparação sobre as “facilidades de hoje” com as dificuldades do passado estabelece uma relação dos tempos históricos em que os imigrantes viviam, com o progresso social e econômico que a cidade experimentou. Isso coloca a história local dentro de um contexto de modernização e mudança, refletindo transformações que aconteceram no Brasil como um todo.

Nesse caso, o PD e documentário sobre a imigração italiana em Nova Bréscia, dialogam com a história da imigração no Brasil, com as narrativas pessoais dos descendentes dos imigrantes e com a memória (Santos e Zanini, 2010) coletiva da comunidade, pois a orientação dialógica constitui uma característica inerente a todo e qualquer discurso, uma vez que, em seu percurso em direção ao objeto de enunciação, o discurso inevitavelmente se depara com outras vozes, estabelecendo com elas uma interação dinâmica e tensionada, marcada pela inter-relação viva entre enunciador e alteridade.

O conteúdo temático também dialoga com questões contemporâneas de (i)migração, identidade e pertencimento, propondo ao público uma reflexão sobre as raízes de suas próprias comunidades e a importância de preservar e valorizar a diversidade cultural. Ao destacar a relevância da cultura italiana em Nova Bréscia, o PD se torna um veículo para a educação e a celebração da herança cultural, podendo assegurar que as tradições e histórias dos primeiros colonizadores continuem a enriquecer o conhecimento das novas gerações. Ao retratar a vinda dos colonizadores italianos e a influência de sua cultura no município, o PD e documentário se tornam espaços de diálogo entre o passado e o presente, entre a memória coletiva e a identidade cultural contemporânea, criando uma ponte entre que une unem diferentes épocas, lugares e pessoas.

Assim, todo discurso se caracteriza, de forma intrínseca, por uma orientação dialógica, estando permanentemente em relação com outras vozes e enunciados. Esse princípio dialógico fundamenta-se na construção de sentidos que se dá por meio da interlocução entre enunciados, permitindo que múltiplas vozes sejam percebidas, ainda que não estejam explicitamente materializadas no texto discursivo.

A voz dos alunos-autores, portanto, legitimada pela esfera sociodiscursiva da escola, encontra no gênero discursivo projeto de documentário, uma maneira de repercutir para além do cronotopo que motivou a escolha do conteúdo temático, trazendo para discussão um acontecimento social real, que gira em torno da imigração italiana no RS.

6.2 CONTEÚDO TEMÁTICO NO DOCUMENTÁRIO

O documentário *Italiani Nova Bréscia* é do tipo Expositivo, ou seja, aquele que utiliza o comentário em voz *over*⁷⁵, conhecida também como *voz de Deus*, usada para expor um argumento. Nesse tipo de documentário, a voz do narrador sobrepõe às imagens, de modo que, as imagens são compreendidas como ilustração ou comprovação daquilo que é dito (Nichols, 2016), como exposto no próprio projeto quando diz: “Haverá imagens de arquivo para efeito de comparação e comprovação” (Projeto de Documentário, 2019). No documentário em análise, portanto é utilizado o *comentário* como voz de autoridade, um outro modo de voz que também caracteriza o tipo expositivo. Aqui o orador é ouvido e visto ao mesmo tempo (Nichols, 2016).

O documentário, em sua estrutura composicional está organizado em quatro partes principais: (1) apresentação do que motivou a ida dos Italianos para o Rio Grande do Sul; (2) apresentação da cidade Nova Bréscia e os principais locais colonizados pelos italianos; (3) o dialeto falado por eles; e (4) amostra da receita e preparo da Polenta, comida típica trazida pelos italianos para o estado de RS. O tema *O lugar onde vivo* é desenvolvido em torno desses aspectos, que compõem o todo do enunciado.

O curta-metragem é desenvolvido por meio da fala de três participantes entrevistados: o primeiro, um aposentado, revela sua descendência italiana tanto pelo nome próprio quanto pelo sotaque, e aparece nos momentos 1 e 2; o segundo, uma professora de língua italiana, fala especificamente sobre o item 3 e, o terceiro, um casal de aposentados, cuja mulher, conhecedora da culinária italiana, apresenta o item 4. Os dois primeiros aparecem em plano médio⁷⁶ e trazem perspectivas únicas, conhecimentos especializados e *insights* pessoais que ajudam a moldar o foco do filme. A escolha de contar essa história através das vozes da comunidade é reveladora de que a história é

75 Voz encarregada de dar todas as informações sobre o tema focalizado. Nesse tipo de documentário, o orador é apenas ouvido, mas jamais visto (Nichols, 2016).

76 “Plano que enquadra a pessoa da cintura para cima” (Caderno do Professor, 2019, p. 156).

vivida e contada por pessoas comuns, cujas experiências coletivas tecem o tecido da história local.

A abordagem individualizada dos entrevistados⁷⁷ permite uma conexão íntima com as histórias de vida, revelando a humanidade por trás da imigração e da colonização. A escolha de filmar no local onde os eventos ocorreram, além de atender ao tema proposto pela OLP, revela uma rica dimensão visual ao filme. As imagens de arquivo e as imagens filmadas pelos alunos-autores, funcionam como um elo entre o passado e o presente, enquanto a música folclórica italiana funciona como uma ponte sonora, transportando os espectadores para a época e o lugar retratados. As imagens e os sons documentais, segundo Nickols (2016, p. 31), “captam pessoas e acontecimentos que pertencem ao mundo que compartilhamos”, sem distorções dos fatos ou alterações da realidade. Essa característica possibilita que os dados oferecidos sejam verificáveis, o que faz com que o documentário fale sobre a realidade do mundo histórico.

Essas diferentes linguagens e sujeitos dialogam com as histórias de seus antepassados, com as tradições e transformações da comunidade. O diálogo é, portanto, o modo de funcionamento da linguagem e se apresenta na constituição do anunciado, do gênero e do sujeito socialmente organizado e situado, dentro de um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, o que mostra que o diálogo vai além da interação face a face (Volóchinov, 2014 [1929]).

O filme inicia com a imagem de um navio (Figura 16), emitindo o som de buzina, remetendo a chegada dos italianos no Brasil, o que se confirma na fala do participante-narrador que diz: “como eles vieram também foi... uma...vamos assim dizer...uma...um trajeto muito difícil...”. A dificuldade no trajeto dos imigrantes foi destacada devido à falta de meios de transportes e de comunicação da época. Por essa razão, o principal meio de locomoção era o navio, como aparecem nas imagens da Figura 16. O participante-narrador⁷⁸ salienta ainda a motivação da saída dos italianos de sua terra natal, ocorreu porque “existiu uma grande crise na Itália naquela época, né e...eles...quer dizer, quase foram mandados embora de lá”.

A imagem em preto e branco enfatiza a ideia de passado histórico, dado que as fotografias e filmes antigos geralmente eram produzidos nesse formato. Essa escolha

⁷⁷ Salientamos que, quando falamos entrevistados, estamos nos referindo às pessoas que aparecem e falam no documentário, pois não houve entrevista propriamente dita, com perguntas e respostas.

⁷⁸ Denominamos de participante-narrador um morador antigo que, diferentemente dos alunos-autores, que normalmente são os narradores, é responsável pela fala principal, que apresenta os fatos no documentário.

remete a uma era específica (o final do século XIX e início do século XX) e transmite uma sensação de documentação histórica, o que confirma a manutenção do enfoque temático do documentário.

Ao explorar a chegada dos colonizadores italianos em Nova Bréscia, o documentário preserva a memória histórica e destaca a riqueza cultural que moldou a identidade social da região. Através das narrativas pessoais dos descendentes dos imigrantes, o documentário oferece uma perspectiva íntima sobre as lutas e triunfos enfrentados por esses pioneiros, bem como a persistência de suas tradições, como o dialeto e a culinária.

Figura 17- Cenas dos italianos chegando no Brasil



Fonte: Documentário da OLP (2019, 1s; 32s; 36s)

As cenas da Figura 16 são apresentadas junto com a fala do primeiro entrevistado, o qual contextualiza espaço-temporalmente o evento narrado, destacando as condições pelas quais os imigrantes chegaram ao município de Nova Bréscia, especialmente ao meio de transporte utilizado. Aqui, o participante-narrador ajuda a identificar elementos visuais que capturam a essência do tema. As imagens de arquivo⁷⁹ são recursos que conferem forte carga subjetiva ao documentário. Esses aspectos verbo-visuais do enunciado caracterizam o gênero tematizado, pois constituem o conteúdo temático, o estilo linguístico e a construção composicional (Bakhtin, 2016[1952-53]). As imagens, segundo Lucena, (2018, p. 48) “são a evidência visual do documentário” e, por isso, são as responsáveis por contar a história.

Após essa apresentação que introduz o fato histórico da imigração, há uma mudança repentina de tópico discursivo (Nascimento, 2012), e o foco recai sobre a cidade de Nova Bréscia, ao som de uma alegre música italiana, que ajuda a estabelecer um paralelo entre o passado e o presente. Essa mudança de tópico não indica a relativa exauribilidade (Bakhtin, 2016 [1951-53]) do tópico discursivo, mas está relacionada à

⁷⁹Imagens de arquivo é um recurso de linguagem selecionado para ilustrar uma narração em voz over ou os eventos citados no documentário.

organicidade tópica (Nascimento, 2012) do enunciado, de modo que, mesmo com as mudanças de tópico, o discurso não perde sua orientação e permanece centrado no tema mais amplo, que gira em torno dos aspectos históricos constitutivos da cidade de Nova Bréscia.

Nesse sentido, a mudança de tópico não interrompe a sequência lógica dos fatos narrados, mas sim amarra o tópico novo aos tópicos anteriores, criando uma narrativa coesa e progressiva. Nesse caso, a mudança de tópico não é abrupta ou desorganizada, mas está organicamente conectada ao tema central. Ela caracteriza o aspecto de descontinuidade (Fávero, 1001), a qual se caracteriza pela ruptura da sequencialidade tópica e um novo tópico é iniciado, mesmo sem o anterior exaurir-se. No exemplo citado, a mudança de tópico não prejudica a compreensão do enunciado, visto que o tópico é retomado posteriormente.

A escolha de utilizar músicas folclóricas italianas como trilha sonora reforça a autenticidade do filme, criando uma experiência imersiva para o espectador. Essa marca linguística sonora, além de complementar as imagens visuais, também evoca a herança cultural e temporal dos imigrantes italianos, ressoando como a alma da cultura italiana, evoca sentimentos de nostalgia e pertencimento. A trilha sonora não é um elemento neutro, mas carrega em si valorizações e posições ideológicas (Volóchinov, 2014 [1929]) que revela a posição assumida pelos sujeitos autores, os quais colocam o patrimônio cultural italiano como o centro do discurso. Nesse sentido, a trilha sonora reitera uma estética de autenticidade e tradição, e apresenta a cultura italiana como um valor positivo e central para a narrativa do documentário.

A câmera faz um giro, primeiramente, mostrando a cidade do alto e, depois, passa por alguns pontos da cidade (Figura 17): igreja São João Batista, Torre do Relógio e a estátua do churrasqueiro, alguns dos monumentos históricos do lugar. Esses ícones são mais do que simples pontos de referência; eles são símbolos da fusão entre a cultura italiana e a brasileira, e a escolha de destacá-los no documentário é uma decisão intencional que comunica a integração e a importância da herança italiana na cidade.

A cidade é apresentada apenas através das imagens (Figura 17) e da trilha sonora, sem conter nenhuma narração ou falar dos entrevistados. A amostra do próprio município de Nova Bréscia suas paisagens e arquitetura emblemáticas, introduz o lugar onde os alunos vivem, por meio da narrativa visual, mas também serve como uma homenagem aos espaços destacados. Essas imagens permitem que o espectador veja as

transformações ao longo do tempo de um lugar que foi construído com muito esforço, dedicação e resistência.

Figura 18- Cenas da cidade de Nova Bréscia



Fonte: Documentário da OLP (2019, 42s; 48s; 53s)

Após uma breve apresentação imagética da cidade, o participante-narrador aponta os locais escolhidos pelos primeiros Italianos. A medida que vai falando o nome dos locais, o documentário mostra as imagens, como aparecem na Figura 18. “Os primeiros italianos se localizaram nas regiões mais altas aqui do estado do Rio Grande do Sul, principalmente Bento Gonçalves [primeira imagem], Garibaldi [segunda imagem], Caxias do Sul [terceira imagem], foram os primeiros locais escolhidos pelos imigrantes italianos”. Esses locais, apresentam a arquitetura da cidade e servem como um testemunho tangível do legado deixado pelos colonizadores.

Figura 19- Cenas dos lugares escolhidos pelos italianos no RS



Fonte: Documentário da OLP (2019, 1min 6s; 1 min 7s; 1min 8s)

O participante-narrador cita monumentos na praça da cidade, construídos para homenagear os primeiros italianos moradores da cidade (Figura 19), destacando as possíveis dificuldades enfrentadas pelos primeiros habitantes, que tiveram que construir a cidade e todos os meios de sobrevivência. “Agora, imaginem, por exemplo, quando chegaram aqui os primeiros, o nível de vida dessas pessoas. Sem cultura, não tinham escolas, não tinham casa, tinham que construir tudo. Não tinha plantações, pois era tudo mata virgem, que existia naquela época, né. Então as dificuldades que eles passaram por aí, nós nem imaginamos”.

Figura 20- Cenas dos monumentos construídos em homenagem aos primeiros italianos



Fonte: Documentário da OLP (2019, 1min 19s; 1 min 22s; 1min 29s; 1min 33s)

Enquanto o participante-narrador vai falando das dificuldades encontradas pelos primeiros habitantes da cidade de Nova Bréscia, são mostradas imagens de arquivo (vídeos) em preto e branco (Figura 20), que ilustra o trabalho braçal de construção do lugar. Esses momentos são apresentados coerentemente, de modo que não houve a perda do fio dialógico entre um momento e outro, não havendo prejuízo na compreensão do documentário. Essas imagens de arquivo, ajudam a estabelecer o período abrangido pelo filme, marcando o cronotopo de ocupação, construção e desenvolvimento do lugar.

