

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

**PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO E
LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

MARTA BARBOSA DA SILVA

**NA IMBRICAÇÃO DE DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES:
GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DE CURTAS-METRAGENS EM SALA DE
AULA**

**CÁCERES
2019**

MARTA BARBOSA DA SILVA

**NA IMBRICAÇÃO DE DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES:
GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DE CURTAS-METRAGENS EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian.

**CÁCERES
2019**

S586n SILVA, Marta Barbosa da.
Na Imbricação de Diferentes Materialidades Significantes: Gestos de Interpretação de Curtas-Metragens em Sala de Aula/ Marta Barbosa da Silva – Cáceres,2020.
200 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado)–Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso,2020.
Orientador: Maristela Cury Sarian

1. Análise de Discurso. 2. Autoria. 3. Cinema. 4. Leitura. 5. Audiovisual. I. Marta Barbosa da Silva. II. Na Imbricação de Diferentes Materialidades Significantes: Gestos de Interpretação de Curtas-Metragens em Sala de Aula.
CDU 808.5

MARTA BARBOSA DA SILVA

NA IMBRICAÇÃO VERBO-VISUAL DOS SIGNIFICANTES: GESTOS DE
INTERPRETAÇÃO DE CURTAS-METRAGENS EM SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
ORIENTADORA



Prof.^a Dr.^a Adriana Lins Precioso (UNEMAT)
AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Grecielly Cristina da Costa (UNICAMP)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 30/09/2019

A José Santino Barbosa e Maria Joana Barbosa, meus avós maternos (*in memoriam*).

A Thales Barbosa Stringhini, meu filho amado.

A Micael Kalil e Sofia Manuele, meus amados
sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas inúmeras bênçãos derramadas sobre mim.

A minha mãe, pelas palavras de incentivo, pelas viagens a Cáceres para cuidar do Thales, pela preocupação comigo a qualquer momento, por não medir esforços.

Ao meu filho Thales, sonho realizado durante o Mestrado, presente divino, que completou a minha vida me dando o título mais sublime que existe: mãe.

A meus irmãos – Mônica e Maurício, por me ouvirem em vários momentos e pontuar as frases com: Deus vai te abençoar! Tudo vai dar certo!

A minha tia Lucia Nakayama, pela torcida, a Mariana Nakayama (minha prima) por vibrar comigo a cada conquista no mestrado.

A meu companheiro Alan Stringhini, por me ajudar em tudo – casa, comida, criança – sempre com um sorriso.

A minha cunhada Eliete, por cuidar do Thales com tanto amor e atenção, para além do seu trabalho.

A minha sogra, por me ajudar com o Thales, pelos jantares e pela água de coco.

A minha xará Marta de Paula Vieira, da Turma 3, que me mostrou o caminho rumo ao Profletras, me incentivou todo o tempo me emprestando livros sem data de retorno, pelas viagens, pelo Enadis – RO, por sentidos outros na Educação.

A minha querida orientadora Maristela Cury Sarian, por tudo que me ensinou de AD e para além: dedicação, excelência, ética, atenção, carinho. Sentimento de eterna gratidão pelo cuidado com todos os detalhes, comigo, com meu filho.

À professora Vera Regina, pela aprendizagem possibilitada, pela sabedoria nas decisões tomadas quanto às minhas condições de produção após a licença maternidade, pelo abraço tão acolhedor.

A todas as estrelas do PROFLETRAS/ CÁCERES, os professores - Maria José, Mônica, Olga, Lima, Nilce, Elizete, com os quais pude aprender, compartilhar e ampliar o conhecimento que hoje tenho.

À professora Greciely Costa, pelas contribuições, pela interlocução tão carinhosa e atenciosa durante a qualificação.

À professora Adriana Precioso, pelo incentivo e contribuições ao projeto.

Aos colegas da Turma 4: Cleia, Dionila, Daniela, Fátima, Flávia, Gislaine, Jansileia, Luciana, Márcia, Marcos, Mariley, Neanderson, Nicéia e Queila, com os quais tive o prazer de conviver e aprender durante o Mestrado.

