

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-23-11>

Recebido em: 05/08/2020 | Aprovado em: 31/08/2023

Artigo Original | Original Article | Artículo Original

Editor de Seção: Fábio José Rauen

O DOCUMENTÁRIO NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DESENVOLVIMENTO DE NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS

The Documentary in Portuguese
Language Olympics: The
Development of New (Multi)Literacies

El documental en la Olimpiada
de Lengua Portuguesa: el desarrollo
de nuevas (multi)alfabetizaciones

Eliana Merlin Deganutti de Barros*

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer**

Letícia Jovelina Storto***

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio, PR, Brasil

Resumo: Neste artigo, analisa-se a abordagem do gênero documentário no *Caderno do professor: orientações para produção do gênero documentário*, das Olimpíadas da Língua Portuguesa, um concurso de produção textual vinculado ao programa *Escrevendo o Futuro*, coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. O objetivo é verificar em que medida a proposta do Caderno, voltado à didatização do documentário, pode possibilitar o desenvolvimento de novos (multi)letramentos e, em caso positivo, quais são as estratégias mobilizadas para que isso aconteça. Para tanto, busca-se aporte teórico nos estudos dos letramentos, com ênfase nas discussões teórico-metodológicas sobre multiletramentos e novos (multi)letramentos. A análise mostra que o Caderno, mesmo não sendo sistematizado metodologicamente a partir de uma sequência didática, como os demais gêneros do concurso, dá suporte para que o professor possa desenvolver novos (multi)letramentos em seus alunos a partir da instrumentalização semiótica do documentário.

Palavras-chave: Olimpíadas da Língua Portuguesa. Multiletramentos. Novos (multi)letramentos. Formação docente. Gêneros textuais.

Abstract: This paper analyzes the approach of the genre documentary in the Professor's notebook: guidelines for the production of the documentary genre, of the Portuguese Language Olympics, a textual production contest linked to the Writing the Future program, coordinated by the Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Center of Studies and Education Research, Culture and Communitarian Action). The objective is to verify in which way the proposal of the Notebook, aimed

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora do Grupo Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (UENP, CNPq) e do Grupo Linguagem e Educação (UEL, CNPq). Membro do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora do Grupo Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (UENP, CNPq) e do Grupo Interação e Escrita (UEM, CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7511-3921>. E-mail: marilucia@uenp.edu.br.

*** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora do Grupo Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (UENP, CNPq). Membro do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA). Coordenadora do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7175-338X>. E-mail: leticiajstorto@gmail.com.

at the didacticization of the documentary, can possibly the development of new (multi)literacy in a positive case, in which the mobilized strategies work. Therefore, theoretical contribution is sought in the studies of literacy, with emphasis on the methodological-theoretical discussions about multiliteracy and new (multi)literacy. The analysis shows that the Notebook, even though not methodologically systematized from a didactic sequence, such as the other genres of the contest, gives support so that the professor can, from the semiotics instrumentalization of the documentary, develop new (multi)literacy with their students.

Keywords: Portuguese Language Olympics. Multiliteracy. New (multi)literacies. Teacher Education. Textual Genres.

Resumen: En este artículo, se analiza el enfoque del género documental en el “Caderno do professor: orientações para produção do gênero documentário” de las “Olimpíadas da Língua Portuguesa”, un concurso de producción textual vinculado al programa “Escrevendo o Futuro”, coordinado por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación, Cultura y Acción Comunitaria. El objetivo es evaluar hasta qué punto la propuesta del Caderno, orientada hacia la didactización del documental, puede permitir el desarrollo de nuevas competencias en (multi)alfabetización y, en caso afirmativo, cuáles son las estrategias movilizadas para que esto ocurra. Para ello, se busca apoyo teórico en los estudios de alfabetización, con énfasis en las discusiones teóricas y metodológicas sobre multialfabetización y nuevas competencias en (multi)alfabetización. El análisis muestra que el “Caderno”, aunque no esté sistematizado metodológicamente a partir de una secuencia didáctica, como los demás géneros del concurso, proporciona apoyo para que el profesor pueda desarrollar nuevas competencias en (multi)alfabetización en sus alumnos a través de la instrumentalización semiótica del documental.

Palabras clave: Olimpíadas de la Lengua Portuguesa. Multialfabetización. Nuevas (multi)alfabetizaciones. Formación docente. Géneros textuales.

1 PALAVRAS INICIAIS

Escrevendo o Futuro é um programa fomentado pela Fundação Itaú Social e coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A finalidade do programa é contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e produção (escrita, oral, multissemiótica) nas escolas públicas de todo o país.

O programa realiza diversas modalidades de formação docente, presencial e a distância, e disponibiliza, em seu portal (<https://www.escrevendofuturo.org.br/>), uma diversidade de materiais e recursos voltados a professores de Língua Portuguesa. O programa realiza, ainda, a *Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP)*, um concurso de produção de textos desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o qual mobiliza professores e alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Desde sua origem em 2004, o *Escrevendo o Futuro* incorpora duas vertentes: a formação docente e o concurso de textos. Entretanto, foi apenas em 2008 que o programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, e o concurso passou a ser denominado *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Antes disso, era denominado apenas *Escrevendo o Futuro*, tendo sido realizado nos anos de 2002, 2004 e 2006. Desde seu início, o programa promovia formação de professores nos anos ímpares, e, nos anos pares, a realização de um concurso de textos. Esse esquema, porém, foi interrompido em 2018, quando o concurso foi adiado para o ano seguinte.

Desde o início, o programa adota uma perspectiva interacionista da língua/linguagem (Bakhtin, 2003) e do ensino (Schneuwly; Dolz, 2004), tomando os gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e a sequência didática de gêneros (SD) criada por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) como instrumento metodológico para a didatização da língua portuguesa. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), a SD é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”, cujo objetivo é “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Inicialmente, a SD foi idealizada como dispositivo de ensino de gêneros textuais escritos ou orais. No caso da OLP, o foco sempre foram os gêneros escritos, pois o ensino da produção escrita tem sido o eixo central das SD da OLP, as quais são disponibilizadas em forma de Cadernos do Professor¹ no portal do programa. De sua origem até 2007, o programa trabalhou com os gêneros poema, artigo de opinião e reportagem turística, atendendo a alunos das antigas 4ª e 5ª séries. Em 2008, com a parceria com o MEC, as categorias do concurso foram atualizadas e passaram a contemplar poemas, memórias literárias e artigos de opinião e, a partir de 2010, as crônicas, mantendo-se, até 2018, a seguinte organização:

- a) 5º e 6º ano do Ensino Fundamental: gênero poema;
- b) 7º e 8º ano do Ensino Fundamental: gênero memórias literárias;
- c) 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio: gênero crônica;
- d) 2º e 3º ano do Ensino Médio: gênero artigo de opinião.