Figura 21- Cenas dos italianos trabalhando



Fonte: Documentário da OLP (2019, 1min 38s; 1 min 40s)

Na terceira parte, o participante-narrador introduz acerca da língua falada por eles, assunto iniciado pelo primeiro participante e desenvolvido por uma professora de língua italiana. Ele diz: “nós aqui, nós não falamos assim o italiano gramatical. Assim, vamos dizer aqui o nosso é chamado mais de dialeto”. A professora dá continuidade ao tópico relacionado ao dialeto afirmando:

Aqui, na nossa região seria o dialeto italian, que seria mistura do dialeto vêneto, da Itália, com o gaúcho e com o espanhol e com o português. Então, por isso que a gente tem essa ideia: ah, mas tá errado, não, não tá errado. Ele hoje é uma língua reconhecida, tem a forma de escrita própria e tem dicionário próprio. Nós temos uma preocupação muito grande em tentar colocar...em tentar resgatar a cultura italiana dentro das... das famílias, dentro da nossa...do nosso dia a dia. Acho que falta um pouco da...daquele sentimento raiz, assim, dentro da...das novas gerações (Documentário, 2019).

A afirmação de que o dialeto italiano "é uma língua reconhecida", com "forma de escrita própria" e "dicionário próprio", carrega um aspecto ideológico que reforça a ideia de que o dialeto, embora não seja amplamente falado em seu estado original, é uma língua legítima com identidade própria. Ela também reflete uma valorização do dialeto, que muitas vezes é marginalizado em favor da língua oficial, em especial em contextos de ensino de línguas. A professora questiona a ideia de que "está errado", contradizendo a visão de que o dialeto seria uma forma inferior de comunicação em relação ao italiano padrão. Ao destacar que a língua tem "forma própria" e "dicionário próprio", ela legitima a identidade desse dialeto como uma linguagem viva, relevante e, por isso, deve ser preservada.

A ideia de que o dialeto resulta de uma "mistura" indica uma posição valorativa positiva da diversidade. A professora não vê essa diversidade como algo negativo, mas como algo que confere uma identidade própria à região, sugerindo que resgatar esse "sentimento raiz" nas novas gerações é importante. Ao mencionar que "falta um pouco daquele sentimento raiz nas novas gerações", a professora faz uma crítica implícita ao distanciamento das gerações mais jovens em relação à cultura e a língua italiana. O "sentimento raiz" que está sendo perdido pelas novas gerações implica um certo valor pela preservação das tradições, fator positivo advindo da influência de diferentes culturas.

Enquanto a professora fala, há uma música italiana de fundo, que harmoniza a sua fala. Aqui, a linguagem sonora constitui o estilo de linguagem do documentário, proporciona uma aproximação emocional com o tópico discursivo que gira em torno da perda de identidade e da necessidade de manutenção das raízes culturais por meio da língua. A escolha da música, portanto, reflete, tanto o estilo do gênero quanto "a individualidade do falante" (Bakhtin, 2016 [1951-53, p. 17], e do grupo dos alunos-autores, dialogando com a realidade histórica da comunidade e com as questões de preservação cultural. Com sua maneira peculiar de enunciar, a professora demarca suas tomadas de posição no mundo ideológico no qual se insere, revelando um apelo afetivo, que visa reforçar a importância de manter viva a língua e a cultura. Isso mostra uma marca avaliativa da professora por meio de sua tomada de posição ativa e seu agir responsivo acerca do conteúdo temático (Bakhtin, 2016 [1951-53]).

O próximo tópico discursivo é iniciado com um casal de aposentados falando o dialeto, mencionado pela professora e convida o espectador para provar a *Polenta*, uma

comida de origem italiana. Aqui, mesmo se tratando de um tópico discursivo diferente, há um elo entre este e o tópico anterior, o que assegura a coesão e a coerência do enunciado. O convite é carregado de elementos expressivos, os quais revelam “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante” (Bakhtin, 2016 [1951-53, p. 47]), desvelando uma nota de afeto e acolhimento. Reflete, portanto, uma proximidade afetiva e cultural, criando um espaço de proximidade com o espectador. O convite é, portanto, cordial, e a entonação de alegria e animação que a mulher expressa reforça essa sensação de acolhimento e hospitalidade.

Após ensinar o passo a passo de como fazer, a polenta é servida juntamente com outros pratos (salame frito, carne de molho, queijo), ao som de *La bela polenta*, do Grupo Rigazzi Dei Monte.

Figura 22- Cenas do preparo da polenta



Fonte: Documentário da OLP (2019, 3min 28s; 4 min 44s)

Os elementos expressivos determinam a composição e o estilo de um enunciado e traduz uma avaliação do falante a respeito do objeto do discurso (Bakhtin, 2016 [1951-53]). Assim sendo, a animação expressa a genuína alegria da mulher em partilhar uma tradição, pois a entonação é um traço constitutivo do enunciado, e “soa nitidamente na execução oral” (Bakhtin, 2016 [1951-53], p. 48). O preparo da polenta se configura, portanto, não apenas como uma atividade rotineira, mas também a celebração de valor cultural; uma herança de um saber que está sendo compartilhado.

A escolha de focar em aspectos individuais, com o dialeto e a gastronomia enriquece o conteúdo temático, pois proporciona uma imersão do interlocutor na experiência dos imigrantes. Ao trazer as vozes dos descendentes e primeiros colonizadores, o documentário preserva a memória de suas lutas, triunfos e resiliência humanas e a capacidade de adaptação a ambientes novos. As relações dialógicas, conforme propostas por Bakhtin e o Círculo, podem ser observadas na interação entre

os colonizadores italianos e a comunidade local, onde o intercâmbio de idiomas e práticas culinárias revela um diálogo cultural contínuo.

Nesse sentido, o documentário traz as palavras dos outros, com seu tom valorativo que é assimilado, reelaborado e reacentuado (Bakhtin, 2016 [1951-53]) pelas palavras dos alunos-autores. É nesse processo de interação, que a natureza dialógica da linguagem se mostra em sua concretude, pois o dialogismo designa “a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos (Sobral, 2009, p. 35).

Em resumo, a inclusão de imagens de arquivo e a comparação com o presente ilustram vividamente a evolução da comunidade, enquanto a música italiana serve como uma trilha sonora emotiva que aprofunda a conexão com o tema, permitindo que os interlocutores visualizem as mudanças ao longo do tempo.

O documentário, através de entrevistas e imagens históricas, contribui para a preservação da memória dos primeiros colonizadores. Cada entrevistado trata de um tópico discursivo (Nascimento, 2012) diferente, os quais estão ligados ao tópico mais abrangente, que gira em torno da vinda dos colonizadores italianos para o município de Nova Bréscia. Os pontos de vistas apresentados ajudam a criar uma rede de narrativas que enriquecem a construção e compreensão do conteúdo temático. Embora o documentário traga pontos de vistas individuais, ele também constrói uma narrativa coletiva, integrada ao tema mais amplo. Com isso, os alunos-autores traçam uma linha narrativa que mescla o pessoal e o coletivo, centrado numa visão de mundo em que os sujeitos interagem, expressando sempre um posicionamento social valorativo (Faraco, 2009).

O documentário é, portanto, constituído por diferentes vozes sociais, que estão em estado constante de interação. Seja pelo verbal, pelo verbo-visual e pelo extraverbal, os sujeitos interagem entre si e com o espectador. Nesse sentido, essas diferentes vozes sociais se encontram e se apoiam mutuamente, construindo uma cadeia responsiva a outros enunciados com os quais dialogam (Bakhtin, 1988 [1975]). Ao incluir entrevistas individuais com membros de uma comunidade, o documentário cria um campo em que várias vozes sociais se inter-relacionam. Essas vozes vêm de diferentes contextos (diferentes gerações, classes sociais, etnias, ou visões de mundo) e, no documentário, elas se complementem, gerando um espaço de interação dialógica.

No contexto do documentário, as entrevistas podem representar diferentes momentos históricos ou gerações dentro da comunidade, permitindo que o presente se relacione com o passado. A ideia de diálogo defendida por Bakhtin e o Círculo também envolve a noção de que um discurso está sempre em relação com o passado e o futuro. Cada enunciado carrega consigo uma interação com outros enunciados, passados ou futuros. Esse diálogo intertemporal pode ser visível quando, por exemplo, a professora percebe que o dialeto italiano está cada vez menos utilizados pelos mais jovens.

Ao documentar a história do lugar onde vivem, os alunos-autores também celebram a resistência às adversidades dos antepassados, que resultou num legado deixado para as futuras gerações, e que foram muito bem enfatizados pelos entrevistados.

A comparação entre imagens de arquivo e cenas atuais, revela a dimensão espacial e temporal, responsável pela organização dos aspectos focalizados no filme, que gira em torno da formação e desenvolvimento do município de Nova Bréscia.

O filme, além de documentar o passado, mostra a necessidade de manter vivas as tradições e a língua que formam a identidade única de Nova Bréscia. Assim, as marcas linguísticas no documentário não são apenas ferramentas de comunicação, mas também veículos de memória cultural e identidade coletiva. A história contada através das vozes do corpo social local reforça a vivacidade da história contada por pessoas comuns, cujas experiências coletivas tecem o tecido da história local. Através das entrevistas com membros da comunidade, o documentário cria um mosaico de experiências vividas e transmitidas, que dialogam com as histórias de outras comunidades de imigrantes pelo mundo.

6.3 PASSAGEM DO RECORTE TEMÁTICO DO PROJETO DE DOCUMENTÁRIO PARA O DOCUMENTÁRIO

O documentário *Italiani Nova Bréscia* é desenvolvido sob os seguintes aspectos: chegada dos italianos, frisando as dificuldades enfrentadas, apresentação dos locais escolhidos pelos italianos para moradia, especialmente, Nova Bréscia, dialeto falado e comida típica, elementos culturais que refletem a importância dada à preservação da identidade cultural italiana. A passagem do projeto escrito para o filme documentário envolve uma série de etapas criativas e técnicas que garante a fidelidade e a eficácia da narrativa audiovisual.

O tema central do documentário é estabelecido através de uma pesquisa detalhada, que inclui a história da cidade de Nova Bréscia e a importância dos italianos para o desenvolvimento do lugar. Cada cena é meticulosamente planejada para capturar imagens que complementam a narrativa, como as estátuas em homenagem aos primeiros colonizadores, que marcam as vistas históricas da cidade. No roteiro do PD (dimensão verbal), os alunos-autores anunciam que mostrarão imagens da cidade, colocando em evidência a estátua mencionada, a igreja São João Batista e a Torre do Relógio (Imagens de Nova Bréscia. Em evidência a estátua em homenagem ao churrasqueiro, a Igreja São João Batista e a Torre do Relógio), o que é sustentado no documentário, como evidenciado na Figura 17 (dimensão verbo-visual).

A história oral contada pelos entrevistados é entrelaçada com as imagens de arquivo, criando um diálogo entre o passado e o presente, destacando a contribuição dos imigrantes italianos. O caráter histórico do documentário é evidenciado por duas perspectivas principais: primeiramente, através de imagens de arquivo em preto e branco (Figuras 16 e 20), que remetem ao tempo da chegada dos italianos do estado do RS e, segundo, pelos monumentos construídos na praça da cidade de Nova Bréscia, em homenagens aos italianos pioneiros, estabelecendo um paralelo entre o passado e presente (Figura 19).

Na dimensão verbal, que abrange o PD, esse aspecto histórico é retratado ao longo de todo o gênero: na sinopse “O documentário retratará a vinda dos colonizadores italianos para o município de Nova Bréscia [...]”; no argumento “O documentário retratará a cultura italiana no município de Nova Bréscia e sua influência no âmbito social” e; no roteiro: “O entrevistado⁸⁰ [...] conta como foi a chegada dos Imigrantes ao Brasil [...]”. Já na dimensão verbo-visual, ou seja, no documentário propriamente dito, esses aspectos são evidenciados através das Figuras 16, 18, 19 e 20 presentes neste trabalho.

Ao referir-se ao dialeto italiano falado na região, duas personagens entram em cena: uma professora de língua italiana e outra mulher, que prepara uma comida típica de seus antepassados. A professora manifesta preocupação diante da possibilidade do dialeto ser esquecido pelas novas gerações e, com ele, seja perdida parte da cultura dos imigrantes. Isso ressalta as mudanças nas práticas socioculturais ao longo do tempo, principalmente no que se refere às novas gerações.

⁸⁰ Por questões éticas, decidimos não expor os nomes dos personagens.

Para reforçar a importância da língua para a manutenção da história local, o convite para a preparação da polenta, comida tradicional italiana é feito pelos entrevistados com a utilização do referido dialeto, o que serve para emergir o espectador na cultura e na história da região. A comida típica é mencionada no roteiro do projeto “A famosa polenta feita a base de farinha de milho e água, o salame e o queijo”. A passagem do aspecto verbal para o verbo-visual dá-se por meio das imagens dos personagens em ação do preparo da referida refeição, como mostra a Figura 21.

A questão da língua dialoga com mais outros dois aspectos importantes tratados no filme: a comida típica e a trilha sonora. Enquanto prepara o prato, a música de fundo tematiza o prato em questão, o que harmoniza o desenvolvimento do tema e a proposta de fortalecimento da cultura dos antepassados. Isso revela o elo entre as dimensões social verbal (no PD) e verbo-visual (no documentário).