Às minhas companheiras de quarto e irmãs: Daniela, Gislaine e Cleia pelas caronas nas risadas, nas análises sem fundamento, nos equívocos, momentos inesquecíveis e tão fraternos.

À Escola Álvares de Azevedo – direção, professores, orientação, supervisão, merendeiras, secretaria, zeladoria, inspeção, pela acolhida ao trabalho que desenvolvi, a liberdade que me deram, a confiança depositada, a ajuda em tudo que precisei. Eternamente grata.

Aos alunos do 8B, pelo empenho das atividades de escrita, pelo carinho demonstrado com o desenvolvimento do trabalho.

A meus fieis escudeiros do 8B: Ana Clara, Bruna, Lucas, Ágato, Vilsom, Vítor, Filipe, Abner, pela presença constante, pela busca de alternativa, por recomeçar sem desanimar, pelo carinho.

Ao coordenador do Laboratório de Informática, Josué Cardoso, pelo trabalho de auxílio à locução com as narradoras, pelas brincadeiras nas tardes tensas de atividades, pelas músicas, pelos poemas.

À professora Mariza Fidelis, do Laboratório de Informática, pela preocupação e companheirismo, pelas horas-extras sem remuneração, pelas alternativas oferecidas, pela ajuda encaminhada.

À professora Lia Prado, pela ajuda indicando Maiko Moreira para as oficinas; pelo socorro indicando o Hugo Prado para coordenar a produção visual, pelo auxílio com os desenhos, pela preocupação com o produto final.

A Hugo Prado, por, prontamente, assumir uma tarefa tão exaustiva e grandiosa e realizá-la com maestria, pela interlocução, pelas idas à escola para nos ajudar a concluir o projeto. Para sempre grata.

Às professoras de Matemática Cidinha e Iracema, pelo auxílio nas atividades sobre a história dos números e símbolos.

Ao coordenador do Abrigo de Vilhena, o senhor Maximiliano Machado, pela palestra concedida aos alunos.

Ao Governo do Estado de Rondônia, pela licença para qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pela bolsa concedida.

Grande é a diferença entre o turista e o viajante

O primeiro é uma criatura feliz, que parte por este mundo com a sua máquina fotográfica a tiracolo, o guia no bolso, um sucinto vocabulário entre os dentes: seu destino é caminhar pela superfície das coisas, como do mundo, com a curiosidade suficiente para passar de um ponto a outro, olhando o que lhe apontam, comprando o que lhe agrada, expedindo muitos postais, tudo com uma agradável fluidez, sem apego nem compromisso, uma vez que já sabe, por experiência, que há sempre uma paisagem por detrás da outra, e o dia seguinte lhe dará tantas surpresas quanto à véspera. O viajante é criatura menos feliz, de movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, descer à origem de tudo, amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais toscas às mais sublimadas almas do passado, do presente até do futuro – um futuro que ele nem conhecerá. O turista murmura como pode o idioma do lugar que atravessa, e considera-se inteligente e venturoso se consegue ser entendido numa loja, numa rua, num hotel[...] O turista já andou léguas, já gastou a sola dos sapatos e todos os rolos da máquina – o viajante continua ali, aprisionado, inerte, sem máquina, sem prospectos, sem lápis, só com os seus olhos, a sua memória, o seu amor.

(Cecília Meireles, *Roma, turistas e viajantes*).

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Unemat/Cáceres, cuja base teórico-metodológica sustenta-se na Análise de Discurso Materialista, iniciada na França por Michel Pêcheux e representada no Brasil por Eni Orlandi. Com vistas a desenvolver gestos de leitura de curtas-metragens contemporâneos estrangeiros e brasileiros com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Rondônia, objetivou-se trabalhar os processos de constituição, formulação e circulação dessa composição fílmica, bem como possibilitar espaços de autoria em sala de aula. Considerou-se, para seu desenvolvimento, o trabalho discursivo com o verbal e o não-verbal, em funcionamento nos curtas, e a possibilidade de (re) significar a leitura realizada na escola, pelo fato de esses objetos simbólicos mobilizarem diferentes materialidades de linguagens em seu processo de composição, o que deu condições para gestos de interpretação sobre a tecedura e a tessitura do discurso. Nessa linha, colocamos em evidência, por meio da noção de função-autor, atividades que possibilitaram o jogo com a paráfrase e polissemia visando à assunção à autoria, a fim de que os sujeitos alunos pudessem produzir sentidos inscritos na repetição histórica. No desenvolvimento do trabalho, primeiramente, os alunos construíram um arquivo de leitura sobre o cinema, condição para a leitura do verbal e não-verbal nos curtas a serem trabalhados; posteriormente, durante as oficinas para escrita de roteiro e edição de vídeos, formularam em grupo um curta-metragem como resultado das atividades desenvolvidas nessa etapa do projeto. Sendo assim, como resultado, indicamos a possibilidade de dar visibilidade às práticas de leitura e escrita discursivas na escola oferecidas pela composição do texto-fílmico, devido a sua singularidade e a seus espaços abertos designificação.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Autoria. Cinema. Leitura. Audiovisual.