Como se pode observar pela seleção de gêneros, o foco do ensino da produção textual, durante cinco edições do concurso, foi a escrita. Mesmo as oficinas das SD da OLP abordando a oralidade ou outras formas de linguagem, como é possível observar nas várias atividades sistematizadas nos Cadernos do Professor de cada gênero, o objeto unificador do letramento escolar sempre foi um gênero escrito. Sobre a supremacia de propostas didáticas voltadas a práticas escritas observada em muitos materiais, Rojo (2013, p. 16) afirma que

[...] as propostas escolares para os letramentos ignoram as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos –, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca da TV, ao invés da leitura do romance; pela canção, ao invés da poesia; pela instrução oral (dos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução.

É a partir de 2019 que a centralidade da escrita é quebrada pela OLP, com a inserção do gênero multissemiótico documentário no rol dos gêneros focalizados pelo concurso e, conseqüentemente, pelos materiais de formação docente. A nova configuração do concurso passa a ser a seguinte:

¹ Os cadernos do professor dos gêneros trabalhados pela OLP, elaborados a partir da metodologia das SDG, encontram-se em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-virtuais>. Acesso em: 28 ago. 2023.

- a) 5º ano do Ensino Fundamental: gênero poema;
- b) 6º e 7º ano do Ensino Fundamental: gênero memórias literárias;
- c) 8º e 9º ano do Ensino Fundamental: gênero crônica;
- d) 1º e 2º ano do Ensino Médio: gênero artigo de opinião;
- e) 3º ano do Ensino Médio: gênero documentário.

A inclusão do documentário no concurso acontece logo após a aprovação da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2018) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, do Ensino Fundamental, e, em 2018, do Ensino Médio. Um dos pilares teóricos do texto da BNCC é justamente a noção de multiletramentos (Rojo, 2012) – multiplicidade de linguagens e de culturas que perpassam as interações sociais e que se articulam à linguagem verbal – e de novos (multi)letramentos (Rojo, 2017a, 2017b, 2019) – marcados pelos letramentos contemporâneos relacionados às tecnologias digitais. Essa adesão aos letramentos contemporâneos é explicitada na BNCC, como podemos verificar no seguinte trecho do documento:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (Brasil, 2019, p. 69-70).

A proposta didática da OLP para o gênero documentário (CENPEC, 2019a) busca, assim, atender a essas novas demandas letradas sem esquecer o eixo central do concurso, ou seja, a escrita, uma vez que, para que o aluno produza um documentário em vídeo, ele tem de, necessariamente, escrever um projeto, com sinopse, argumento e roteiro – textos obrigatórios para participação no concurso.

O documentário é um gênero que está na fronteira das esferas jornalística e cinematográfica: “[...] está fortemente associado ao campo do jornalismo, isso porque ambos, jornalismo e documentarismo, são tomados como discursos que buscam oferecer acesso ao real, à verdade” (CENPEC, 2019a, p. 15). “A definição do que é documentário não é simples. Em geral, para se conceituar esse gênero, invoca-se outro tipo de fazer cinematográfico: o cinema de ficção” (CENPEC, 2019a, p. 20). Isso está

em acordo com o que afirma Nichols (2010, p. 47): “A definição de ‘documentário’ é sempre relativa ou comparativa”, por ser uma “representação”, e não uma “reprodução” da realidade. Essa aproximação entre documentarismo e narrativa cinematográfica ficcional nem sempre foi aceita; pelo contrário, ambos os gêneros eram vistos em oposição: “Do lado do documentário, a exigência da presença do real, da verdade, da objetividade; do da ficção, a ideia de encenação, do irreal, da subjetividade” (CENPEC, 2019a, p. 20). Dessa forma,

A maneira mais eficaz que os realizadores parecem ter encontrado para educar o olhar do público é embaralhando, no próprio filme, aquilo que é tido como característico do campo da ficção e aquilo que pertence tipicamente ao campo do documentário. Trata-se de investir na realização de um cinema autorreflexivo, que, distanciando-se de ‘uma imagem automática do mundo’, busca mostrar-se como construção discursiva, isto é, como a fabricação de um ponto de vista sobre a realidade (CENPEC, 2019a, p. 20).

A compreensão do gênero documentário começa a tomar forma nos anos 1920, graças às abordagens documentaristas pioneiras de cineastas como o americano Flaherty e o soviético Vertov (Penafria, 1999). É importante notar que Flaherty teve uma influência imediata significativa sobre o desenvolvimento do documentário britânico na década de 1930 (Penafria, 1999), quando o gênero começa a se alterar (Lucena, 2012; Nichols, 2010). Ademais, “O documentário ocupa uma posição ambígua e polêmica na história, teoria e crítica do cinema” (Penafria, 2001, p. 1), já que, por um lado, incorpora técnicas do cinema, como iluminação e montagem, e, por outro, por se aproximar da realidade, dele é exigido pelos espectadores a obediência a um conjunto de convenções, tais como uso de ambientes naturais (Penafria, 2001). Nesse gênero, pode haver a defesa de uma causa, a apresentação de um argumento ou a transmissão de ponto de vista (Nichols, 2010).

“Um documentário pauta-se por uma estrutura dramática e narrativa, que caracteriza o cinema narrativo” (Penafria, 2001, p. 2). Corroborando isso, Nichols (2010) afirma que todo documentário conta uma história. Para ele, há dois tipos de documentários: “(1) documentários de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social” (Nichols, 2010, p. 26).

Os documentários mostram aspectos ou representações auditivas e visuais de uma parte do mundo histórico. Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos e instituições. Também fazem representações, elaboram argumentos ou formulam suas próprias estratégias persuasivas, visando convencer-nos a aceitar suas opiniões (Nichols, 2010, p. 30).

Esse gênero apresenta convenções e peculiaridades que lhes são próprias, mas não assume técnicas fixas e imutáveis (Nichols, 2010). Esse gênero mobiliza distintas temáticas (Penafria, 2001) e pode tratar do presente, do passado e do futuro (Penafria, 2001; Nichols, 2010), mas, em geral, volta-se ao espectador (Nichols, 2010). Por ser um gênero que transita entre essas duas áreas – jornalismo e cinema –, o documentário mobiliza de ambos os campos do saber conhecimentos, linguagens, técnicas, entre outros elementos. Conseqüentemente, para que seja tomado como modelo de referência

para práticas de produção escolar, é preciso que o professor adquira uma série de conhecimentos e desenvolva capacidades específicas referentes a essas duas áreas, uma vez que, provavelmente, sua formação inicial não forneceu suporte para assumir o papel de mediador em uma situação de ensino centrada na didatização desse gênero e, conseqüentemente, no desenvolvimento de multiletramentos relacionados à atividade comunicativa à qual ele pertence.