Em síntese, os recursos linguísticos utilizados no documentário, tais como música, planos, cortes, imagens de arquivo, são elementos que se interagem dinamicamente na construção do documentário, em um processo contínuo de produção de sentido que transcende a simples transmissão de informações, configurando-se, à luz do dizer de Bakhtin e do Círculo, como um espaço de múltiplas vozes e significados que dialogam e se constroem em conjunto.

A articulação proposta entre a LT e o Dialogismo, revela-se conceitualmente sólida, principalmente na análise dos dados desta pesquisa, sobretudo quando se considera o potencial integrador das categorias analíticas de ambas as abordagens. A passagem do escrito para o visual, entendida aqui como uma transposição semiótica, evidencia o papel mediador da linguagem na construção de sentido, colocando em diálogo os domínios da textualidade e da discursividade.

Provenientes do campo da LT, evidenciamos marcas de coesão lexical e referencial, como o recurso de repetição de termos (*Nova Bréscia, a cidade*) e a substituição lexical (*imigrantes, primeiros colonizadores, corajosos homens*), mantêm a progressão temática e criam uma rede de significados relacionada à identidade cultural italiana.

Nesse sentido, para o cronotopo, categoria oriunda do campo do Dialogismo, ser materializado no gênero PD, os alunos-autores lançam mão de estratégias de associação semântica, provenientes da LT, para que o elo entre duas teorias seja estabelecido. O cronotopo, enquanto forma concreta da representação do tempo e do espaço no discurso

(Bakhtin, 1988 [1975]), materializado pelas expressões: *naquela época, nos primeiros anos, de antigamente, hoje em dia, Atualmente, até os dias atuais, o município de Nova Bréscia no estado do Rio Grande do Sul, a cidade*, ganha operacionalidade analítica quando aplicada à constituição semântica dos gêneros discursivos, permitindo identificar como valores ideológicos e experiências histórico-sociais se condensam linguisticamente.

O mesmo ocorre com os elementos linguísticos responsáveis pela materialização da ideologia e da valoração, respectivamente. Aqui, ao fazerem referência aos sujeitos colonizadores: *Italianos: corajosos homens, imigrantes, primeiros colonizadores, antepassados, pessoa italiana, antepassados da Itália* e aos herdeiros das tradições italianas: *habitantes de Nova Bréscia: pessoas da comunidade e os personagens*, os alunos-autores se valem da estratégia de Substituição lexical, para que o discurso opere entre o dado e o presumido, isto é, entre o que é explicitamente enunciado e o que depende da materialidade linguística para emergir. Essa relação entre o linguístico e o extralinguístico, entre o interno e o externo ao enunciado, é precisamente o que caracteriza a perspectiva dialógica: nela, o sentido reside na ligação daquilo que é do sistema da língua (o que é dado pela linguagem) e no que transcende a língua (o presumido - que precisa da materialidade linguística para se estabelecer).

Esses recursos sustentam a coesão e a coerência do gênero em análise, ancorados em uma lógica interna de continuidade discursiva. Construção dessa coerência discursiva, por meio de uma sequência temática progressiva, guia o leitor ao longo da narrativa histórica da colonização italiana e sua permanência cultural. Em vista disso, a linguística está a serviço do discurso, o qual, centralizado no enunciado concreto formam um enunciado como objeto privilegiado da análise, em que categorias linguísticas (como a coesão semântica, explorada pela LT) e elementos pragmáticos e ideológicos (oriundos do dialogismo) se inter-relacionam para produzir efeitos de sentido.

Nessa esteira de discussão, destacamos os seguintes pontos de articulação profícua entre esses dois campos do conhecimento:

- ✓ *O conteúdo temático como eixo organizador do texto*: embora operado com foco diferente, a LT é uma instância de organização e continuidade semântica, ao passo que no Dialogismo, é uma manifestação da valoração ideológica do sujeito.

- ✓ *A noção de cronotopo (espaço-temporalidade discursiva):* embora tenha origem no pensamento do Círculo de Bakhtin, é operacionalizada na LT como parte da análise coesiva e referencial.
- ✓ *A entonação valorativa e os recursos expressivos (como o uso de adjetivações, metáforas e escolhas léxicas):* que são analisáveis tanto como marcas textuais de estilo (LT) quanto como expressões ideológicas e posicionamentos enunciativos (Dialogismo).

Em suma, a articulação entre LT e Dialogismo no PD *Italiani della Bréscia* evidencia como o texto é, ao mesmo tempo, uma estrutura linguística coerente e um ato enunciativo responsivo e valorativo. A LT contribui para o mapeamento dos recursos de textualização, enquanto o Dialogismo permite compreender os sentidos ideológicos e sociais que atravessam o discurso. Assim, o texto/PD é simultaneamente um produto formal e uma prática social, em que o dizer dos sujeitos é sempre carregado de vozes, valores e memórias.

6.4 CONTEÚDO TEMÁTICO NO PROJETO DE DOCUMENTÁRIO *O NOSSO PASSADO É QUE FEZ NOSSO PRESENTE E ESTÁ PREPARANDO O NOSSO FUTURO*

Nesta seção, analisamos um projeto de documentário e documentário intitulado *O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro*, pertencente à região Norte. A escolha da região foi orientada pela circunstância de que o documentário foi elaborado na mesma região em que a autora desta tese reside, o que confere uma proximidade geográfica e contextual relevante para a análise e compreensão do filme.

Essa proximidade geográfica proporciona uma compreensão mais profunda das nuances culturais, sociais e históricas da região, e permite a compreensão das questões locais abordadas no filme. Dessa forma, a análise viabiliza um maior contato com os elementos sócio-histórico-culturais da região, presentes na obra.

O LUGAR ONDE EU VIVO

Vivemos em todos os lugares que possui capacidade para a vida, mas como manda a nossa natureza, precisamos e temos m ponto de partida, de chegada, um lugar para chamar de meu. E com esse pensamento apresentamos o nosso lugar, a encantadora cidade de Muricilândia, município localizado no norte do estado do Tocantins com aproximadamente quatro mil habitantes se destaca pela forte tradição cultural preservada principalmente pela Comunidade Quilombola Dona Juscelina.

A fundação de Muricilândia acontece a partir da Romaria de padre Cícero com uma comitiva liderada por dona Antônia Rezadeira que buscava pelo local prometido por padre Cícero em visão à essa mesma senhora, que acompanhada por conterrâneos e retirantes do nordeste fiéis na profecia de encontrar o "Morro Santo" e na mesma oportunidade terras férteis e devolutas para estabelecerem moradias, caminharam por alguns meses até que a promessa se cumprisse, o encontro com o morro aconteceu. Os romeiros, povo preto, pobre e sofredor, em busca também de sobrevivência começaram a plantar (roças de subsistência) e construir suas casas. Em uma das buscas por terras melhores, próximo ao referido "Morro Santo" um grupo chegou às margens do "Rio Muricizal", batizado assim pela abundância de frutos encontrado no seu leite, daí também surge em 1952 a comunidade negra chamada Muricilândia.

Para abrilhantar ainda mais esse enredo histórico emocionante, dez anos após a chegada das (o) primeiras (o) pioneiras (o) à Muricilândia adentra essas terras a senhora Juscelina Gomes Dos Santos, vinda a princípio de Nova Iorque (MA) traz toda sua família para morar, trazendo também em sua bagagem uma herança cultural riquíssima, herdada de um tio, o festejo da Abolição, essa grande liderança comunitária, política e religiosa vindo em comum a origem e os traços identitários dos seus companheiros e companheiras, começa a festejar a assinatura da

1/3

Olimpíada de Língua Portuguesa

Documentário - Texto número: 425.456

Lei Áurea, o festejo da Abolição, no dia 13 de Maio. Data conhecida por todos, mas temida pelo que relembra, era comemorado o fim da escravidão, a liberdade de seus antepassados, mas que por tantas represálias foi posta em esquecimento, até a chegada de Dona Juscelina/Lucelina, que fez com que todos reafirmassem a liberdade cantando e dançando, como aprendeu com seu tio.

Visto que a "Brincadeira da Juscelina" se tornou popular e revolucionou os pensamentos temerosos locais, transformando o medo em resistência, o povo aceitando suas origens e memórias, lutaram até conseguir a certificação de Comunidade Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares, que só chegou em meados do ano de 2008, já com territórios expropriados pelo latifúndio lutam pela demarcação de terra desde 2010, junto ao INCRA, esses quilombolas, 236 famílias, atualmente ocupam a área urbana de Muricilândia, pelo motivo das suas terras terem sido tomadas, por isso não se consideram urbanos, pois suas raízes e origens nascem da labuta nas roças, mexendo com a terra, quebrando e extraindo o azeite do coco babaçu, usando a água do Rio Muricizal para o consumo, colhendo e plantando em seus pedaços de chão para o sustento da família.

ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

Envoltas nesta nossa incrível história, baseamos a construção do nosso documentário principalmente no seguinte questionário:

"EXISTE LUGAR ONDE EU VIVO SEM HISTÓRIA PRA CONTAR? SEM MEMÓRIA PRA LEMBRAR? SEM PERSONALIDADES PRA SE ORGULHAR?"

Com o objetivo principal de primar por contar nossa trajetória histórica, com todos os seus recortes temporais, fazer valer cada gota de suor e suspiro de resistência dado por nosso povo em favor da nossa sobrevivência, mostrar nosso cotidiano, baseado nas vivências passadas, evidenciar o poder de nossas personalidades femininas, mulheres de muita garra que sempre protagonizaram nossa história, a força do matriarcado presente em nossa comunidade, resumidamente destacar a importância de nossas líderes e principalmente mostrar seus rostos, os diferentes postos que ocupam e as diversas formas de lutarem pelo povo que pertencem e construir novos horizontes.

RECORTES TEMPORAIS - CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

SEQUÊNCIA

- 1° Morro Santo/Morro da Velha
- 2° Rio Muricizal
- 3° Fruto Murici e Igreja Católica

O PD em análise tem como título *O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro*, e integra o acervo da fase semifinalista do concurso da OLP. Compreendido como pertencente ao tema História, traz à tona a importância da memória histórica e cultural para a construção de identidade de uma comunidade quilombola, no município de Muricilândia, no estado do Tocantins.

Logo no primeiro parágrafo do PD, os alunos-autores apresentam, com riquezas de detalhes, o lugar tematizado: “a encantadora cidade de Muricilândia, município localizado no norte do estado do Tocantins com aproximadamente quatro mil habitantes”. Além do adjetivo *encantadora*, que já imprime um juízo de valor positivo a respeito do lugar, os alunos fornecem informações valiosas, sobre as quais o documentário se desenvolverá, ao afirmarem que o lugar onde vivem “se destaca pela forte tradição cultural preservada principalmente pela Comunidade Quilombola Dona Juscelina”.

Os aspectos linguísticos que evidenciam o entono social do enunciado, no que diz respeito à esfera de atividade humana (Bakhtin, 2016 [1951-53]) a qual o conteúdo responde, estão presentes logo no início do texto. Como a OLP focalizava outros gêneros discursivos, é importante para os sujeitos autores situarem-se nessa esfera de atividade específica, para produzirem seu projeto de dizer, e assim, cumprir o seu propósito comunicativo. Nessa perspectiva, o produtor de um enunciado se orienta pelas convenções do gênero discursivo correspondente à esfera de atividade humana em que está inserido, uma vez que o estilo linguístico é condicionado pelas especificidades de cada campo de atuação.

Assim, o campo de atividade humana valida o conteúdo temático ao abordar a história da formação da cidade de Muricilândia. Com isso, promove um resgate da história do lugar, o fortalecimento de identidades, a valorização do patrimônio cultural, social e político da comunidade. A trajetória de Muricilândia não só remete a uma história local; ela é parte de uma história maior de resistência, identidade e luta do povo negro no Brasil.

Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 253) afirmam que “conteúdos temáticos que despertam o interesse do grupo social em um dado espaço e tempo decorrem das condições que possibilitam a consolidação desses conteúdos”. Nesse sentido, o conteúdo temático do documentário foi escolhido a partir do desejo de resgatar e celebrar as raízes históricas, culturais e identitárias da cidade Muricilândia, possibilitado

pela produção do documentário, no contexto da OLP. A escolha do tema se justifica pela importância de destacar o legado histórico da fundação da cidade, a qual o documentário visa enaltecer a rica história seu povo que, mesmo diante das adversidades e dos desafios, conseguiu manter viva sua cultura e as tradições.

Considerando que “todo conteúdo temático possui um índice de valor social” (Acosta Pereira e Oliveira, 2020, p. 250), o conteúdo temático revela uma entonação valorativa positiva, expressando uma orientação enunciativa que busca exaltar, preservar e dignificar o passado e a cultura do povo local. Esse posicionamento se inscreve dentro de uma lógica bakhtiniana de discurso responsivo e comprometido com a historicidade dos sujeitos. Segundo a teoria dialógica de Bakhtin, toda enunciação carrega uma entonação valorativa, isto é, uma orientação axiológica que revela a posição do sujeito enunciador frente ao objeto de seu discurso. O enunciado nunca é neutro: ele está impregnado por avaliações, posicionamentos e afetos.

A escolha de tematizar a trajetória das mulheres, especialmente as líderes da comunidade, reflete o compromisso que o documentário tem em evidenciar a força do matriarcado presente em Muricilândia. As mulheres da comunidade desempenharam papéis essenciais na trajetória, na construção do lugar, na preservação da cultura local, na resistência contra a opressão e na luta pela garantia de direitos territoriais. Por meio delas, o documentário busca mostrar a história de Muricilândia e a importância da identidade quilombola na luta por justiça social.

Do ponto de vista espaço-temporal, que compreende o cronotopo (Acosta Pereira e Oliveira, 2020), o PD dispõe de variados recursos linguísticos para destacar diferentes momentos históricos da formação do lugar. De acordo com o PD, a cidade se destaca pela resistência e pela preservação de uma tradição cultural que atravessam gerações. Em Muricilândia, o tempo se configura numa linha cronológica, mas também num ciclo contínuo que reativa as memórias de luta, sobrevivência e resistência do povo negro, marcado por sua conexão com a terra e com as histórias dos ancestrais.