RESUMEN

Este trabajo de investigación se desarrolló dentro del alcance del Programa de Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS / Unemat / Cáceres, cuya base teórica y metodológica se basae en el Análisis del Discurso Materialista, iniciado en Francia por Michel Pêcheux y representado en Brasil por Eni Orlandi. Para desarrollar gestos de lectura de cortometrajes contemporâneos extranjeros y brasileños con estudiantes de octavo grado de una escuela pública en Rondônia, el objetivo era trabajar em los procesos de constitución, formulación y circulación de esta composición cinematográfica, así como habilitar espacios para La autoria e nel aula. Se consideró para su desarrollo el trabajo discursivo con lo verbal y no verbal, trabajaren los cortometrajes, y la posibilidad de (re) significar la lectura realizada em la escuela, porque estos objetos simbólicos movilizan diferentes materialidades de los idiomas en sus proceso de composición, que dio condiciones para gestos de interpretación sobre el tejido y la textura del discurso. En esta línea, destacamos, a través de la noción de función- autor, actividades que permitieron el juego con paráfrasis y polisemia co nel objetivo de asumir la autoría, de modo que los sujetos involucrados pudieran producir significados inscritos em la repetición histórica. Em el desarrollo del trabajo, en primer lugar, los estudiantes construyeron um archivo de lectura sobre cine, una condición para leer los cortometrajes verbales y no verbales em los que trabajar; Más tarde, durante los talleres de escritura de guiones y edición de videos, formularon um cortometraje como resultado de lãs actividades desarrolladas em esta etapa del proyecto. Por lo tanto, como resultado, indicamos la posibilidad de dar relevancia y visibilidad a las prácticas discursivas de lectura y escritura em la escuela que ofrece la composición del texto de la película, debido a su singularidad y sus espacios abiertos designificado.

Palabras clave: Análisis del discurso. Autoría.Cine. Lectura Audiovisual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CIDADE, ESCOLA, CINEMA	14
1.1. Recortes histórico-geográficos de Vilhena–RO.	16
1.2. Escola Álvaresde Azevedo	16
1.3. Base Nacional Curricular Comum e Referencial Curricular de Rondônia.....	20
1.4. Sujeitos do processo de aprendizagem	22
1.5. O cinema na escola	23
CAPÍTULO II – A ARQUITETURA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	28
2.1. Construindo possibilidades	28
2.2. Sustentação parao trabalho	32
2.3. Alternativas de construção.....	35
2.4. Contribuições da Banca de Qualificação	36
CAPÍTULO III – A TESSITURA DO PROCESSO	38
3.1. Primeiro contato com a turma do 8B	38
3.2. Espaço para a arte cinematográfica	41
3.3. O curta na escola.....	47
3.3.1. <i>Velha história</i> – gestos de leitura no entremeio das linguagens	52
3.4. Historicidade cinematográfica: antes e depois dos primeiros curtas	63
3.4.1. Cinematografia – a técnica a serviço dos sentidos	68
3.4.2. História da animação.	72
3.5. Seletiva de curtas-metragens para etapa de leitura	77
3.5.1. <i>The gift</i> – materialidades não-verbais em processo de significação	80
3.5.2. Proposta diferenciada para trabalhar o curta.....	92
3.5.3. <i>Zero</i> - similitude e apelo interpretativo aceito.	102
3.6. Segunda etapa: elaboração de roteiro	114
3.6.1. <i>A storyline</i>	115
3.6.2. Formulação de personagens.....	118
3.6.3. Elaboração do argumento	120
3.6.4. Novo efeito de fim	122
3.6.5 Considerações sobre a primeira fase da produção	124
3.6.6. O roteiro e seus desdobramentos	125
3.6.7 Oficinas de audiovisuais	126