Foi pensando, talvez, nessa necessidade de formação docente que o material didático da OLP voltado ao documentário, diferentemente dos demais (destinados aos gêneros escritos), não foi construído nos moldes da SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), com instruções voltadas à didatização do gênero. Trata-se de um material bastante técnico, que traz, a partir de um discurso instrucional, sem deixar de ser teórico, um rol de conhecimentos e técnicas direcionado à produção do que temos classificado como hipergênero². Consideramos o documentário como um hipergênero por ser um tipo de enunciado que requer a mobilização ou a produção (escrita, oral, multimodal) de vários outros gêneros na sua elaboração, como podemos observar, inclusive, no material da OLP (CENPEC, 2019a): escrita de sinopse, argumento, roteiro (que formam o projeto); escrita de roteiro de entrevista; entrevista oral; produção de infográficos, gráficos, mapas etc. (materiais visuais); realização de sessão de fotos, vídeos; produção de narrativas orais; pesquisa por materiais semióticos diversos (documentos, fotos, imagens etc.). Enfim, o documentário é um hipergênero, pois depende dessa associação e intercalação com outros gêneros (Bakhtin, 2013).

Contudo, o que nos move neste artigo é saber se o *Caderno do Professor* do documentário (CENPEC, 2019a), voltado à didatização do gênero, pode possibilitar o desenvolvimento de novos (multi)letramentos e, em caso positivo, quais são as estratégias mobilizadas para que isso aconteça. Contudo, antes de trazermos nosso olhar para o material da OLP, apresentamos um panorama sobre os estudos recentes sobre letramento e suas ampliações: letramentos múltiplos, multiletramentos e novos (multi)letramentos.

2 LETRAMENTO, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, MULTILETRAMENTOS, NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS

O termo *letramento* deriva do inglês *literacy* (Soares, 1998) e surgiu em um momento em que a noção de alfabetização já não dava conta das demandas educacionais dos estudantes e da sociedade, já que, em sua essência, a alfabetização designa o processo de codificação e decodificação da linguagem verbal, ou seja, do sistema alfabético e ortográfico das línguas (Albuquerque, 2007, p. 11).

Por seu caráter fundamentalmente linguístico-cognitivo, o conceito de alfabetização começou a se mostrar insuficiente para dar conta dos múltiplos aspectos que envolvem a produção e compreensão de textos e discursos em sua dimensão

² Hipergênero é um gênero que incorpora outros gêneros em sua composição. A prática de linguagem à qual o hipergênero se vincula é regida por sua força de coesão e articulação com os outros gêneros. Exemplo de hipergênero: jornal (impresso, digital), telejornal, documentário, seminário, entre outros.

sociointeracional. É nesse momento que surgem os estudos do letramento, que “têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita” (Kleiman, 2007, p. 1). Nessa nova perspectiva, não se tratava mais apenas de codificar e decodificar o texto escrito, mas também de percebê-lo como artefato socialmente situado, de produzir sentidos para aquilo que se lê ou se produz discursivamente, de vinculá-lo a outros textos, discursos. Isso não quer dizer que alfabetização e letramento sejam conceitos que se excluem ou competem entre si; ao contrário, podem (e devem) ser entendidos como complementares, porque estão “indissolúvel e inevitavelmente ligados entre si” (Tfouni, 2000, p. 9), tanto que hoje se defende muito o conceito de alfabetizar letrando (Santos; Albuquerque, 2007) ou de alfalettrar (Soares, 2020).

Os estudos do letramento foram se difundindo e ampliando seu escopo, passando a considerar a situacionalidade das práticas letradas e seus diversos contextos de uso, circulação, gênero (Kleiman, 2005). Partindo dessa perspectiva dos letramentos situados, Lemke (2010, p. 457) ressalta que “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”. É no bojo dessas discussões que “o conceito de letramento passa a ser plural, letramentoS” (Rojo, 2009, p. 102 – grifo da autora), e múltiplo. Surgem, assim, conceitos que destacam tanto essa situacionalidade como a multiplicidade possível das práticas discursivas, entre eles: letramento digital, letramento jornalístico, letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, multiletramentos etc. Em seu livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Rojo (2009), ao focar os letramentos múltiplos, associa esse conceito à oportunidade de acesso aos “letramentos valorizados, universais e institucionais” (p. 107). Ela faz isso, porém, sem deixar de ignorar ou apagar os letramentos locais dos agentes do contexto escolar (alunos, professores e comunidade) (Rojo, 2009, p. 107). Já Oliveira e Kleiman (2008), na apresentação de um livro que traz como título principal *Letramentos múltiplos*, dão a seguinte explicação para a escolha da expressão:

[O conceito de letramento] passou a ser entendido não como um conjunto de habilidades a serem aprendidas pelas pessoas, mas como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. A noção de eventos salienta a natureza situada dos estudos de letramento, indicando que o uso da língua escrita não é o mesmo em todos os contextos. Daí o título deste volume, letramentos múltiplos – no plural – cujos sentidos, também múltiplos, variam segundo as instituições e práticas: família, escola, repartição pública, igreja, comércio, imprensa, publicidade (Oliveira; Kleiman, 2008, p. 8).

Conforme as abordagens das duas autoras supracitadas em relação ao conceito de letramentos múltiplos, é possível verificar que este se reporta, de forma geral, à multiplicidade de usos da língua escrita e sua situacionalidade contextual. Isso implica, também, uma multiplicidade de sentidos possíveis, dependendo das esferas sociais de produção e recepção dos textos às quais se vinculam os eventos de letramento. Tal conceito, porém, difere do conceito de multiletramentos sistematizado pelo Grupo de

Nova Londres – GNL³ (New Groupe London, 1996) e propagado, no contexto brasileiro, pelos estudos de Roxane Rojo (2012, 2017a, 2017b). No livro *Multiletramentos na escola*, organizado por Rojo e Moura (2012), a autora assim define multiletramentos, na perspectiva do GNL:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13, grifos da autora).

Ou seja, o conceito de multiletramentos do GNL expande a perspectiva dos letramentos para outras linguagens e semioses (imagens estáticas e em movimento, música, dança etc.), além de enfatizar a multiplicidade cultural inerente às práticas letradas, mesmo as não valorizadas socialmente. No que se refere à multiplicidade cultural, Rojo (2012, p. 13) destaca que hoje o que vemos é uma visão descentralizada de cultura(s), o que não mais permite “escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade”. E essa visão, segundo a autora, inviabiliza também admitir dicotomias como cultura erudita/popular ou canônica/de massa. Vivemos, sim, em uma sociedade mestiça, híbrida, em que a multiculturalidade não implica apenas uma diversidade cultural, mas um rompimento nas fronteiras que, tradicionalmente, separam e estratificaram sociedades e culturas.