As expressões temporais, presentes no PD, têm um papel fundamental para situar o leitor dentro de uma linha do tempo histórica, garantindo uma continuidade do conteúdo temático, ao longo dos tópicos discursivos desenvolvidos em todo o enunciado. Observa-se aqui, a associação semântica das expressões relacionadas ao tempo passado, que desvela a história da luta de um povo. *A partir da* marca o início do processo de formação do lugar, indicando que a fundação de Muricilândia ocorre a

partir da Romaria de padre Cícero. Essa expressão temporal indica o momento inicial da trajetória do povo que se estabeleceu na região, a partir da visão do padre e da peregrinação liderada por dona Antônia Rezadeira, que, acompanhada por “conterrâneos e retirantes” do nordeste, buscavam terras férteis para trabalhar e morar.

O ano de 1952 representa um marco preciso no tempo, por ter sido o ano em que a comunidade Muricilândia é formalmente estabelecida. Esse ponto temporal é crucial para a construção da narrativa, pois estabelece o nascimento da comunidade e o nome que ela recebe, vinculado ao *Rio Muricizal*, uma das principais características naturais da região, a qual simboliza a conexão entre o lugar e as promessas cumpridas.

Já a data *13 de maio* remete à data simbólica da assinatura da Lei Áurea, um evento histórico marcante para a libertação dos escravizados. Para a comunidade de Muricilândia, a data tem um peso especial, pois é celebrada como o *Festejo da Abolição*⁸¹, reforçando a identidade de resistência e liberdade dos quilombolas que ali vivem. Essa data, além de representar o resgate do passado, remete à transformação de um evento que antes era temido, mas que agora passa a ser uma celebração da resistência.

A expressão temporal *por alguns meses* indica tanto a demora na caminhada rumo ao *Morro Santo*, como enfatiza a perseverança na longa jornada desses pioneiros. Essa expressão sugere um período significativo de dedicação e esperança, até que a promessa fosse cumprida, mostrando que o processo de fundação da comunidade foi demorado e desafiador. Os períodos que marcam as conquistas do povo de Muricilândia são introduzidos pelas expressões *ano de 2008* e *desde 2010*. A primeira assinala um momento crucial na luta pela certificação da Comunidade Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares. A data marca a conquista de um reconhecimento importante para a comunidade. A segunda faz referência ao período de luta pela demarcação das terras junto ao INCRA⁸². Essas expressões temporais indicam uma continuidade do processo de resistência e de busca histórica por justiça territorial que, por sinal, continua nos dias atuais (Freitas; Costa; Santos, 2024).

⁸¹ Essa celebração consiste em quatro dias consecutivos de rodas de conversa, palestras, teatro e diversas apresentações culturais tradicionais, iniciando no dia 10 de maio e finalizando no dia 13 de maio (Oliveira, 2014, p. 11).

⁸² O Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) é uma autarquia federal responsável pela regularização de terrenos rurais. Fonte: [O Incra — Incra](#). Acesso em 04/02/2015.

Já a expressão temporal *Atualmente*, indica o presente da comunidade, reforçando a situação atual dos quilombolas de Muricilândia, que ainda enfrentam desafios relacionados à ocupação urbana e à preservação de suas raízes culturais, principalmente com o envolvimento das mulheres e o trabalho na roça. Nesse sentido, observamos que o passado de luta pela terra e pela sobrevivência permeia o presente, mantendo-se vivo através das tradições e da memória coletiva.

Essas expressões temporais, como vimos, são essenciais para conectar o passado, o presente e a luta contínua da comunidade de Muricilândia. Elas auxiliam na compreensão de como a história da cidade e de seus habitantes dialogam com eventos nacionais e com os processos de resistência, identidade e afirmação cultural que perduram até os dias atuais.

No que diz respeito ao lugar, o elemento de repetição propriamente dita é utilizado em vários momentos, com várias intenções comunicativas, refratando diferentes posicionamentos. Em duas, das cinco vezes em que a palavra *Muricilândia* (lugar tematizado no documentário) aparece, ela é utilizada para caracterizar a cidade como *encantadora* e como uma *comunidade negra*. A primeira expressão, *encantadora cidade* carrega um sentido de atratividade física, cultural e histórica. Essa expressão sugere que o lugar possui características únicas que atraem aqueles que a visitam ou os dela fazem parte, com seu forte vínculo com a tradição e a cultura local. Configura-se como uma cidade que desperta fascínio por sua história de formação, a partir dos romeiros, das plantações, de resistência e de luta de seu povo.

No segundo parágrafo do PD, o nome da cidade é utilizado para discorrer a respeito de sua fundação, marcada por uma história de fé. Antônia Rezadeira liderou um grupo de fiéis da Romaria de Padre Cícero, e partiram em busca de um local prometido por uma visão, onde os romeiros encontrariam um *Morro Santo* e, simultaneamente, terras férteis para estabelecerem moradias.

Os aspectos relacionados à fé são bem marcados pelo elemento de associação, possibilitando, assim, a continuidade e manutenção da temática. As expressões *Morro Santo*, *romaria*, *terras férteis*, *visão*, *profecia* e *promessa* estão relacionadas ao divino, o que reforça a ideia de que a chegada ao morro é a concretização de uma promessa espiritual. Essas palavras sugerem que a jornada e a fundação da cidade estão orientadas por uma força superior que guiou o povo para um futuro de prosperidade e liberdade. As associações semânticas descritas fazem com que o texto seja mais do que uma simples

narrativa histórica; elas conectam espaços, ações, personagens e ideias, gerando uma compreensão mais profunda e simbólica da fé, da luta e da identidade do povo de Muricilândia

O evento histórico narrado no PD dialoga com a saída do povo hebreu do Egito em busca da *Terra Prometida*, relatada no livro do êxodo. Tal como os hebreus, os nordestinos partiram em busca de um novo começo, longe das dificuldades enfrentadas pelos retirantes em seu estado de origem, vislumbrando melhores condições de vida. Aqui, a *comitiva*, liderada por dona Antônia caminhou por meses até que a promessa fosse cumprida. Podemos estabelecer um paralelo entre a história presente na Bíblia e no PD a partir do seguinte quadro:

Quadro 16. Relações dialógicas entre o livro do Êxodo e o PD

Êxodo	Projeto de Documentário
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os hebreus partiram do Egito em busca da <i>Terra Prometida</i>; ✓ Os hebreus foram liderados por Moises; ✓ A caminhada durou 40 anos; ✓ Buscavam a terra que emana leite e mel (Ex 3,8); ✓ Se estabeleceram às margens do Rio Jordão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os retirantes, partiram do Nordeste em busca do <i>Morro Santo</i>; ✓ Os retirantes foram liderados por dona Antônia Rezadeira; ✓ A caminhada durou alguns meses; ✓ Buscavam terras férteis e devolutas; ✓ Se estabeleceram às margens do Rio muricizal.

Fonte: a autora

Assim como a *Terra Prometida*, o *Morro Santo* representa o marco físico que simbolizava o cumprimento da profecia de Padre Cícero. Nesse sentido, o PD estabelece diversas relações dialógicas que envolvem diferentes sujeitos, tempos e espaços, compondo um entrelaçamento de histórias e identidades que se interagem e se constroem ao longo do tempo. O diálogo que se instaura entre os moradores da comunidade quilombola Dona Juscelina e a história mais ampla do Brasil, especialmente no que diz respeito à luta pela liberdade e pelos direitos territoriais (Bicalho; Rodrigues; Macedo, 2023) é um exemplo claro disso. Aqui, a ideia de resistência é reforçada pelo elemento de repetição da *busca*. Primeiramente da “busca pelo local prometido” (argumento); segundo, “em busca também de sobrevivência” (argumento) e terceiro, “buscas por terras melhores” (argumento).

Outro ponto de diálogo importante no texto é a relação entre a memória histórica e a resistência cultural da comunidade. A chegada de Dona Juscelina⁸³ e sua herança cultural, trazida de Nova Iorque (MA), serve como um marco de uma nova fase na comunidade, em que o festejo da Abolição⁸⁴ e a luta pela memória da liberdade de seus antepassados se tornam centrais. O resgate e a celebração da Lei Áurea, especialmente o 13 de maio como data simbólica, revelam a tensão entre o reconhecimento da liberdade e os traumas da escravização. Nesse ponto, a "Brincadeira da Juscelina", que transforma o medo em resistência através do canto e da dança, também estabelece uma relação dialógica entre passado e presente, entre o sofrimento histórico e a reafirmação da identidade cultural, ou seja, relações dialógicas entre pessoas socialmente organizadas (Faraco, 2009).

Observamos que o texto também estabelece um diálogo entre os espaços urbano e o rural. Ao enfatizar a situação atual dos quilombolas, que vivem na área urbana de Muricilândia devido à expropriação de suas terras, mas que não se consideram urbanos, o texto coloca em discussão as tensões entre o modo de vida tradicional, centrado no cultivo da terra, e o processo de urbanização. A identidade quilombola, que se baseia na labuta nas roças e na ligação com a terra, dialoga com a realidade de um povo que é forçado a ocupar espaços urbanos, mas que, em seu imaginário e em sua prática diária, ainda preserva as tradições do campo e a relação com a natureza, como o uso da água do Rio Muricizal e o cultivo de roças para a subsistência.

O conteúdo temático do PD também estabelece relações dialógicas entre os sujeitos que compõem a comunidade, dando destaque ao papel das mulheres como líderes e protagonistas dessa história. As figuras femininas são valoradas enfaticamente, como no trecho “o poder de nossas personalidades femininas, mulheres de muita garra que sempre protagonizaram nossa história, a força do matriarcado presente em nossa comunidade”. Aqui as mulheres são descritas como peças-chave na construção da identidade quilombola e na resistência contra as adversidades enfrentadas pela comunidade. Ao mencionar que as mulheres “sempre protagonizaram nossa história”, o

⁸³ Segundo Oliveira (2024) destaca a importância de Dona Juscelina para a comunidade, destacando que “seu conhecimento e contribuições a levaram a ser reconhecida como uma mestra em diversas áreas, sendo honrada com um título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal do Tocantins, em reconhecimento à sua relevância e trabalho em prol dos Direitos Humanos (Oliveira, 2024, p. 23).

⁸⁴ Oliveira (2024, p. 22) acrescenta que, sob a liderança de Dona Juscelina, a festa da abolição “tornou-se um evento que atrai pessoas de diversos lugares, crescendo em tamanho e significado até ser reconhecida como uma celebração da herança e cultura negra.

texto dialoga com outros momentos históricos em que as mulheres não foram coadjuvantes na construção social, mas sim as principais responsáveis por muitos dos momentos decisivos e transformadores, como a própria assinatura da Lei Áurea, por exemplo.

A “força do matriarcado” reflete uma ideologia que enfatiza a importância das mulheres na comunidade, as quais sendo líderes naturais, possuem uma autoridade que sustenta e orienta toda a estrutura social do lugar. O matriarcado aqui é visto como uma força que organiza a família e a comunidade, gerando estabilidade e garantindo a perpetuação dos valores que moldam a sociedade. Com isso, as projeções ideológicas que atravessam o conteúdo temático assinalam o modo como os alunos-autores enxergam as matriarcas do lugar onde vivem, pois são nesses fragmentos da realidade que a ideologia se incorpora e se manifesta (Volóchinov, 2014 [1929]).

Em suma, o poder das mulheres é destacado como algo multifacetado e fundamental, indo além do reconhecimento das dificuldades que elas enfrentam. Os alunos-autores colocam as mulheres no centro da narrativa, evidenciando a sua capacidade de liderança, resiliência e importância na construção da história do lugar. Portanto, as relações dialógicas presentes no texto vão além da simples narração de um acontecimento histórico; elas englobam as múltiplas interações entre o passado e o presente, o urbano e o rural, o individual e o coletivo, a resistência cultural e a luta por reconhecimento e terras.

A escolha do questionário apresentado no roteiro do documentário – “EXISTE LUGAR ONDE EU VIVO SEM HISTÓRIA PRA CONTAR? SEM MEMÓRIA PRA LEMBRAR? SEM PERSONALIDADES PRA SE ORGULHAR?” – grafado em caixa alta, já configura numa entonação valorativa que realça a importância da memória histórica e cultural na construção da identidade de uma comunidade. O questionário sintetiza a ideologia central do PD, que gira em torno da necessidade de resgatar e valorizar as histórias e as personalidades que marcaram a trajetória da comunidade.

O destaque dado às mulheres e ao matriarcado é um reflexo de uma ideologia de fortalecimento do papel da mulher na construção social, política e cultural da comunidade. O protagonismo feminino, historicamente negado, se torna um ponto central para a construção de novos horizontes e novas perspectivas de futuro para a comunidade quilombola.

Os sujeitos tematizados no PD são apresentados por meio do recurso de substituição lexical (Antunes, 2005), de forma a destacar suas ancestralidades, trajetória e ações históricas, resiliência e protagonismo na construção da comunidade. A palavra *povo*, caracterizada como hiperônimo (Antunes, 2005, p. 98), é substituída ao longo do texto por *comitiva*, *romeiros*, *conterrâneos retirantes*, *pioneiros (as)* e *quilombolas*, em referências às pessoas responsáveis por desempenhar diferentes papéis na construção de Muricilândia. Esses sujeitos, portanto, estão todos conectados pela memória histórica e cultural que carregam, pela luta por terra e preservação da identidade quilombola.