3.6.8. Palestra “Adoção e o Abrigo de Vilhena”	128
3.6.9. Atividades no contraturno.....	130
3.7. Análise inicial do curta-metragem Sophia.....	133
3.7.1. O duplo da adoção no curta-metragem Sophia.....	143
3.7.2. A movência de sentidos de mãe a partir das fichas dos personagens.	148
3.7.3. Em busca de um efeito de fecho parao trabalho.	151
3.7.4. Surpresas na edição.....	153
3.8. Encerramento da intervenção na escola.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

Essa Dissertação de Mestrado – filiada à Análise de Discurso Materialista, produzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – UNEMAT/Cáceres – registra o resultado da experiência de trabalhar leitura e escrita de curtas-metragens de animação com alunos de um 8º ano, numa escola pública de Rondônia.

Antes, porém, quero falar um pouco sobre minha experiência na Educação até chegar ao Mestrado. Em 2000, assim que terminei a graduação, fui trabalhar em escolas particulares da cidade – Escola Santa Lúcia Filippini, Colégio Objetivo e o Colégio Kepler (hoje prédio da UNOPAR). Em 2004, passei no concurso público e fui trabalhar na Escola Estadual de Ensino Fundamental JerrisAdrianiTuratti, em Espigão d’Oeste, a 220 km de Vilhena, cidade onde eu residia. O primeiro contato com os alunos daquela escola não foi muito acolhedor, uma vez que, pela relação amistosa que estabeleceram com a professora de Língua Portuguesa anterior a mim, não encontravam razão para uma nova professora com essa função. Mesmo que eu tentasse explicar-lhes a razão de eu estar ali, não havia conversa.

A metodologia de trabalho com projeto foi, desde o início de minha carreira profissional – e permanece em minhas aulas até os dias de hoje – a forma que encontrei para uma aprendizagem significativa, ou seja, aquela em que o estudante produz sentido no estudo da língua, se inscreve na história.

A par de que o ápice do PROLETRAS era a preparação de educadores para práticas de intervenção, que vão ao encontro das necessidades da sala de aula no ensino de língua portuguesa, minha vontade em participar do programa se intensificou.

Iniciei o Mestrado em 2017 e durante a disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional”, ministrada pela professora Maristela Cury Sarian, passei a me questionar sobre as possibilidades da intervenção que realizaria. Leituras e análises dos trabalhos realizados pelas turmas anteriores, no PROFLETRAS, provocaram-me ainda mais, todavia, a área a qual o projeto estaria filiado era uma incógnita, uma vez que tudo que diz respeito à língua (gem) me encanta.

Em julho daquele ano, participei do I Encontro de Análise de Discurso (Enadis), em Porto Velho – RO. Me inscrevi no minicurso “Discurso e Leitura”, ministrado pelos professores Juciele Pereira Dias e Rodrigo Oliveira Fonseca (UNIVÁS/UFSB), cujos objetivos eram compreender a noção de leitura na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, bem como as práticas de leitura determinadas pelo processo de produção de diferentes tecnologias na história. A partir desse momento, tomei a AD como

base epistemológica para realizar meu trabalho.

Mais atenta à teoria, comecei a pensar de que maneira poderia realizar um projeto de intervenção mobilizando leitura e escrita a partir dos curtas-metragens. Esse olhar mais acurado me possibilitou entender como essa materialidade, por meio de seus significantes e dos processos de constituição, formulação, circulação, nos dava espaço para significar / ressignificar leitura e escrita na escola.

Curtas e longas-metragens há tempo compareciam nas aulas ministradas por mim, pois me sentia inquieta para proporcionar aos alunos acesso a outras materialidades que não aquelas já determinadas pela escola em seu material pedagógico, no entanto, a abordagem que realizávamos ainda era conteudista. O desafio era apropriar-se da Análise de Discurso para realizar um trabalho com leitura e escrita do ponto de vista discursivo.