Com relação à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses, não há como ignorar sua presença nas práticas discursivas contemporâneas, seja em mídias impressas, audiovisuais ou digitais. A linguagem verbal articula-se, cada vez mais, a outras linguagens e semioses. E essa multimodalidade/multissemiose dos textos contemporâneos exige, evidentemente, multiletramentos, para os quais “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (Rojo, 2012, p. 21). Para dar conta dessas novas exigências das interações comunicativas atuais, é preciso que os sujeitos dominem novas práticas de produção, recepção e análise crítica dos textos (aqui, vistos em uma concepção bastante abrangente, não se restringindo aos textos verbais) que circulem socialmente. E isso exige, naturalmente, multiletramentos.

Pensando na necessidade de “multiletrar” nossos jovens estudantes para atuarem como leitores e produtores protagonistas na contemporaneidade, o GNL sistematizou uma Pedagogia dos Multiletramentos. Nessa perspectiva, há descentralidade do papel do professor, que passa de transmissor do conhecimento para “mediador de aprendizagens autônomas e colaborativas” (Rojo, 2017a, p. 2015).

³ Rojo (2012, p. 11) cita alguns importantes pesquisadores que compõem o GNL, entre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Cope e Kalantzis (2006 [2000]) chamam a essa pedagogia ‘pedagogia dos multiletramentos’ que definem como sendo uma pedagogia por *design*, na qual os estudantes precisam se apropriar dos *designs* (digitais ou não) disponíveis para criar novos *designs* transformado(re)s. Isto é, precisam, é claro, ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas somente isso não basta: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses *designs* disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.). Mas uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos *designs* disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para ‘criar sentidos transformados e transformadores’ (Rojo, 2017a, p. 2015 – grifos da autora).

Nessa perspectiva teórica, o aluno multiletrado teria as seguintes características (sintetizadas pela Figura 1):

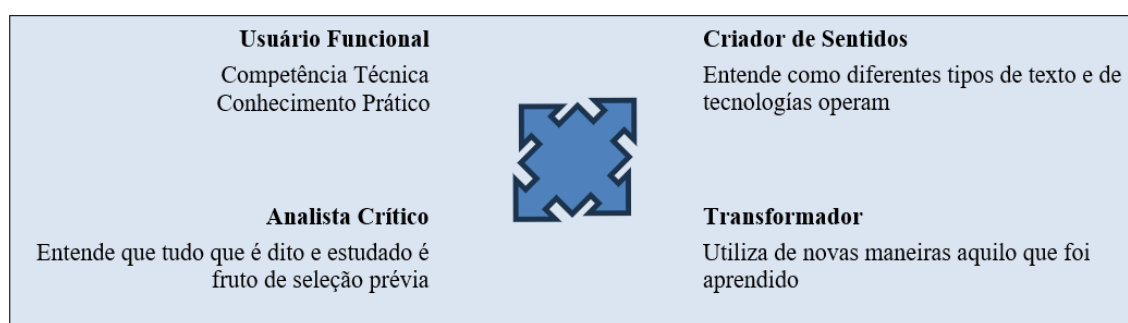


Figura 1 – Mapa da pedagogia dos multiletramentos

Fonte: Adaptado de Rojo (2012, p. 29).

A finalidade da pedagogia dos multiletramentos é, pois, que os sujeitos sejam analistas críticos dos discursos que permeiam nosso meio social, que não só “consumam” tais discursos, mas que possam deles se apropriar de forma consciente e reflexiva para transformá-los, recriá-los, dando a eles novos sentidos e funcionalidades.

No bojo dessa modernidade multiletrada, os estudos do letramento passaram a olhar com mais propriedade para a influência das mídias digitais na relação dos sujeitos com as novas práticas letradas emergidas nessa esfera comunicativa. Isso fez que pesquisadores passassem a dar uma adjetivação específica a esses letramentos – *novos letramentos* (Knobel; Lankshear, 2007) ou novos (multi)letramentos⁴ (Rojo; Moura, 2019).

O mundo mudou muito nas últimas décadas – em especial a partir dos anos 90 do século passado –, mas já mudava desde antes e não somente pelo surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. [...] colocando como desafio para a educação não apenas os letramentos convencionais, letramentos da letra e do impresso, que já a vêm desafiando há décadas, mas os *novos e múltiplos letramentos (multiletramentos)* trazidos e proporcionados pelas TDIC, com seus novos textos, procedimentos e mentalidades (Rojo; Moura, 2019, p. 189-190 – grifos nossos).

⁴ Expressão privilegiada por esta pesquisa.

É inegável o papel que as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) têm no cotidiano de nossos estudantes, especialmente entre os jovens e adolescentes. Eles interagem via comunicadores instantâneos (*WhatsApp, Messenger do Facebook, direct do Instagram, Telegram* etc.), assistem a vídeos via plataformas (*YouTube* etc.) ou em suas redes sociais (*Facebook, Instagram* etc.), nas quais também postam fotografias, charges, memes, notícias e uma infinidade de textos pertencentes a gêneros diversos. Portanto, eles estão envolvidos em atividades multifacetadas, produzindo, lendo/ouvindo textos multissemióticos e multimodais. Assim, estão inseridos em um contexto de novos (multi)letramentos em que o conhecimento restrito a textos unicamente verbais e escritos já não faz tanto sentido para eles, porque tudo está conectado (*hiperlinks*) na internet, os textos podem ser ouvidos e junto a eles estão disponíveis imagens e vídeos, o que envolve cores, texturas, movimento, sons, entre outros.

Nas aulas de língua materna, em nosso caso de Língua Portuguesa, já não é suficiente trabalhar apenas com textos escritos em suportes analógicos, como livros e apostilas, porque, para atuar em sociedade, os estudantes precisam se inserir em muitas atividades relacionadas ao uso das tecnologias, como solicitar inscrição em vestibular ou participar de uma entrevista de seleção via *Google Meet, Teams* ou outro. É importante prepará-los não só para dominarem as técnicas de uso dessas tecnologias, mas para saberem assumir os novos papéis sociais que essas novas práticas demandam. Os novos (multi)letramentos são muito mais “participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação” (Rojo; Moura, 2019, p. 26). E, portanto, exigem dos sujeitos uma nova mentalidade, um novo *ethos*, como ressaltam Knobel e Lankshear (2007) e Rojo (2019). “[...] a nova mentalidade, ou novo *ethos*, intensifica atitudes típicas dos novos letramentos, como a colaboração, a abertura de direitos autorais, os recursos abertos e a tendência à hibridização e à cultura remix” (Rojo; Moura, 2019, p. 27).

Dessa forma, entendemos que a inserção das TDIC no contexto escolar e das práticas e gêneros a elas atrelados não pode ter um caráter exclusivamente instrumental, uma vez que os novos (multi)letramentos requerem muito mais que o domínio de técnicas (que, muitas vezes, já são dominadas pelos alunos), mas uma forma plural de interpretar o mundo e as interações humanas – consequentemente, de entender os processos interacionais mediados e significados pelas linguagens.