6.5 CONTEÚDO TEMÁTICO NO DOCUMENTÁRIO

Esta seção se ocupa da análise do documentário *O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro*. O documentário é caracterizado como Expositivo, o mesmo tipo descrito no início da seção 6.2 deste trabalho. O conteúdo temático do documentário é desenvolvido em torno de cinco aspectos principais, no que concerne à sua construção composicional (Bakhtin, 2016 [1951-53]): (1) Perguntas e respostas; (2) trajetória histórica; (3) Exaltação das personalidades femininas; (4) Tradições culturais; e (5) atividades econômicas e quotidianas.

A primeira imagem do filme, no que diz respeito aos elementos verbo-visuais é composta por uma música calma (tocada apenas pelo violão e sem letra), a representação visual de uma árvore e o tema da OLP "O lugar onde vivo". É uma introdução carregada de simbolismo e significados.

Figura 23. Capa do documentário



Fonte: Documentário da OLP (2019, 1s-3s)

A música, com suas notas suaves, cria uma atmosfera introspectiva e tranquila, que convida o espectador para um momento de contemplação. O som parece ecoar uma melodia que se conecta diretamente com o ambiente natural, sugerindo um estado de

harmonia e conexão a natureza, da qual os sujeitos tematizados retiram o seu sustento. A árvore representa a relação intrínseca dos habitantes com a terra e a natureza, especialmente no contexto do cultivo da terra, o trabalho árduo de plantar e colher. A junção dessas imagens com o tema "O lugar onde vivo", proposto pela OLP, cria uma conexão entre o espaço físico e as memórias que ele carrega.

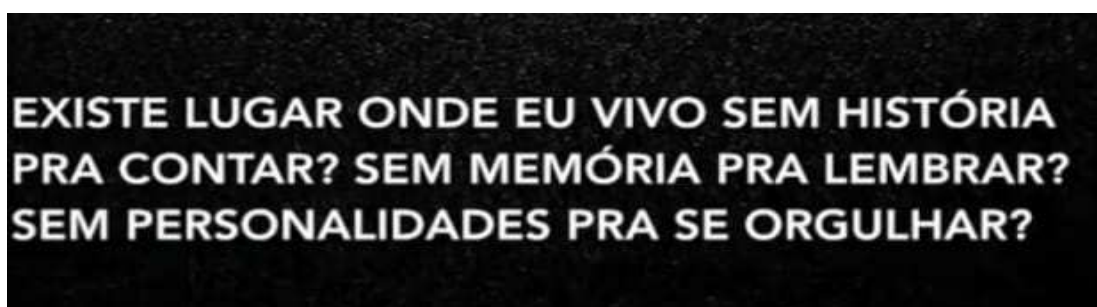
Esses elementos destacados são de natureza entonacional e valorativos, considerando que não há neutralidade na escolha da música e dos outros itens que compõem a capa do documentário, pois como afirma Volóchinov (2019 [1929]), a avaliação delimita a escolha da palavra e, acrescentamos, de todos os aspectos linguísticos verbal e verbo-visual do enunciado.

Com a mesma trilha sonora, os autores apresentam as perguntas que norteiam toda a construção do filme. Em fundo escuro e fonte branca, as questões mostram um contraste que sugere a sensação de urgência e relevância de falar a respeito dessa temática, chamando a atenção do espectador para questões que devem ser refletidas e respondidas.

Figura 24. Questões norteadoras do documentário



Fonte: Documentário da OLP (2019, 4s-9s)



Fonte: Documentário da OLP (2019, 10s-17s)

Ao usar um fundo escuro, o documentário pode estar sugerindo um espaço introspectivo, exigindo do espectador maior atenção. A cor preta também pode evocar uma reflexão mais profunda sobre as questões colocadas, como se essas perguntas emergissem de um espaço sem respostas fáceis. A fonte branca, por sua vez,

contrastando com o fundo preto, destaca as perguntas, tornando-as claras, diretas e necessárias. O uso do branco pode simbolizar clareza, reconhecimento ou destaque para questões profundas que precisam ser examinadas com atenção. Essa escolha de cores também pode denotar um contraste entre o que é visível e o que está à sombra, convidando o espectador a refletir sobre as coisas que são apagadas, invisibilizadas, mas que são importantes serem trazidas à tona.

As perguntas constituem-se como enunciados marcadamente dialógicos, revelando um esforço de afirmação identitária e de problematização de discursos hegemônicos que invisibilizam determinadas histórias e sujeitos sociais. Para Bakhtin (2016[1951-53]), todo enunciado é essencialmente responsivo, pois se insere em uma cadeia discursiva contínua: responde a algo que foi dito anteriormente e projeta uma possível resposta do outro. Nesse sentido, o sujeito enunciator não fala a partir do vazio, mas em relação a discursos preexistentes com os quais dialoga, concordando, contrapondo-se ou problematizando-os. As perguntas analisadas são, portanto, manifestações de um sujeito que responde criticamente a discursos que desvalorizam ou omitem a historicidade de certos espaços e comunidades, principalmente aquelas marcadas por experiências de marginalização social, étnica ou cultural.

A responsividade que emerge dessas questões representa um posicionamento ético e político dos alunos-autores frente ao mundo e à linguagem. Ao fazer esses questionamentos, eles expressam inquietações existenciais e convocam o interlocutor à escuta e à reflexão ativa, desestabilizando percepções naturalizadas sobre memória, pertencimento e identidade. Há, assim, um gesto ético subjacente à formulação dessas perguntas, pois, como afirma Bakhtin (2016[1951-53]), o ato enunciativo é sempre situado e valorado. Ele carrega uma carga axiológica inseparável de sua forma linguística.

Além disso, essas perguntas operam como instrumentos de resistência simbólica. Elas denunciam o silenciamento histórico imposto a determinadas comunidades e, simultaneamente, reivindicam a visibilidade e o reconhecimento de suas memórias e trajetórias. Trata-se de um movimento dialógico que responde a discursos hegemônicos de apagamento histórico e que antecipa uma nova resposta, convidando o outro a participar ativamente do diálogo.

Para obtenção das respostas dos questionamentos levantados, a música é interrompida para dar voz às dez participantes, todas mulheres, de diferentes idades, em

diferentes lugares. Em ângulo frontal⁸⁵, dão uma resposta única: *não*. Esses saltos nas diferentes personagens e lugares sustentam um argumento coerente sobre o ponto de vista defendido pelos atores sociais (tanto os alunos-autores quanto os personagens do documentário). Segundo Nichols (2016, p. 45), uma lógica de implicação faz a ponte entre esses saltos de uma pessoa ou lugar para outro”. Assim sendo, ao reunir mulheres de todas as idades⁸⁶ para responder às perguntas sobre memória, história e identidade, o documentário coloca em evidência a complexidade e a riqueza da experiência feminina do lugar tematizado.

A resposta “não” para todas essas perguntas é dita de forma enfática e segura. Ela afirma a ideia é que não existe um lugar completamente vazio dessas dimensões humanas e culturais, e a história de um lugar, por mais simples que seja, sempre se entrelaça com as experiências e com o legado de quem o habita. A resposta dada revela ainda que, mesmo que o mundo tente apagar algumas histórias, a verdade delas sempre persiste, imortalizada nas experiências diárias, nas ações e vivências. De acordo com a resposta das mulheres, a história nunca é ausente, está sempre presente nas pequenas memórias do cotidiano, nas trocas de saberes, nos feitos muitas vezes invisíveis, mas que marcam profundamente a construção de suas identidades. Ao documentar a história de Muricilândia, os alunos-autores valorizam e dão visibilidade à história local, oferecendo uma nova perspectiva sobre a cidade.

Apresentada a resposta das mulheres, a trajetória de Muricilândia começa a ser narrada em voz over (voz feminina), ao som da mesma música de início e com a imagem do nome da cidade. A música aqui não se limita a um mero acompanhamento, ela participa ativamente na construção do discurso, seja pela sua relação com o conteúdo temático ou pela sua capacidade de gerar sentidos no gênero. A música, enquanto recurso sonoro, desempenha um papel fundamental na criação de atmosferas e nas evocações de emoções e ampliação da compreensão do documentário.

⁸⁵ Ângulo em que a câmera filma a personagem ou o objeto de frente, aproximadamente na altura do nariz (Caderno do Professor, 2019, p. 147).

⁸⁶ Por questões éticas, não disponibilizamos imagens das mulheres participantes.

Figura 25. Nome da cidade tematizada



Fonte: Documentário da OLP (2019, 31s)

Após essa imagem, a história começa a ser contada com a seguinte narração: “A trajetória histórica desse município, se inicia a partir da romaria de Padre Cícero, liderada pela senhora Antônia Rezadeira, com destino ao Morro Santo, localizado atualmente na cidade de Aragominas, Tocantins”. Concomitante à essa narração, outras imagens são mostradas, conforme os lugares vão sendo apresentados:

Figura 26. Lugares que representam e são tematizados

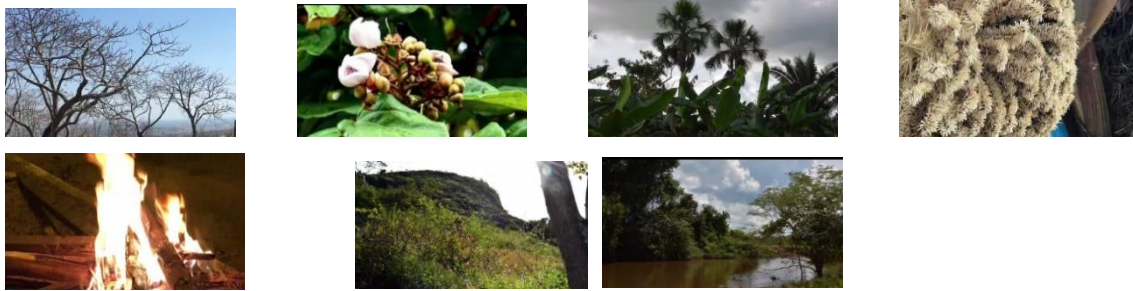


Fonte: Documentário da OLP (2019, 34s-39s; 40s-44s; 45s-49s)

Mesmo sem apresentar imagens de Antônia Rezadeira, a história continua acerca dela, a líder da romaria, e são exibidas imagens da natureza, algo predominante na vida do povo de Muricilândia, que vivia do cultivo da terra⁸⁷: “Em sua caravana, dona Antônia contava com a companhia de fiéis e desbravadores que procuravam também por terras férteis, para o cultivo e moradia. Na comitiva religiosa estava João Paulino Pereira de Sousa, legítimo fundador de Muricilândia, que ao chegar ao Morro Santo, decidiu seguir, junto com alguns companheiros, até as margens de um rio avistado de cima do morro”.

⁸⁷ A imagens aparecem concomitantes a narração descrita entre aspas.

Figura 27. Natureza destacada



Fonte: Documentário da OLP (2019, 50s-53s; 54s-58s; 59s-1 min 02s; 1min 03s-1min 08s; 1min 09s-1 min 13s; 1min 14s-1 min 18s; 1 min 19s-1 min 23s)

O uso de imagens da natureza enquanto a narração descreve a jornada da caravana de dona Antônia, com destaque para a paisagem do Morro Santo e o Rio Muricizal serve para criar uma atmosfera visual que complementa a narrativa, dando ao espectador uma sensação de imersão na jornada. Por meio de cortes diretos⁸⁸, essas imagens da natureza ajudam a evocar a vastidão e a beleza do ambiente natural que os personagens estão explorando. Elas também reforçam a ideia de que essa viagem é uma experiência ligada à descoberta, à busca por terras férteis e à conexão com a paisagem ao redor. O cenário natural reflete, portanto, o processo de exploração e colonização do território, que é descrito pela narradora.

O rio tem um papel importante na construção da história lugar e, conseqüentemente, no estabelecimento do povo nesse local. Isso se torna evidente na dedicação de um tempo maior na amostra do rio (mais especificamente 32 segundos), ao mesmo tempo em que há a narração desse momento histórico. “Era 1952, exatamente 20 de agosto, quando o senhor João Paulino e seus companheiros chegaram às margens do rio, no qual denominaram Rio Muricizal, em honra a abundância de frutos que encontraram”:

Figura 28. Imagens do Rio Muricizal e do fruto murici



⁸⁸ “Ocorre quando a passagem de um plano a outro se dá sem qualquer estado intermediário (Caderno do Professor, 2019, p. 150).”

Fonte: Documentário da OLP (2019, 1 min 19s-1min 24s; 1 min 34s; 1 min 45s; 1 min 50s)

A imagem da árvore muricizal que intercala as imagens do rio estabelece um elo estreito entre o fruto, o rio e a igreja, ao fundo, mostrando a conexão desses três aspectos na construção da história do lugar. A ênfase visual no rio transmite a ideia de que esse é um marco fundamental na jornada dos desbravadores e na fundação de Muricilândia. O rio, além de ser um recurso natural essencial, também se configura num símbolo de prosperidade e esperança para aqueles que estavam à procura de “terras férteis”. Ao dedicar mais tempo à imagem do rio, há uma conexão emocional desse elemento, com o impacto da descoberta do rio, mostrando como o ambiente natural foi um elemento crucial para a realização da missão dos pioneiros.

A partir daí, há uma mudança de tópico discursivo (Nascimento, 2012), introduzida por pequenos vídeos (feitos pelos próprios alunos-autores), de duas estradas: uma de chão e outra de asfalto. No intervalo entre uma e outra, rapidamente aparece a imagem de uma rua da cidade (segunda imagem), indicando de que o novo tópico tratará:

Figura 29. Introdução à cidade de Muricilândia



Fonte: Documentário da OLP (2019, 1min 52s-1 min 55s; 1 min 56s; 1 min 58s -2:00 min)

As imagens são seguidas da seguinte narração:

A partir disso, a pequena Muricilândia começa a progredir com a presença efetiva de mulheres fortes, corajosas, lideranças natas, detentoras de muitos conhecimentos, protagonistas de grandes feitos. Dentre essas personalidades femininas, temos a incansável Juscelina Gomes dos Santos, guardiã e propagadora da cultura negra e quilombola dentro de Muricilândia e região.