Minha primeira ancoragem na AD foi pensar na possibilidade de “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos” e “compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, [a fim de] explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui”. (ORLANDI, 2015, p.68). Outro ponto de ancoragem possível de se vislumbrar com o projeto era o exercício da escrita dessa materialidade sob a ótica da função-autor, que “se realiza toda vez que o produtor de linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim”. (LAGAZZI, 2015, p.27).

Nessa linha, a proposta de intervenção procurou, filiada à AD, possibilitar a estudantes do Ensino Fundamental gestos de interpretação desses objetos simbólicos, considerando os processos de constituição, formulação e circulação, bem como praticar a autoria na formulação e edição de um curta.

Para desenvolver a intervenção, organizamos as atividades de leitura e escrita em cinco etapas.

Com essas etapas cumpridas, a fim de demonstrar os resultados de nossa pesquisa, organizamos esta dissertação em três capítulos assim sintetizados:

No **Capítulo I**, apresento, de forma breve, a cidade de Vilhena no que concerne a sua localização, economia, população; descrevo tanto os aspectos físico e administrativo quanto a organização pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental e MédioÁlvares de Azevedo, na qual realizei o projeto. Apresento o perfil da turma de oitavo ano, com a qual trabalhamos, e um breve histórico da relação cinema e escola do século XX ao XXI, no Brasil, chegando a 2014, com a sanção da lei 13.006/14, que obriga a exibição de filmes brasileiros nas escolas, e sobre a qual realizo um gesto de interpretação.

No **Capítulo II**, sob o deslocamento metafórico da arquitetura, descrevo a proposta de intervenção pensada e desenvolvida durante o Mestrado, formulada com seus objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados esperados; apresento também as contribuições da Banca de Exame de Qualificação – Professora Adriana Lins Precioso e Professora Greciely Cristina da Costa.

No **Capítulo III**, por meio da descrição das etapas do projeto, exponho o desenvolvimento da intervenção por meio dos seguintes subtítulos: a historicização do cinema e a leitura dos primeiros curtas-metragens (1895); leitura de curtas contemporâneos como *Velha História* (2004), *The gift* (2014) e *Zero* (2010); oficinas preparatórias para elaboração de roteiro cinematográfico; palestra sobre o tema adoção, escolhido pelos alunos como tema do curta a ser produzido por eles, e as etapas de escrita da animação – pré-produção, roteiro, edição.

Dessa forma, por meio do projeto que desenvolvemos, reafirmamos nossa compreensão de que os curtas de animação podem, no espaço da sala de aula, oportunizar aos sujeitos condições para a prática de leitura(s) e escrita no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que, pela abertura à polissemia, constitutiva de sua formulação, pelo trabalho dos significantes, convidam à interpretação.

CAPÍTULO I – CIDADE, ESCOLA E CINEMA

As informações constantes neste capítulo estão organizadas com vistas a traçar uma breve apresentação do município de Vilhena quanto a seus aspectos histórico-geográficos; da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvares de Azevedo (doravante EEEFM Álvares de Azevedo) quanto a sua estruturação física e organização político-pedagógica; dos alunos com quem desenvolvemos o projeto de intervenção; da história dos primeiros filmes brasileiros nas escolas, além de situar nossa proposta na possível relação estabelecida com a lei 13.006/14, que tornou obrigatória a exibição de filmes brasileiros nas escolas.

1.1 Recortes histórico-geográficos de Vilhena -RO

O município onde moramos desde 1996 é, atualmente considerado, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), como o **quarto** mais **populoso** do estado de Rondônia, com 97.448 habitantes, bem como o de melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado¹.

Paralelamente a seu crescimento populacional, a cidade também é considerada como uma das mais **urbanizadas** do estado e sua economia se sustenta pela expansão nos setores da indústria, comércio, serviços, constituindo-se também como pólo agropecuário².