3 A INSERÇÃO DO DOCUMENTÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR VIA OLP

Ressaltamos que nosso objetivo, neste trabalho, é compreender se o *Caderno do Professor* da OLP voltado à didatização do hipergênero “documentário”⁵ (CENPEC, 2019a) pode possibilitar o desenvolvimento de novos (multi)letramentos e, em caso positivo, quais são as estratégias mobilizadas para que isso aconteça. Para tanto, iniciamos com uma abordagem analítica mais geral de multiletramentos.

⁵ O Caderno do documentário está disponível de forma digital em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. A versão em PDF está disponibilizada em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-documentario6.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Como já apresentado, o prefixo ‘multi-’ remete a duas multiplicidades que formam as práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses e a multiplicidade de culturas presentes nas práticas de letramento (Rojo, 2012). De forma explícita, os Blocos 2, 3 e 4 do Caderno, em várias oficinas, destinam-se à formação do professor e do aluno no que se refere às múltiplas semioses que perpassam o gênero e a vários recursos a elas relacionados: Bloco 2 – a linguagem audiovisual: técnicas de enquadramento; movimentos de câmera; montagem de imagem, de som; Bloco 3 – pré-produção de documentário: técnicas de produção e filmagem; Bloco 4 – produção e pós-produção: técnicas para filmagem com o uso de celular, de entrevista; edição de imagens e de áudio. Além das oficinas, o Caderno apresenta ainda as seções “Para saber mais” e “Glossário”, que ampliam os conhecimentos abordados nas oficinas.

Em razão da multissemiocidade e multimodalidade das práticas de linguagem contemporâneas, o trabalho com os multiletramentos na escola, segundo Rojo (2017a), só pode ser multidisciplinar:

[...] não bastam os professores de línguas e o conhecimento da linguagem verbal (oral ou escrita) – é preciso levar em conta conceitos e funcionamento das artes (plásticas, da imagem, musical, da performance corporal etc.), pois será preciso pensar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção, em ambientes impressos, analógicos e digitais (Rojo, 2017a, p. 193).

No Caderno do Professor, essa multidisciplinaridade fica evidente quando oferece conceitos e técnicas da área da comunicação social, do cinema, do jornalismo, mas com muito mais do que descrição de termos técnicos, com a disponibilização de ilustrações e exemplificação da função dos termos, na apresentação de análises de segmentos retirados de filmes, sinopses, documentários, críticas cinematográficas. Conforme já mencionamos, o objetivo do Caderno não é configurar-se como uma sequência didática propriamente dita, como as construídas para os demais gêneros do concurso, uma vez que a finalidade é que o professor se instrumentalize com uma série de conhecimentos que, provavelmente, não adquiriu em sua formação docente inicial. Isso porque o hipergênero “documentário” fundamenta-se em conceitos de diversas áreas do saber.

No binômio (multi)semiótico-cultural, o Caderno também contempla a multiplicidade cultural na maneira como propõe a delimitação do foco temático, “O lugar onde vivo”, o que possibilita, como já mencionado, que o aluno e sua comunidade sejam colocados como protagonistas da interação, a fim de se serem trazidos à tona tons culturais diversos do lugar onde se convive socialmente, resultantes de processos dialógicos construídos coletivamente.

Para o trabalho com jovens, devemos definir ‘cultura’ não como ‘erudição’, nem como antítese das dimensões ‘populares’ e ‘massivas’, mas como ‘mesclas conflituosas’ resultantes de processos dialógicos de ‘negociações’ (materiais e simbólicos) e de “interesses diversificados” (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida (Rojo, 2013, p. 8).

A divulgação dos documentários produzidos pelos alunos da OLP pode promover a exposição de diferentes realidades políticas, econômicas, sociais, ideológicas do Brasil (uma vez que o concurso atinge todo o território brasileiro), incentivando o desenvolvimento de multiletramentos, sob o ponto de vista da multiculturalidade. Isso fica evidente nas instruções do Caderno em relação à temática do concurso.

O tema da Olimpíada de Língua Portuguesa é ‘*O lugar onde vivo*’. Essa temática por si só pode inspirar várias ideias. Peça aos estudantes que façam uma relação das pessoas interessantes do bairro onde residem. Podem ser pessoas mais velhas que guardam a memória do local, jovens que desenvolvem atividades culturais importantes, crianças que costumam brincar nas ruas e praças, mulheres ou homens que desempenham trabalho social relevante etc. Também solicite aos alunos que reflitam sobre quais espaços e paisagens merecem ser filmados. Enfim, tudo serve como mote para o documentário (CENPEC, 2019a, p. 78).

Trata-se, portanto, de diferentes crenças, atitudes, ideologias construídas na convivência de um grupo de pessoas que contribuem para a formação de sua identidade e que podem ser abordadas na produção dos documentários. É o patrimônio cultural de uma comunidade que está em diálogo com as questões globais. Segundo Kalantzis e Cope (2006 *apud* Rojo, 2013, p. 14), educar para a realidade atual requer uma “uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica”.

Nosso olhar volta-se, agora, à análise do texto de abertura do Caderno, intitulado “Oito razões para adotar o documentário na escola”, cujo objetivo é motivar o professor para o trabalho didático, apresentando, assim, razões para que o documentário seja alçado a objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Eis as oito razões apresentadas pelo material: a) vivência em uma civilização audiovisual; b) ampliação do letramento escolar; c) domínio da linguagem audiovisual; d) facilidade de manejo da tecnologia e baixo custo de equipamentos e *softwares*; e) possibilidade de realizar filmes documentários para além dos muros da escola; f) cumprimento de preceitos legais estabelecidos para a Educação Básica; g) sintonia com uma prática social emergente; e h) instrumento de transformação social capaz de inventar novos sujeitos e novas cenas políticas.

Nosso destaque recai sobre o segundo motivo, a ampliação do letramento escolar, único momento em que o Caderno faz referência explícita ao termo “letramento” (o que não significa algo positivo ou negativo, apenas se concilia de forma direta ao aporte que sustenta o estudo), que nos possibilita discutir o papel dos novos (multi)letramentos na didatização proposta pela OLP para o gênero “documentário”. A orientação é a de que:

Cabe à escola, mais especificamente ao componente de língua portuguesa, *capacitar o aluno a ler e produzir textos* dos mais variados tipos (verbais, não verbais e multimodais). Trazer o documentário para sala de aula cumpre esse papel de ampliar o *letramento* dos estudantes. Por sua *abrangência social e cultural*, o gênero Documentário propicia *o ensino de saberes diversos* na aula de língua portuguesa, por exemplo: integração de múltiplas semioses, argumentação, progressão temática, coesão e coerência textual etc. Além disso, [...], o documentário pode ser utilizado pedagogicamente em proveito da *formação de um posicionamento ético e político diante das imagens* (CENPEC, 2019a, p. 5, grifos nossos).