As imagens de duas estradas, uma de chão e outra asfaltada, ajudam a materializar o progresso alcançado. A estrada de chão simboliza o início, a luta e a base da construção da cidade, enquanto a estrada asfaltada representa a evolução e o desenvolvimento do lugar. O asfaltamento da estrada é uma metáfora para a consolidação do crescimento e a melhoria das condições de vida. Esse contraste entre o início humilde e o progresso visível nas estradas destaca, visualmente, o processo de

transformação da cidade. O tópico discursivo coloca as mulheres em uma posição de destaque, atribuindo a elas um papel fundamental no progresso de Muricilândia. Para ilustrar as variadas ações realizadas pelas mulheres, são exibidas imagens de arquivo⁸⁹ e imagens feitas pelos próprios alunos-autores, o que deixa bem marcada a principal característica do documentário expositivo⁹⁰. No documentário expositivo, os sons e imagens servem para ilustrar e sustentar a argumentação para comprovar aquilo que é dito.

Ao descrever essas mulheres como "fortes, corajosas, lideranças natas, detentoras de muitos conhecimentos, protagonistas de grandes feitos", os alunos-autores reconhecem e valorizam a capacidade e ações dessas mulheres, colocando-as como elementos-chave para o desenvolvimento da cidade e da região. As formas linguístico-textuais-enunciativas utilizadas para caracterizar essas mulheres (fortes, corajosas) expressam as valorações que os alunos-autores conferem ao conteúdo temático. É a partir dessas valorações (Ohushi; Fuza; Sriquer, 2020) que os autores organizam o seu discurso acerca da predominância das mulheres na formação histórica do município de Muricilândia.

A referência a Juscelina Gomes dos Santos, especificamente, como "guardiã e propagadora da cultura negra e quilombola dentro de Muricilândia e região", destaca ainda mais a importância dessas figuras femininas, tanto para o desenvolvimento da cidade quanto na construção de uma identidade cultural sólida. Essa ênfase coloca as mulheres como protagonistas de múltiplos aspectos da vida comunitária: desenvolvimento econômico, preservação cultural e liderança social, conferindo a elas uma função vital e transformadora em todos esses aspectos.

Ao mencionar Dona Juscelina, iniciam-se exibições de várias imagens de arquivo em que as mulheres ocupam o centro:

Figura 30. Imagens de mulheres líderes do lugar

⁸⁹ “Servem para ilustrar uma narração em voz over ou os eventos citados pelo entrevistado” (Caderno do Professor, 2019, p. 80).

⁹⁰ As características principais do documentário expositivo são: entrevista, narração em voz over e imagens de arquivo (Nichols, 2016).



Fonte: Documentário da OLP (2019, 2 min 12s; 2 min 24s; 2 min 37s; 2 min 38s; 2 min 44s; 2 min 47s; 2 min 57s)

Dona Juscelina, com sua presença marcante, personifica a força e a resistência das mulheres da região. Após a amostra de um pequeno vídeo de dona Juscelina dizendo quando chegou à região, a narração segue contando a história dos pioneiros:

Pelos seus pioneiros e pioneiras, negros e negras, vindos principalmente do nordeste brasileiro, com tradições e culturas próprias, de origem afro-brasileira, foi certificado o Quilombo Dona Juscelina em Muricilândia.

A partir da nação supracitada, a música de fundo utilizada em todo o documentário é substituída por uma outra, que aparece em vídeo gravado pelos próprios alunos-autores, de um momento cultural que ocorre na comunidade. No vídeo, as pessoas cantam em coro e dançam⁹¹ em roda ao som de tambores, manifestações culturais ligadas às tradições e identidades das culturas africanas:

Figura 31. Festa tradicional de Muricilândia



Fonte: Documentário da OLP (2019, 2 min 58-3 min 07s)

⁹¹ Durante os eventos culturais, “as mulheres se vestem com roupas tradicionais, adornadas com tecidos coloridos e turbantes, e dançam ao som de músicas típicas, marcadas pelo ritmo intenso dos tambores” (Oliveria, 2024, p. 29).

De acordo com Oliveira (2024, p. 29), essas danças⁹² são denominadas As Negras Mariamas, as quais “remontam ao período da escravidão, quando as mulheres negras eram forçadas a trabalhar nas plantações de algodão durante o dia, mas à noite encontravam uma maneira de se expressar e manterem sua cultura viva através da música e da dança”.

O vídeo é seguido de imagens de arquivo que mostram cenas de festivais tradicionais que retratam momentos culturais diversos, em celebração a datas históricas importantes, como o Festejo da Abolição⁹³, que ocorre no dia 13 de maio. “Na consideração de datas históricas importantes, desde a década de 60, ocorre na comunidade o Festejo da Abolição, no mês de maio, com culminância no dia 13, data que lembra a abolição da escravatura no Brasil”. As imagens no documentário, segundo Bill Nichols (2016, p. 31), referem-se ao mundo histórico e provêm diretamente dele.

Figura 32. Atividades culturais



Fonte: Documentário da OLP (2019, 3 min 07s; 3 min 09s; 3 min 16s; 3 min 19s; 3 min 24s)

A comemoração dessas datas é uma forma de reforçar a identidade local. Esses eventos oportunizam a reafirmação da identidade cultural, pois, ao celebrar os eventos históricos, a comunidade fortalece a conexão com suas raízes e tradições, promove a união entre seus membros, ensinam os jovens a respeito da história e valores do corpo social, assegurando que esse patrimônio cultural seja reconhecido e valorizado.

⁹² Oliveria (2024, p. 32) complementa que “essa dança é realizada em círculo, onde as mulheres, conhecidas como Negras Mariamas, se unem em uma coreografia que envolve movimentos graciosos e harmônicos”.

⁹³ Oliveira (2024, p. 27) destaca que autoridades municipais e a população em geral consideram dança “essa celebração como um marco de resistência e reconhecimento da cultura quilombola, tornando Muricilândia uma referência estadual no fortalecimento da identidade e história afro-brasileira”.

Quanto à atividade econômica desenvolvida em Muricilândia, o documentário destaca o coco babaçu, e mais uma vez enfatiza a relevante atuação das mulheres, ressaltando que, enquanto atividade econômica tradicional, as quebradoras de coco babaçu desempenham um papel essencial. Esse trabalho, representa uma atividade produtiva para a economia local e contribui significativamente para a preservação territorial, evidenciando a importância dessas mulheres na manutenção e defesa do território, como observado na narração: “Como atividade econômica tradicional e com protagonismo majoritariamente feminino, as quebradoras de coco babaçu desenvolvem um papel de preservação territorial importantíssimo”.

Figura 33. Mulheres quebrando coco



Fonte: Documentário da OLP (2019, 3 min 30s; 3 min 35s; 3 min 40s; 3 min 45s; 3 min 57s; 4 min)

Barroso; Freitas; Figueiredo (2021, p. 120-121), em estudo sobre a formação e processualidade histórica, política, social e de resistência das mulheres quebradeiras de coco babaçu, afirmam que

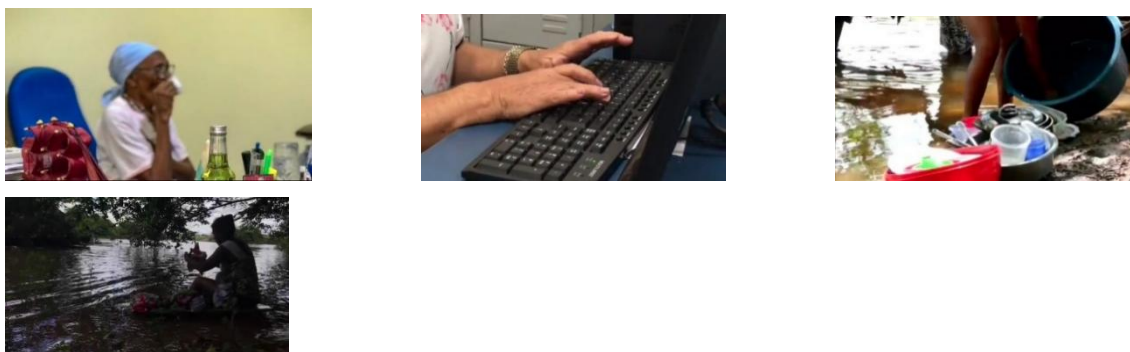
a palmeira é mãe das quebradeiras, representam a vida, e é daí que as quebradeiras retiram todo o seu sustento, bem como sua força para continuar lutando pela preservação dos babaçuais para que haja a continuidade da existência não somente delas, mas de todos os povos das águas, das florestas, do cerrado, das comunidades tradicionais como um todo e de todos os seres humanos que dependem desses recursos para sobreviver.

Desse modo, as quebradeiras de coco desempenham um papel fundamental na preservação dos territórios, pois são utilizados métodos sustentáveis de colheita que ajudam a manter a biodiversidade e a saúde dos ecossistemas locais (Barroso; Freitas; Figueiredo, 2021). A coleta e o processamento do coco babaçu são práticas tradicionais que, segundo Schwartz (2017), são transmitidas de mãe para filha e fazem parte da identidade cultural das comunidades envolvidas. Essas atividades ajudam a manter vivas as tradições e os conhecimentos ancestrais.

A atividade das quebradoras de coco babaçu é, portanto, além de uma fonte de sustento econômico, um alicerce para a preservação ambiental, o empoderamento feminino e a manutenção das tradições culturais. Essa atividade econômica se configura ainda numa forma de empoderamento feminino, pois permite com que as mulheres adquiram independência financeira e se tornem agentes transformadoras de suas comunidades. Isso está presente na fala da narradora ao afirmar que “na construção histórica, econômica, cultural e tradicional, as lideranças femininas sempre estiveram à frente e continuam nos dias atuais, realizando as atividades cotidianas da cidade de Muricilândia”.

Sobre essa última, o documentário expõe fotos e pequenos vídeos feitos pelos próprios alunos-autores:

Figura 34. Atividades cotidianas das mulheres de Muricilândia



Fonte: Documentário da OLP (2019, 4 min 04s; 4 min 08s; 4 min 20s; 4 min 28s).

As atividades cotidianas que aparecem no documentário representam esferas distintas de trabalho e convivência feminina, que estão conectadas ao contexto local e ao histórico de Muricilândia. Lavar louça no rio está associada a uma vivência rural e tradicional característico do contexto de formação do lugar, onde as tarefas diárias estavam integradas à natureza, como revelado no projeto de documentário, quando os autores afirmam que os moradores da cidade “não se consideram urbanos, pois suas raízes e origens nascem da labuta nas roças, mexendo com a terra, quebrando e extraíndo o azeite do coco babaçu, usando a água do Rio Muricizal para o consumo, colhendo e plantando em seus pedaços de chão para o sustento da família”. Essa atividade corresponde com à vida comunitária e com o trabalho doméstico, frequentemente delegado às mulheres, envolvendo o cuidado com a casa e a família.

Já o trabalho realizado no computador, por outro lado, representa uma atualização dessas mulheres em relação ao contexto moderno e tecnológico. Isso pode ser visto como um reflexo do avanço das mulheres no campo profissional, que, além de

exercerem papéis tradicionais, também buscam se inserir no mercado de trabalho digital. O computador aqui pode simbolizar a inserção das mulheres em novas fronteiras de conhecimento, acesso à informação e comunicação, seja no âmbito profissional, educacional ou comunitário, o que mostra a participação ativa dessas mulheres na vida social e política da cidade.

Em suma, as atividades cotidianas refletem uma cidade em que as mulheres têm uma presença multifacetada. Elas mantêm práticas tradicionais de cuidado, preservando aspectos culturais e comunitárias importantes, ao mesmo tempo em que buscam inserção em novos campos de trabalho. As lideranças femininas em Muricilândia são uma combinação de resistência às tradições e adaptação às novas necessidades e desafios da sociedade contemporânea, mostrando que o papel das mulheres na cidade transcende os limites do espaço doméstico e privado.

Ressaltamos, ainda, que, os diferentes tópicos discursivos (Marcuschi, 2006) desenvolvidos ao longo do documentário estão intrinsecamente relacionados à exauribilidade do objeto do sentido, que se esgota apenas um conceito que remete à noção de que o discurso, ao abordar um determinado tema ou questão, nunca alcança um esgotamento total ou definitivo de seu conteúdo. Isso se deve à natureza dinâmica e polifônica do discurso, como discutido por Bakhtin e o Círculo, que compreende a linguagem como um campo aberto, sempre sujeito a novos desdobramentos e interpretações.

O desenvolvimento dos tópicos discursivos no documentário é marcado pela exauribilidade do objeto do sentido, que garante a abertura do discurso a uma multiplicidade de interpretações e a continuidade do processo de construção de sentido, resultando em um "acabamento relativo" do conteúdo temático (Bakhtin, 2016 [1951-53]). Esse fenômeno está em consonância com a ideia de que o discurso é sempre dialógico, processual e aberto, nunca sendo totalmente finalizado ou encerrado.

6.6 PASSAGEM DO RECORTE TEMÁTICO DO PROJETO DE DOCUMENTÁRIO PARA O DOCUMENTÁRIO

O documentário *O nosso passado é que fez nosso presente e está preparando o nosso futuro* não segue a mesma linearidade do projeto de documentário. Enquanto no projeto as perguntas norteadoras são apresentadas no roteiro, no documentário elas aparecem logo no início. Só a partir de daí, a história do município de Muricilândia

começa a ser contada, as memórias começam a ser lembradas e as personagens começam a ser enaltecidas. Na dimensão verbal, que compreende o PD, a entonação valorativa é expressa pela caixa alta, que coloca as questões em posição de destaque. Já na dimensão verbo-visual os alunos-autores, além de utilizarem o mesmo artifício (caixa alta), o empregam em fonte na cor branca, aplicada em um fundo escuro, transmitindo um tom de reflexão direta e ativa, que pode levar o espectador a pensar sobre a sua relação com a memória e identidade não apenas de Muricilândia mas também do próprio lugar onde vive.