Localizada na Chapada dos Parecis, divisa dos estados de Rondônia e Mato Grosso, distante a 700 km da capital, Porto Velho, e a 720 km da cidade de Cuiabá, em Mato Grosso. (BRASIL, 2000). Vilhena também é chamada de “Cidade Clima da Amazônia”³ ou “Portal da Amazônia”⁴. De acordo com Vieira (2018, p.21), “foi criada pelo artigo 47 da Lei n.º 6.448, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo Presidente da República Ernesto Geisel, com áreas desmembradas dos municípios de Porto Velho e Guajará-Mirim”.

Conforme Vieira (2018, p.20):

A história de Vilhena tem início no século XX, por volta de 1910, com a passagem da expedição chefiada por Cândido Rondon que fixou nos

¹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ugQ8ihIaCEs>. Acesso em: 25 mar. 2020.

²Agricultura e pecuária de corte são eixos fortes da economia de Vilhena. Milho, soja e arroz são produzidos em grande escala pelo município; os bovinos, conhecidos como “boi verde”, são exportados para países da Europa e da Ásia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q46WrveFVxM>. Acesso em: 25 mar.2020.

³Melhor clima da Amazônia: do tipo tropical quente e úmido, com temperatura média anual de 23,7°C, máxima de 32°C. A úmida relativa do ar é superior a 50%, podendo passar de 75% nos períodos chuvosos.

⁴Graças à possibilidade de acesso a essa região.

campos do Planalto dos Parecis um posto telegráfico, na linha Cuiabá/Santo Antônio do Alto Madeira, que ligaria Cuiabá a Porto Velho, construindo milhares de quilômetros de cabos telegráficos e fazendo surgir vilas em torno dos postos.

O posto telegráfico, a partir do qual Vilhena inicialmente se desenvolve naquele século, vai ser administrado em 1943 pelo índio Marciano Zonoecê. Sua participação na história da cidade se dá, sobretudo, “porque viveu com sua família, no **posto telegráfico**, até o seu fechamento, em 1969, quando já existia a **vila** de Vilhena. Ele faleceu em 1997”. (Ibidem, p.21).

O nome “Vilhena” foi dado à localidade pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, em homenagem prestada ao maranhense Álvaro Coutinho de Melo Vilhena, chefe da Carta Telegráfica da República e diretor geral dos Telégrafos. (BRASIL, 2000)⁵.

Em 1969, a cidade foi elevada à categoria de distrito, através do decreto-lei nº 565, e à categoria de município em 1977, pela lei federal nº 6.448. Naquela época, a população da cidade foi se constituindo a partir das sucessivas correntes **migratórias**, que buscavam terras **férteis e baratas**.

De acordo com Brasil (2000, p.41), “tais correntes eram compostas, predominantemente, de elementos dos seguintes estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, São Paulo e Ceará (entre outros estados nordestinos)”. Nesse sentido, a população vilhenense é constituída de pessoas de vários estados, predominam, no entanto, as características e os costumes sulistas, decorrentes do fluxo de migrantes gaúchos, catarinenses e paranaenses na região.

Quanto ao crescimento da região na década de 70, foram fatores decisivos: os projetos do Governo Federal de **expansão** para a região **norte** e a construção BR 174 (OLIVEIRA, 2012):

Com os projetos de assentamentos promovidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e a intensa propaganda convocatória oficial do Governo Militar por meio do Decreto-Lei nº 1106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici, através do Programa de Integração Nacional - PIN, sob a bandeira de ‘Integrar para não entregar’ e ‘Terra sem homens para homens sem-terra’, o município de Vilhena que tinha, em 1943, apenas 10 pessoas, iniciou a década de 1980 com aproximadamente 400 habitantes. (BRASIL, 2000, apud VIEIRA, 2018, p. 21).

Ainda nessa linha geográfico-econômica, na qual falamos sobre desenvolvimento e

⁵Há outra versão para o nome do município, segundo Brasil: “em homenagem ao tenente Antônio Carlos Vilhena, falecido no Rio Grande do Sul”. (BRASIL, 2000, p. 11).

expansão, em 1975, o **Projeto Paulo de Assis Ribeiro**, inicialmente implantado para desenvolver a região central do Território de Rondônia, chega à região sul do estado, de solo fértil e rica em madeira. (OLIVEIRA, 2012).