A exposição desse motivo para a inserção do documentário como objeto de ensino da língua, voltado à ampliação dos letramentos, leva à reflexão sobre o que ressalta Rojo (2017), fundamentada nos estudos de Knobel e Lankshear (2007), de que simplesmente saber utilizar as técnicas das novas tecnologias digitais, como recortar, colar, arrastar, gravar vídeos etc. não pode ser considerado como novos letramentos (Rojo, 2017a, p. 191) – ou, como estamos denominando aqui, novos (multi)letramentos. *Os novos (multi)letramentos* comportam novas tecnologias, mas, sobretudo, evidenciam novas condutas (novo *ethos*⁶) e uma nova mentalidade. A explicação dada pelo Caderno parece tentar fugir dessa perspectiva meramente tecnicista dos letramentos digitais, pois fala em “*capacitar* o aluno para ler e produzir textos”, o que vai além do mero treinamento de habilidades específicas. O material parte da perspectiva de que, ao “trazer o documentário para a sala de aula”, pela “abrangência social e cultural” do hipergênero, novos letramentos podem ser propostos, uma vez que “saberes diversos” serão tomados como conteúdo para “formação de um posicionamento ético e político diante das imagens” (CENPEC, 2019a, p. 5). Essas ações possibilitam que novas condutas, ou o aprimoramento da conduta ética e político-social, possam ser cotejadas, o que está ainda mais enfatizado no último motivo, ser instrumento de transformação social capaz de inventar novos sujeitos e novas cenas políticas:

Diferentemente da época do reinado da mídia massiva, em que o cidadão comum apenas recebia conteúdos prontos, hoje, ele próprio produz e faz circular as peças audiovisuais que cria. Isso é capaz de provocar uma revolução nos *modos de perceber o mundo* e, conseqüentemente, *nos modos de ser*. Por exemplo, se antes eram tão somente as celebridades que apareciam nas telas, atualmente, todos e qualquer um podem ocupá-las. Não é à toa que cresceu a circulação de imagens de negros, índios, quilombolas e outras minorias relegadas por muito tempo a um papel secundário ou mesmo à invisibilidade (CENPEC, 2019a, p. 6, grifos nossos).

Os comportamentos requeridos pelo produtor de um documentário são, portanto, novas condutas colocadas em cena pelos novos (multi)letramentos, já que, no mundo contemporâneo, perpassado pelas tecnologias digitais, o cidadão comum pode produzir e fazer “circular as peças audiovisuais que cria” (CENPEC, 2019a, p. 6), como ressalta o material da OLP. A partir da produção e da divulgação de textos desse hipergênero, o sujeito pode fazer circular conteúdos diversos que refletem e refratam esse novo *ethos* de que falam Lankshear e Knobel (2007). Principalmente, ele pode colocar em protagonismo a população pertencente ao segmento social que quer colocar em evidência. A partir de um ponto de vista, de uma realidade que lhe é própria ou que comunga de seu interesse, ele pode denunciar, fazer refletir, propor alternativas de mudança etc. Isso tudo corrobora o que Rojo (2017a) e Lankshear e Knobel (2007) concebem como uma “uma nova mentalidade”. Nessa perspectiva, saber ler e produzir textos mediante uma ótica dos novos (multi)letramentos é saber agir em situações sociais – mediadas sempre pela multiplicidade cultural, de linguagens e semioses que

⁶ De acordo com o dicionário de significados, **Ethos** significa “**caráter moral**”; descreve um coletivo de “**hábitos ou crenças** que definem uma comunidade ou nação”; são **costumes**, traços comportamentais que distinguem um povo; “pode inda designar as características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou cultura”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ethos/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

perpassam os textos – que, ao mesmo tempo em que refletem as novas formas de interações sociais, refratam comportamentos e *ethos* de uma coletividade.

Para Rojo (2017a), os novos (multi)letramentos se constituem como sendo: “mais participativos, colaborativos, distribuídos; menos individualizados, autorais, publicados; menos dominados por especialistas” (Rojo, 2017, p. 198). É nesse sentido que vemos que a proposta da OLP para o trabalho com o documentário pode ser realizada, ou seja, dentro de uma mentalidade dos novos (multi)letramentos. Trata-se de uma proposta que visa a inserir os alunos em práticas de linguagem a partir de processos colaborativos entre professor e aluno, entre os próprios alunos, entre aluno e sua comunidade, entre os indivíduos que formam o patrimônio cultural de uma comunidade. Além disso, configura-se como uma proposta que busca a produção de artefatos multissemióticos que podem ser construídos em grupo, por meio da colaboração entre indivíduos, a partir de histórias de vidas autorais em que o aluno se reconheça como cidadão, como pertencente a um lugar, como tendo identidade própria construída e reconhecida em um coletivo.

Essas questões podem caracterizar, em nosso entendimento, a proposta da OLP como um projeto colaborativo e transdisciplinar⁷, no sentido que Rojo (2017a), com base nos estudos de Lemke (2010) *sobre paradigmas de aprendizagem*⁸, utiliza para esse tipo de projeto. Um dos aspectos diz respeito ao papel de mediador de “aprendizagens autônomas e colaborativas” (Rojo, 2017, p. 205) conferido ao professor. No Caderno da OLP, essa concepção de colaboração realizada por um mediador é observada, de forma mais explícita, na orientação para o início do planejamento do documentário pelos alunos: “Professor, em todo o percurso de elaboração dos filmes, seu *trabalho de mediação* entra em cena, questionando, chamando a atenção para as possibilidades e impossibilidades de realização, instruindo, auxiliando os alunos” (CENPEC, 2019a, p. 78, grifos nossos). Nas orientações das atividades práticas a serem realizadas com os alunos, sugere-se, todas as vezes, que o professor discuta com os alunos, converse com eles, a fim de que a decisão seja conjunta (CENPEC, 2019a, p. 21, 32, 39, 57, 65, 109). Os encaminhamentos aos alunos não são diferentes. A colaboração é essencial:

Peça aos alunos que discutam entre si as seguintes questões [...] (CENPEC, 2019a, p. 60).

Reúna os alunos em equipes de três pessoas, solicite-lhes que discutam entre si a divisão de tarefas para buscar informações sobre o tema do documentário (p. 84).

Os alunos devem ser alertados sobre eventuais episódios desse tipo de situação. Com base nessas informações eles podem decidir se todos ou apenas alguns membros da equipe participam das pré-entrevistas, cabendo àquele que não se envolveu no encontro a responsabilidade por conduzir a entrevista que será filmada para o documentário (p. 84).

⁷ “A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento”; e visa ao estímulo de novas compreensões do mundo, com a articulação de fenômenos que ultrapassam diferentes disciplinas. “Do ponto de vista humano a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento” (Teixeira, 2015, s.p.).