As mulheres que respondem as questões aparecem cada uma em um plano⁹⁴, com cortes consecutivos após cada resposta. O olhar direto para a câmera e a firmeza da resposta manifestam valores inerentes aos participantes e ao grupo social ao qual pertencem, manifestando, assim, uma reflexão pessoal e coletiva sobre o tema. Aqui, o recorte temático é exaurido (Bakhtin, 2016 [1951-53]) e um novo tópico discursivo (Marcuschi, 2006) é iniciado.

No que diz respeito à trajetória histórica, a passagem do PD para o documentário se dá de modo criativo, por meio da utilização de imagens de arquivo e de imagens e vídeos produzidos pelos próprios alunos-autores. São utilizados vários recursos linguísticos na dimensão verbal e verbo-visual (Gregol; Souza; Costa-Hübes, 2020), que conferem ao documentário um caráter predominantemente histórico, no que concerne ao contexto do passado e suas reverberações no presente.

O texto faz uso recorrente de verbos no pretérito para construção da narrativa histórica sobre a fundação de Muricilândia. No trecho, “caminharam por alguns meses até que a promessa se cumprisse” e “trazendo também em sua bagagem uma herança cultural riquíssima” situam os acontecimentos em um passado que foi fundamental para o surgimento da cidade. Na dimensão verbo-visual, esse passado se reverbera nas imagens de arquivos utilizadas para mostrar as festas tradicionais e atividades econômicas realizadas. Imagens do festejo da abolição, por exemplo, são utilizadas como recurso linguístico audiovisual que remete às referências históricas diretas, no que diz respeito às datas históricas e eventos significativos, empregados para situar o leitor na linha do tempo. A citação de eventos como a "assinatura da Lei Áurea" e a data "13

⁹⁴ Plano “é um trecho contínuo de filme entre dois cortes consecutivos. No momento da gravação, corte corresponde à interrupção da filmagem (Caderno do Professor, 2019, p 51).

de Maio" são fundamentais para contextualizar o papel da comunidade quilombola na luta pela liberdade e pela preservação das tradições culturais.

A configuração histórica é revelada também quando o PD e documentário fazem referência explícita a nomes de personagens históricos, especialmente Dona Juscelina, descrita como uma liderança importante, que resgata e preserva a memória da abolição da escravidão. As imagens de arquivo que mostram Dona Juscelina e outras mulheres em posição de protagonismo (que fazem referências a práticas culturais e memórias coletivas), funcionam como recursos linguísticos que conectam o passado ao presente. Ainda em referências ao processo de formação e consolidação da comunidade, o texto destaca como a comunidade se formou a partir de eventos históricos como a Romaria de Padre Cícero e as viagens dos nordestinos. O uso de palavras como “romeiros”, “retirantes” e “povo preto, pobre e sofredor” traça um perfil identitário de uma população que vivenciou momentos históricos de escravização e a falta de oportunidades. Ao fazer referência ao momento de sofrimento na consolidação da comunidade, o documentário traz imagens de arquivo em que a população de Muricilândia recria cenas do passado (como a do negro no tronco), em comemoração do festejo da abolição⁹⁵.

Ao fazerem referência ao cotidiano da cidade de Muricilândia, o PD afirma que mostrará, no documentário o

nosso cotidiano, baseado nas vivências passadas, evidenciar o poder de nossas personalidades femininas, mulheres de muita garra que sempre protagonizaram nossa história, a força do matriarcado presente em nossa comunidade, resumidamente destacar a importância de nossas líderes e principalmente mostrar seus rostos, os diferentes postos que ocupam e as diversas formas de lutarem pelo povo que pertencem e constroem novos horizontes (Projeto de Documentário, 2019).

O PD destaca que o cotidiano da comunidade está enraizado nas experiências históricas que moldaram a vida de seus habitantes. A expressão “*baseado nas vivências passadas*” reflete a ideia de que as práticas diárias em Muricilândia são o resultado de um legado de luta, resistência e preservação culturais transmitido de geração em geração. Isso está diretamente relacionado às tradições e ao trabalho constante da

⁹⁵ Segundo Oliveira (2024, p. 30), no período da festa da abolição, “professores das escolas locais também se juntam à iniciativa, promovendo apresentações sobre a cultura africana, envolvendo os alunos na construção de máscaras, bonecos africanos, brinquedos e outros artefatos que simbolizam essa rica herança cultural”.

comunidade, que, apesar das dificuldades, mantém suas raízes culturais e históricas vivas. A passagem do aspecto verbal para o verbo-visual, no que diz respeito às atividades cotidianas ocorre através de imagens de arquivo e também por imagens e vídeos produzidos pelos próprios alunos-autores, como presentes na Figura 33 nesta tese.

Como podemos observar, os recursos linguísticos verbais e verbo-visuais atuam de forma integradas na construção da narrativa que, além de resgatar o passado histórico de Muricilândia, reforça a luta contínua pela preservação da identidade cultural e social dessa comunidade. Para ecoar o tema proposto pela OLP, os alunos-autores fizeram escolhas de diversos recursos da linguagem audiovisual para construir o seu projeto de dizer, o qual envolve uma construção discursiva complexa que se configura através de diversos recursos linguísticos. Isso se dá pelo fato de o documentário ser um gênero multimodal e, portanto, multissemiótico (Rojo, 2012), o que exige do autor o domínio de diferentes tipos de linguagens e, por conseguinte, do interlocutor/espectador, capacidades de compreensão e produção de sentido (Fuza; Striquer; Ohuschi, 2020).

Os planos e cortes, recursos próprios da linguagem audiovisual, constituem formas essenciais de construção de sentido. A escolha do plano se configura numa estratégia para orientar a recepção do espectador, direcionando sua atenção e influenciando sua interpretação da realidade apresentada. As imagens de arquivo, por sua vez, assumem um papel significativo dentro da construção da narrativa, pois conectam o discurso atual com o passado, gerando uma ponte entre diferentes tempos e vozes. As imagens de arquivo podem ser entendidas como uma forma de ressaltar a historicidade tematizada no documentário, permitindo um jogo entre o passado e o presente, em que o espectador é chamado a estabelecer relações e significados a partir do contato com esses fragmentos de realidades anteriores.

Por fim, as imagens e vídeos produzidos pelos próprios alunos inserem uma dimensão autoral e subjetiva ao documentário, evidenciando a interação entre as vozes dos realizadores e os sujeitos retratados. Essas imagens funcionam como enunciados próprios que se entrelaçam a um discurso maior, carregando as vivências, perspectivas e intenções dos alunos que as produziram. Elas contribuem para uma forma de dizer autêntica e pessoal, capaz de acrescentar um ponto de vista singular à multiplicidade de vozes (Bakhtin, 2013, [1929] que, em diálogo harmônico, tecem o documentário.

A articulação entre a LT e o Dialogismo revela-se teórica e metodologicamente profícua para a análise de enunciados concretos, sobretudo ao considerar que ambas as abordagens compartilham o interesse pela construção de sentido em contextos comunicativos da vida real. Essa complementaridade permite compreender, de modo mais integrado, como o sentido se organiza linguístico e discursivamente.

No documento analisado, conectores temporais e expressões cronológicas como *em 1952, desde 2010, atualmente, por alguns meses*, que organizam cronotopicamente (tempo-espaço) o texto, permitem a progressão lógica dos eventos históricos, caracterizando-se como recursos típicos da coesão temporal e essencial para a progressão temática. A repetição e retomadas referenciais, como o uso reiterado de *Muricilândia* e de expressões associadas à sua história (*romaria, Morro Santo, promessa*, etc.) cumpre uma função de coerência referencial, fortalecendo o elo entre as partes do texto. Esses elementos típicos da Linguística de Texto indicam que o enunciado foi construído com base em estratégias discursivas que organizam e estruturam o conteúdo de forma lógica e interpretável.

No campo do Dialogismo, o conteúdo temático revela uma orientação axiológica positiva. Termos como *rica história, resistência, promessa cumprida, encantadora cidade e "preservação das raízes culturais"* expressam valorizações que não são neutras, mas positivamente carregadas, o que confirma o postulado bakhtiniano de que todo enunciado carrega um juízo de valor.

Na ligação entre a LT e o Dialogismo, o recurso de associação semântica, fundamental para a continuidade temática e a construção de coerência textual, pode ser interpretado, sob a perspectiva Dialógica, como um mecanismo de materialização de ideologias. Assim, os mesmos mecanismos provenientes do domínio da LT são compreendidos como portadores de vozes sociais e ideológicas que emergem nas escolhas linguísticas do enunciador. No PD as expressões *Morro Santo, romaria, terras férteis, visão, profecia e promessa* configuram um campo semântico vinculado ao universo do sagrado, opera como elementos de associação que mantêm a coesão temática em torno da fé. Simultaneamente, essas escolhas lexicais evidenciam a presença de uma ideologia religiosa, que orienta a construção do sentido e inscreve no texto uma visão de mundo centrada no divino. Assim, a associação semântica, ao mesmo tempo em que organiza o enunciado/PD, revela também o posicionamento ideológico subjacente ao discurso.

O elo entre a LT e o Dialogismo manifesta-se na compreensão integrada de que um texto não é apenas uma sequência de frases bem encadeadas, mas um ato social, histórico e valorativo, impregnado de sentidos que dialogam com outros discursos. Enquanto a LT oferece os instrumentos para descrever e analisar a estrutura formal do enunciado, o Dialogismo amplia a compreensão ao abordar sua dimensão social e ideológica. No caso do documentário sobre Muricilândia, esse elo se revela na forma como a narrativa é cuidadosamente estruturada para exaltar a memória, a resistência e a identidade de um povo, compondo um discurso politicamente engajado e socialmente significativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, buscamos compreender como se caracteriza a passagem do recorte temático do gênero discursivo “Projeto de curta-metragem de documentário” para o gênero “Documentário”, produzidos na Olimpíada de Língua Portuguesa, que tem como tema norteador *O lugar onde vivo*. Esse tema é propício para que os alunos possam pensar criticamente sobre o lugar onde vivem e colocar em evidência aspecto de sua própria realidade, visando apresentar seu de ponto de vista em relação ao lugar onde vivem.

Para alcançar os objetivos propostos, relacionamos o conteúdo temático dos gêneros discursivos Projeto de Documentário e Documentário ao cronotopo, à esfera sociodiscursiva, às projeções ideológicas, à valoração/avaliação social/axiológica e à dialogicidade (relações dialógicas), conforme encaminhamentos dados por Acosta Pereira e Oliveira (2020). A relação do conteúdo temático com esses outros conceitos-chave, ocorre, como vimos, de modo indissociável e, por isso, não foi possível tratar de cada um separadamente. Acreditamos que a articulação entre esses conceitos é essencial para a compreensão dos gêneros multimodais, principalmente os que tematizam o lugar onde se vive.

Para cumprir com o objetivo geral desta pesquisa (*compreender como se caracteriza a passagem do recorte temático do gênero “Projeto de curta-metragem de documentário” para o gênero “Documentário”, no concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizado no ano de 2019*), organizamos os gêneros analisados em temas mais abrangentes (natureza, história, violência, cultura, preconceito, enaltecimento do lugar, rotina e crítica sociocultural), recorrentes nos documentos focalizados. Feito isto, buscamos responder aos objetivos específicos apresentados na introdução desta tese. O objetivo (i) *Verificar se o enfoque temático do projeto de documentário é mantido no documentário*, é respondido no decorrer de toda a análise, onde podemos observar que o tema é desenvolvido no documentário, através de vários tipos de linguagem, as quais são responsáveis pela continuidade do enfoque temático: linguagem verbal, que diz respeito ao dialeto falado pelo imigrantes; visual, relativo ao tempo passado e presente e, sonora, que se refere ao contexto histórico de colonização e formação dos lugares tematizados.

O objetivo (ii), *Refletir sobre a natureza e efeitos do tom/entonação*, foi alcançado no momento em que mostramos como os lugares onde os alunos vivem (a cidade) foram mencionados na sinopse e no argumento do projeto de documentário. A expressão *a cidade e Muricilândia* foram utilizadas variadas vezes, configurando-se como um recurso de repetição propriamente dita (Antunes, 2005) para expressar a avaliação positiva, tanto do local quanto dos atores sociais responsáveis pela construção do lugar. Através desse recurso linguístico, os alunos-autores colocam o lugar onde vivem (a cidade) como o lugar povoado e desenvolvido por “*corajosos homens*” e *mulheres fortes, corajosas, lideranças natas, detentoras de muitos conhecimentos, protagonistas de grandes feitos*, valorando positivamente, tanto do lugar quanto os sujeitos protagonistas da história dos lugares. Aqui, as escolhas linguísticas foram feitas em função da apreciação positiva (Volóchinov, 2019[1929]) e não apenas como expressão linguística vazia em si mesma. Da mesma forma, o recurso coesivo de repetição confere ao enunciado, uma atitude valorativa em relação ao conteúdo temático apresentado.

Respondemos ao objetivo (iii) *Explicitar os recursos de linguagem utilizados para o desenvolvimento do tema, no projeto e no documentário*, quando destacamos os recursos coesivos reiterativos e associativos utilizados nos projetos escritos, para o desenvolvimento e manutenção temática, bem como os recursos linguísticos característicos da linguagem audiovisual, trilha sonora, imagens de arquivo, registros filmados pelos próprios alunos-autores, imagens e discurso direto dos personagens entrevistados, estratégias que conferem uma efetiva carga subjetiva ao documentário.

Por fim, o objetivo (iv) *Analisar e caracterizar a “passagem” temática do projeto para o documentário*, foi contemplado ao evidenciarmos (a) as perspectivas pelas quais o caráter histórico do documentário é evidenciado, através de imagens em preto e branco, imagens de festas tradicionais, monumentos construídos em homenagens aos primeiros imigrantes, o Festejo da Abolição (b), a presença de personagens falando o dialeto e falando sobre o dialeto italiano mencionado, explicitando pormenores acerca do dialeto e convidando os interlocutores para a feitura da polenta, a resposta das mulheres acerca das questões levantadas, nomes e imagens de personalidades importantes para a construção dos lugares (c), a comida típica preparada, atividades econômicas e cotidianas e (d) a trilha sonora peculiar.

Nessa perspectiva, pudemos constatar a tese aqui defendida de que *a passagem do recorte temático do projeto de documentário para o documentário sofre alterações em função da natureza multimodal próprio gênero, do tema e da valoração*. Pois essa *passagem é feita através de diferentes recursos linguísticos-enunciativos, como entrevista, imagens de arquivo, trilha sonora e imagens, que caracterizam a linguagem multimodal/multisemiótica*, bem como imagens em preto e branco e imagens capturas pelos próprios alunos-autores, monumentos e personalidades históricos, utilizadas em função do tema do documentário. Esses recursos verbo-visuais estão em consonância com a valoração assumida pelos alunos-autores, no que diz respeito à contribuição de diferentes personagens para a formação socio-histórico-cultural dos lugares tematizados.

Os diferentes tipos de linguagens que caracterizam o documentário exigem, diferentes letramentos ou multiletramentos, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015), e requisitam diferentes formas de interação através dos gêneros discursivos.

Como os sujeitos sociais estão inseridos nesse contexto das múltiplas linguagens, sustentamos que, trabalhar com o documentário na escola de educação básica, contribui para que os alunos se apropriem de diversos saberes, para agir no mundo e, por meio da palavra do outro, proferir sua própria palavra, nos mais diversos contextos de interação. Nesse sentido, advogamos que a teoria do Círculo de Bakhtin se mostra com grande potência e domínio para a análise e compreensão desse tipo de gênero discursivo, dadas a complexidade e abrangência que ela pode alcançar, por meios dos mecanismos dialógicos e discursivos da linguagem.

Por fim, a teoria dialógica da linguagem pode encaminhar para outras questões a partir do desenvolvido nesta tese, dadas as inúmeras possibilidades de trabalhos com a linguagem e à rica fonte de pesquisa a qual os documentários se configuram. Além de recomendar a leitura da dissertação de Araújo (2023), que propõe perguntas de leitura em perspectiva dialógica de documentários produzidos na OLP, acreditamos que um trabalho que sugerisse perguntas de leitura valorativas acerca do conteúdo temático dos documentários, renderia ganhos profícuos no ensino de Língua Portuguesa.

8 REFERÊNCIAS

- ACOSTA PAREIRA, R; SANTOS-CLERISI, G. D. Pesquisas no Brasil sobre a prática de análise linguística de base dialógica. *LÍNGUAS & LETRAS (ONLINE)* JCR, v. 21, p. 155-174, 2020.
- AMÉRICO, S. *Inter ou transdisciplinaridade? da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2009.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceito de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI.
- ANTUNES, Irandé Costa. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé Costa. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Vanda Moreira Tavares. *Propostas de atividades de leitura em perspectiva dialógica no caderno “Olhar em movimento: cenas de tantos lugares” da Olimpíada de Língua Portuguesa*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1988, p. 71-164.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1988, p. 13-70.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e estética*, trad. Aurora Bernardini, et al., São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARROSO, Betânia Oliveira; FREITAS, Jullyana C. Almeida de; FIGUEIREDO, Lilian Rolim. Quebradeiras de coco babaçu do estado do Maranhão: repertórios de luta e resistência. *Revista Debates Insubmissos*, v. 4, nº 12, jan./abr. 2021.
- BARROSO, Francinete Costa Soares. *Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema no Ensino Médio*. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2018.

BASSI, M. N. M.; SANTOS, M. E. P. O documentário como possibilidade para focalizar as práticas culturais. *Cadernos PDE*. Versão Online. Volume 1, 2014.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BELOTI, Adriana; MENEASSI, José Renilson. Formação docente inicial: O PIDID e a compreensão da escrita como processo. In: FUZA, Ângela Francine; OHUSCI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, José (Orgs.) Renilson. *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BICALHO, Ramofly; RODRIGUES, Guilherme Goretti; MACEDO, Pedro Clei Sanches. As lutas sociais populares pelo território quilombola e a questão agrária. *Plurais - Revista Multidisciplinar*. Salvador, v. 8, n. 00, e023013, 2023.

BORTONI-RICARDO, Stela. Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)*, v. 56, p. 371-401, 2012.

CELANI, Maria. Antonieta. Alba. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. In.: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005. p. 101-122.

CELANI, Maria. Antonieta. Alba. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: Mailce B. M. Fortkamp & Leda Maria B. Tomitch (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ªed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARAH, Bárbara de Freitas. *Educação científica de professores de língua em formação inicial construída em relatórios de iniciação científica*. 155 f. 2022. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Norte do Tocantins. Araguaína, 2022.

FÁVERO, Leonor. Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI Dino. (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 5 ed. São Paulo, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Elizangela da Rocha. *Letramento científico no Ensino Básico público no município de Palmas - Tocantins*. 106. Dissertação (Mestrado Língua e Literatura) -

Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura, Araguaína, 2016.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

FORTES, C. C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista Acadêmica Senac on-line*. v. 06, 2009. p. 1-11.

FREITAS, Vinícios da Silva; COSTA, Raquel Pires; SANTOS, ADÉLCIO Machado dos. A luta do povo quilombola pelos seus direitos históricos, educacionais e perante aos conflitos no campo. *Da investigação às práticas*, v. 1, p. 2182-1372, 2024.

FUZA, Ângela. Francine. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FUZA, Ângela. Francine; MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

KLEIMAN, A. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. In.: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32 n.53, p1-25, dez 2007.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 20. Ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 16. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

KOCK, Ingedore Grunfeld Vollaça. *O texto e a construção de sentidos*. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

KRIPKA, Rosana Maria. Luvezute.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones Unad*, v. 14, p. 55-73, 2015.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. p.152-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cad.Est.Ling*. Campinas, 48(1):7-22, 2006.

- MEDVIEDEV, Pável. Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MELO, C. T. V. de. GOMES, I. M.; MORAIS, W. P. O documentário como gênero jornalístico televisivo. In: *XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2000, Manaus. XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/INTERCOM. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000. v. 1. p. 62-62.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Documentários em busca de um país. In: Encontro Anual da Associação nacional de Programas de Pós-graduação, 2003, Recife. *Anais da Compós*, 2003. v. 1.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Calidoscopio* (Online), v. 13, p. 48-59, 2015.
- MELO, Cristina Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. *Comunicação & Informação* (UFG), Goiânia, v. 5, n.1/2, p. 23-38, 2002.
- MONTEIRO, A. N. “O lugar onde vivo” em documentários: os multiletramentos no ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)). 2020. 135 p.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirua, 1997.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. Instituto Piaget, 1990.
- MOURA, Roseli Bitzcof. *A análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da região norte*. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós- Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021.
- NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Tradução Mônica Saddy Martinss. – 6ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- OLIMPÍADA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Coletânea: *Caderno de oficinas*. 6. ed. SP: Cenpec, 2019.
- OLIVEIRA, Eliane de Jesus. Caracterização do gênero Relatório de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Geografia e História. *Relatório Final de Iniciação Científica*. UFT/CNPq: Palmas, 2011.
- OLIVEIRA, Eliane de Jesus. Caracterização do gênero Relatório de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas do REUNI – Campus Araguaína. *Relatório Final de Iniciação Científica*. UFT/CNPq: Palmas, 2013.
- OLIVEIRA, Eliane de Jesus. *Representação de alunos da Escola Básica em Relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por professores em formação inicial*. 107 f. 2016. Dissertação (Mestrado Ensino de Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, 2016.

OLIVEIRA, Eliane. de Jesus. Caracterização do gênero relatório de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática. *Relatório Final de Iniciação Científica*. UFT/CNPq: Palmas, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Henrique da Silva. *As Etnomatemáticas da Comunidade Quilombola Dona Juscelina do Município de Muricilândia- TO: Danças Negras Mariamas*. 48 f. Monografia – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.

PADILA, Simone de Jesus. Orientações Teórico-metodológicas da Olimpíada para o trabalho com leitura e produção de texto. *Escrevendo o futuro*, 2010. Publicado em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1138/orientacoes-teorico-metodologicas-da-olimpiada-para-o-trabalho-com-leitura-e-producao-de-texto>. Acesso em 02/02/2022.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. da (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, Antonia Alves; KOCH, Ingedore Villaça. Ensino-aprendizagem: Referenciação e Progressão Textual no Ensino Superior. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, n(53.1): 183-199, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PILATI GOMES, Adriana Fernanda. *O desenvolvimento de habilidades e competências de leitura em alunos do Ensino Médio*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

REIS, Aylizara Pinheiro dos. *Educação científica apreendida em tipologias de pesquisa sobre concordância verbal: cartografando percursos investigativos no ProfLetras*, 266 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, 2022.

Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Orgs). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 456p.

Revista na ponta do Lápis. Lendo e escrevendo pela vida afora. Edição nº. 33, julho de 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8778/napontadolapis33-28ago2019.pdf>. Acesso em 21/01/2023.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem de língua em uso*. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e

Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São-PUC-SP, São Paulo, 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. – 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Gercilene Vale dos; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O tambor fala, a palavra cria: ressonâncias valorativas no ladrão de Marabaixo *Aonde tu vai rapaz. Bakhtiniana*– Revista de Estudos do Discurso, v. 18, p. 60487-60487, 2023.

SANTOS, Maria das Graças Alves dos. *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do ensino fundamental*. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2018.

SANTOS, Miriam de Oliveira; ZANINI, Maria Catarina Chitolina. As memórias da imigração no Rio Grande do Sul. *Mneme* (Caicó. Online), v. 11, p. 1-11, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I. nº I. Julho de 2009.

SAUSA, Michele Silva Costa. *Práticas de letramentos e o processo de internacionalização de Programas de Pós-graduação na UFT*. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2019.

SCHWARTZ, Rosana Maria P. Barbato. Quebradeiras de coco babaçu: cultura tradicional e a preservação do meio ambiente. *Revista da UAE História e Ciências Sociais* - UFG/RC, v. 14, p. 53-72, 2017.

SIGNORINI, I. *Do residual ao múltiplo e ao complexo: O objeto da pesquisa em Linguística Aplicada*. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99- 110.

SILVA MENEZES, Carla Alessandra Paula da. *Leitura compartilhada e desenvolvimento do leitor crítico no 5º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero discursivo conto*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2020.

SILVA, Wagner Rodrigues. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL, 2014, João Pessoa. *Estudos Linguísticos e Filológicos*. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 1991-2003.

SILVA, Wagner Rodrigues. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL, 2014, João Pessoa. *Estudos Linguísticos e Filológicos*. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 1991-2003.

SILVEIRA, Raimunda Araújo da. *Pesquisar para a escola ou para a universidade? Cartografia da educação científica em dissertações do mestrado profissional em letras*. 293 f. (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, 2022.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 175.

SOUSA, Antonia Albaneide de. *Projeto didático de leitura e escrita do gênero poema a partir da obra “Felpo Filva”*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2020.

SOUZA, André Felipe Pereira de. *Conceitos axiológicos mobilizados em atividades de Leitura Interacionista e Dialógica por professores da Educação Básica*. 362 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, 2024.

SOUZA, André Felipe Pereira de; ASSIS, Lúcia Maria de; FUZA, Ângela Francine. Práticas de leitura e suas interfaces com a Linguística de texto e com o Dialogismo. *Revista Diálogos (REVDIA)*, v. 11, p. 71-95, 2023.

TELES, Ruth Aires Dias. *Princípio temático valorativo ao trabalho com a leitura de memes no 9º ano do ensino fundamental*. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, TO, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926]. 400 p.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas e a interação verbal. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. 16 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014[1929]. p. 40-48.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad.: C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita, 1976 [1926].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 21, p. 79-88, 1999.

9 ANEXO

Não foi a primeira vez
Que um grupo se reuniu
Para dialogar acerca
De problema que existiu
No universo da linguagem
Todos, com muita coragem
O seu tema exauriu

Cada um, de nosso Círculo
Seu tema desenvolveu
Faça chuva ou faça sol
Seu tempo comprometeu
A resposta esperada
Imediata ou retardada
Bakhtin compreendeu

O contexto e o texto
Se uniram, afinal
O diálogo aconteceu
De forma bem natural
De maneira presumida
Unindo a arte à vida
Na axiologia social

O gênero é estudado
Em sua composição
Tendo a forma arquitetônica
Pra lhe dá a direção
O juízo de valor
Expressado pelo autor
Se mostrou na entonação

Sendo o tema, literário
Por Bakhtin escolhido
Pode assim ser descrito
Simples, fácil e resumido
Se constitui do verbal
Também do extraverbal
Do dado e do presumido

O estilo, por sua vez
Na gramática é revelado
Na construção do sentido

Pelo autor é empregado
Recursos fraseológicos
Aspectos ideológicos
Que forma o enunciado

E ainda tem os gêneros
Que de modo voluntário
Se dividem em dois grupos
Com função e tipo vário
Fruto do imediatismo
Construindo dialogismo
O primário e o secundário

Tudo cabe no gênero
Tema, estilo e valor
Cronotopo, dialogismo
Como um fio condutor
Que constrói um elo então
Trazendo valoração
Expressado pelo autor