⁸ “O paradigma de aprendizagem curricular é dominante em instituições tais como escolas e universidades”, determina o que o aluno deve aprender em uma ordem e cronograma fixo. “O paradigma da aprendizagem interativa domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa” e envolve a prescrição do que é preciso aprender, contudo em uma ordem que leva em consideração o que o aprendiz precisa, no ritmo dele (Lemke, 2010, p. 469).

Discutir em equipe, tomar decisões em conjunto, deliberar sobre ações contribui também na Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; Rojo, 2017a). Muito além de levar o aluno a se apropriar das práticas que contemplam textos digitais e suas semioses, essa pedagogia visa a levá-lo a ser um analista crítico desses textos, das semioses que os compõem, a fim de “criar sentidos transformados e transformadores” (Rojo, 2017a, p. 205), como se observa na Figura 1, apresentada anteriormente neste texto, que traz um mapa da Pedagogia dos Multiletramentos, calcada em quatro pilares: usuário funcional; criador de sentidos; analista crítico; e transformador.

Para a formação desse usuário funcional que deve ter competência técnica e conhecimento prático, o Caderno da OLP proporciona uma série de oficinas, como já abordado. Ele leva, ao longo do projeto de ensino, o aluno a mobilizar, ler e produzir os gêneros que formam o hipergênero documentário. Para o criador de sentidos, oferece uma gama de diferentes gêneros, técnicas, recursos semióticos, propostas de trabalho, encaminhamentos para que o aluno aprenda a usar as linguagens e olhar o mundo seu redor de maneira diferente. Por exemplo, na oficina de elaboração inicial do documentário, propõe-se que os alunos assistam a produções audiovisuais que circulam na TV, no cinema ou na internet, a fim de observarem as temáticas que conduzem essas produções, as quais podem ser retomadas, em uma nova perspectiva, ou podem ser utilizadas como parâmetro do que buscar como uma nova temática que se enquadre na realidade de sua própria comunidade. Trata-se de uma formação que se dirige também para o analista crítico, aquele que é capaz de promover a integração entre o que é diferente, respeitando a diversidade de opiniões, de valores, de culturas (Rojo, 2013). E para formar o transformador, o Caderno trabalha com o princípio de que agir na sociedade por meio do documentário é tomar um posicionamento crítico diante da ideia de melhorar, de fazer conhecer um lugar, uma história, um povo que precisa de transformação ou que pode servir de ferramenta de apoio para que outras transformações se operem em outros lugares, em outros povos, em outras histórias.

Para Rojo (2013, p. 17, grifos da autora), esse é o papel da escola frente aos multiletramentos: “ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial ‘a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade’”. Chamamos atenção aqui para a atividade proposta ao aluno, pelo Caderno da OLP, de que, ao iniciar a elaboração do projeto, nas pré-entrevistas a serem feitas com prováveis participantes do documentário, é necessário:

[...] observar atentamente o comportamento, a desenvoltura, a articulação verbal e a capacidade narrativa dos entrevistados, pois eles podem ter uma excelente história, mas não saber contá-la, nem ser bom narrador.

Deve-se ainda prestar atenção em duas situações: alguns indivíduos podem resistir, ficar constrangidos ou mesmo se recusar a conceder uma entrevista; mas, há aqueles que, após a pré-entrevista, criam a expectativa de participar do filme. São momentos delicados, em que tanto é necessário buscar meios de convencimento para fazer a pessoa falar, sem coagi-la, quanto não alimentar expectativas de fazer parte da filmagem (CENPEC, 2019a, p. 83).

Em outros momentos, o material vai ainda propor como trabalhar estratégias de convencimento, de diálogo e comportamento entre entrevistador e entrevistado.

Salientamos o fato de as entrevistas não serem abordadas apenas como uma técnica. O Caderno, pelo contrário, foca na proposição do diálogo e no envolvimento entre entrevistado e entrevistador, no acolhimento e no respeito ao entrevistado, o que comunga com o que Rojo defende (2013), a partir dos preceitos de Kalantzis e Cope: um trabalho da escola voltado à formação do aluno para o trabalho, para o pluralismo cívico e o respeito com o outro.

Segundo Rojo (2013, p. 14, grifos da autora), a Pedagogia dos Multiletramentos trabalha com projetos que almejam desenvolver nos alunos três dimensões: “*a diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), *o pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e *as identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal)”. Nessa visão, o aluno deve ser preparado para ser um *trabalhador* que pode participar de diferentes situações comunicativas com autonomia e com espírito coletivo aberto às mudanças do mundo moderno e às novas maneiras de interação. Hoje, “espera-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante” (Rojo, 2013, p. 14). Compreendemos que a proposta da OLP, da forma como é colocada – voltada para que o aluno aprenda articular a sinopse, o argumento e o roteiro na produção do documentário – comunga com essa pedagogia. São gêneros que estão inseridos em vários campos da atividade – jornalística, cinematográfica, documentarista – e que requerem novos (multi)letramentos e, portanto, produtores e leitores multifacetados. Gêneros que participam, assim, de várias práticas sociais de linguagem: de representar a realidade de muitas maneiras – expositiva, observacional, participativa, reflexiva, performática, poética –; de criar situações ficcionais em narrativas multimodais; práticas que requerem ações multiformes – elaborar textos escritos e orais, realizar entrevistas, operar câmeras fotográficas e celulares, programas de edição de imagem, de som, de mixagem etc.

Para a formação do pluralismo cívico, a proposta da OLP visa ao que Kalantzis e Cope (2006 *apud* Rojo, 2013, p. 15) indicam como um dos reflexos importantes dessa formação: “a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem que ser negociada”; como já discutimos em outros momentos do texto. A produção de documentários por alunos, retratando a diversidade cultural local a partir de uma visão coletiva, corrobora, com certeza, essa formação cívica plural de que falam os autores. Essa pluralidade pode ser visualizada, por exemplo, nos temas dos documentários finalistas do concurso de 2019. Entre as dezenove sinopses de documentários publicadas no encarte dos textos finalistas de 2019 (CENPEC, 2019b), destacamos: “Enquanto houver flores” (Pé de Serra, BA), documentário que “retrata as diferenças sociais encontradas em cidades do interior, causadas pelo preconceito, pela intolerância e principalmente pela política” (p. 251); “Por trás da rua” (Jandira, SP), que “tem no testemunho oral dos moradores de rua da região central da cidade de São Paulo sua principal fonte de pesquisa, procurando mostrar aspectos do cotidiano deles, suas vivências na rua, sua organização, sua alimentação, seus medos e suas esperanças” (p. 253); “Além das secas” (Fortaleza, CE), trabalho que “trata da escassez de água no Ceará, problema que se tornou uma dura realidade do lugar” (p. 257); “O que se prende quando a escola cai” (Santa Bárbara do Leste, MG), que “se passa na pequena Santa Bárbara do Leste, cidade do interior de Minas Gerais, cenário de conscientização e luta, onde alunos, com o apoio da comunidade, se mobilizaram em busca de uma nova estrutura para a EE Monsenhor Rocha, contra o descaso dos governantes” (p. 253).

Ao documentar o lugar onde vive, a partir de seu olhar ou das experiências das pessoas desse lugar, o aluno está sendo preparado para se expressar e representar culturas híbridas formadas por diferentes perfis e posicionamentos, os quais estão sujeitos, como sabemos, a mudanças sócio-históricas, tornando ainda mais significativo o registro singular feito por esse aluno-documentarista.

Conforme Rojo (2017a), essa nova mentalidade vinculada aos novos (multi)letramentos também está fortemente ligada a fatores de comportamento diante da evolução da tecnologia computacional e da internet. Nessa geração, os usuários produzem conteúdos – são produzíveis, como denomina Bruns (2009). Entretanto, segundo a autora, já estamos caminhando para uma geração que “pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e seus interesses, de maneira a oferecer em tempo real conteúdos e mercadorias customizados” (Rojo, 2017a, p. 191).

Essa nova mentalidade pode, de alguma forma, ser pensada também a partir da proposta temática da OLP, quando o concurso define “o lugar onde vivo” como mote da elaboração dos documentários. O aluno deve criar o documentário a partir de seu ponto de vista sobre a comunidade onde mora, em cotejo com um plano mais geral, mas isso é uma construção que deve ser instigada didaticamente, como podemos observar nestas instruções do material: “Cabe a você, professor, pensar junto com os alunos formas de ver e falar sobre o outro, sobre a cidade, sobre o país de maneira a respeitar os princípios éticos e almejar as transformações político-sociais necessárias” (CENPEC, 2019a, p. 6-7). Para documentar o lugar onde se vive, é preciso, nessa perspectiva, partir do princípio da antecipação dos gostos, das necessidades, dos interesses tanto do aluno que se constituirá como produtor do texto quanto de sua comunidade. Isso difere, evidentemente, da antecipação do perfil do usuário feita por anúncios publicitários publicados nas redes sociais, balizados pelas ferramentas de algoritmos, a fim de oferecer a ele, em tempo real, conteúdos e mercadorias. É na construção de um *ethos* de alunos-documentaristas e de uma comunidade, a partir dessa mentalidade em que se busca atingir o outro do discurso, que os documentários produzidos em contexto escolar podem ser publicados⁹ e se tornarem, realmente, produtos culturais representativos de uma comunidade. Assim, é a partir do que o aluno gosta, necessita, tem interesse de falar que a interação tem início, consagrando a essência da interação verbal, segundo os preceitos de Bakhtin (2003, 2017) e seu Círculo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que é necessidade da escola (até mesmo seu papel) atualizar os conteúdos ensinados e o modo de o fazer, contextualizando a prática escolar às demandas sociais. Logo, a escola não pode ignorar as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, pois seu domínio e o das práticas letradas a elas atreladas são condicionantes para que os jovens possam ter condições de participar ativamente, de forma protagonista, da construção e da reconstrução do mundo em que vivem. Nesse sentido, os conhecimentos ganham nova compreensão, sofrem expansão, dinamizam-se e enriquecem-se, gerando, assim, desenvolvimento de novos e (multi)letramentos.

⁹ Como sugere o Caderno, as publicações podem ser em mostras na escola, abertas ao público; em canais como o *Vimeo* e *YouTube*; em *sites* específicos de divulgação de filmes; em festivais que aceitam curtas-metragens feitos por estudantes.

É nessa perspectiva que compreendemos que o material pedagógico elaborado pela OLP para a didatização do gênero documentário foi construído. Em nossa análise, verificamos como o Caderno do Professor abre possibilidades para o desenvolvimento de novos (multi)letramentos, não apenas trazendo ferramentas e técnicas indispensáveis para a produção de vídeos documentaristas, mas, sobretudo, incentivando atitudes e práticas atualizadas com as exigências desse “novo mundo” em que vivemos e que se faz cada dia mais presente em nossas vidas. Mundo que pede que sejamos cada vez mais colaborativos, autônomos, protagonistas, criativos, adaptativos. Mundo também que está se abrindo para a hibridização de práticas letradas e para a mixagem de culturas, tornando infundadas as radicalizações dicotômicas como cultura popular/erudita, cultura da periferia/elitista, práticas escritas/orais, práticas verbais/visuais.

Propostas inovadoras como a da OLP, que sempre trabalhou com produções de textos escritos, e agora inclui, no rol de gêneros do concurso, o documentário, um hipergênero multimidiático, têm tudo para impactar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, já que as novas práticas de letramento modificam nossa relação com o espaço, com o tempo, com os textos e discursos e com as culturas. E isso não é de maneira alguma negativo para o ensino e para a didatização dos saberes, porque, assim como a sociedade, os conhecimentos e o modo como nos relacionamos com eles estão em constante mudança e atualização, e tudo isso precisa atingir a escola, nossa principal agência de letramento e, agora, de novos (multi)letramentos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: Santos, C. F.; Mendonça, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.
- BRUNS, A. From Prosumer to Producer: Understanding User-led Content Creation. *In: Transforming Audiences 2009*, 2009. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/27370/>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Caderno do professor: orientações para a produção do gênero Documentário*. São Paulo: CENPEC, 2019a. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-documentario6.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Textos finalistas: Olimpíada de Língua Portuguesa 6ª edição 2019*. São Paulo: CENPEC, 2019b. Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/arquivos/9161/textos-finalistas-2019.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. O documentário na Olimpíada de Língua Portuguesa: o desenvolvimento de novos (multi)letramentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-19, 2023. e-1982-4017-23-11.

- KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=10. Acesso em: 28 ago. 2023.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 28 ago. 2023.
- LUCENA, L. C. *Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção*. São Paulo: Summus, 2012.
- NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. 5.ed. Tradução de Monica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2010.
- OLIVEIRA, M. S.; Kleiman, A. B. *Letramentos múltiplos*. Natal: Ed. da UFRN, 2008.
- PENAFRIA, M. *O filme documentário: história, identidade, tecnologia*. Lisboa: Cosmos, 1999.
- PENAFRIA, M. *O ponto de vista no filme documentário*. 2001. Disponível em: <http://www.filmes.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Opontodevistadofilmedocumentario.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- ROJO, R. H. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- ROJO, R. H. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Rojo, R. H. (org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.
- ROJO, R. H. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes, 2017a. p. 189-216.
- ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. H.; Moura, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar letrando. In: Santos, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. B. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TEIXEIRA, H. *O que é transdisciplinaridade?*, 2015. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).
- THE NEW LONDON GROUP (NLG). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n.1, 1996.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.