Ainda de acordo com o autor, a **indústria madeireira**, por sua vez, junto ao processo de expansão, foi responsável pelo crescimento da cidade nesse período, uma vez que havia abundância de terra e madeiras no Vale do Guaporé. Vilhena funcionava como suporte logístico, pois, com a BR 364, eixo viário para completar o desenvolvimento da região, fazia o entremeio com as grandiosas florestas do Aripuanã.

O ciclo da madeira predominou de 1975 a 1995, período em que o padrão de desenvolvimento do município se estabeleceu e novas alternativas para o crescimento foram surgindo.

Dessa forma, dos **recortes** que apresentamos até aqui, escolhemos dar visibilidade não só aos elementos históricos mais distantes, que constituem o passado da cidade (e eu diria que também do estado), mas ao que lhe constituiu nessas últimas décadas, sobretudo, quanto a seu desenvolvimento socioeconômico. Assim, nesse **coser** de informações histórico-geográficas, nos situamos ora no que sabemos pela consulta ao arquivo, ora pelo que nos é possível acompanhar, perceber, vivenciar mediante a própria relação que estabelecemos com a **cidade**.

1.2 Escola Álvares de Azevedo

A segunda escola criada no município de Vilhena foi nomeada de “Álvares de Azevedo”, em homenagem ao poeta romântico brasileiro do século XIX. A Escola Territorial⁶ Álvares de Azevedo oferecia como modalidades de Ensino o 1º e 2º graus, atualmente chamados de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, respectivamente. O Decreto nº 874, de 18/11/1977, instaurou seu funcionamento, mas foi só em 13 de fevereiro de 1978 que suas atividades passaram a ser desenvolvidas.

A equipe gestora desse período inicial foi liderada por Marlene de Andrade Campana (diretora) e Zenon José dos Anjos (vice-diretor). Localizada em uma área central e estratégica desde sua fundação, a instituição atende com certa regularidade a um número expressivo de alunos. Em 2000, a escola chegou a atender 1731 alunos. (BRASIL, 2000).

⁶Durante a Segunda Guerra Mundial, criou-se o Território Federal do Guaporé, com partes desmembradas dos estados do Amazonas e de Mato Grosso, conforme Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Em 1956, passou a denominar-se Território Federal de Rondônia, em homenagem ao sertanista Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958). O território passou à condição de estado a partir de 1982. (VIEIRA, 2018, p.21).

Atualmente (2019), conta com 1233 estudantes entre urbanos e rurais, os quais são atendidos nos três turnos, em 48 turmas. Também conta com a modalidade de ensino de extensão no campo, exclusiva para o Ensino Médio, oferecido nos Distritos de Perobal e do São Lourenço, nas seguintes escolas: EMEIEF Progresso e EMEIEF Tenente Mello, respectivamente. (PPP, 2019).

Figura 1 - Frente da EEEFM Álvares de Azevedo e alunos durante troca de sala ambiente



Fonte: Imagens Google (2020)⁷.

No quadro de funcionários, trabalham aproximadamente 90 servidores na escola, sendo 57 docentes – em efetivo exercício em sala de aula, contabilizam 36.

Quanto à visibilidade e ao reconhecimento que a instituição recebe pela sociedade vilhenense, Brasil (2000) destaca que:

Entre os anos de 1985 e 1991 esta escola foi aclamada uma das melhores da região, devido a qualidade de seus professores e dirigentes. Em função da localização foi considerada uma escola de elite, embora atingisse os mais diversos segmentos sociais em uma época em que o poder público muito valorizava a educação. (BRASIL, 2000, p. 101).

Em 2014, passou a tender apenas o Ensino Médio, mas, em 2018, as duas categorias voltaram a ser ofertadas pela instituição. Quanto à sua missão e ao trabalho pedagógico, lemos que a escola tem por missão, conforme seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP, 2018), oferecer um ensino de qualidade, com ênfase na criticidade e participação social com vistas ao altruísmo, solidariedade e respeito.

Sua proposta pedagógica privilegia a abordagem **cognitivista**, nos fundamentos da tendência progressista crítico-social dos conteúdos, a qual enfatiza a atividade do aluno no

⁷Disponível em: <https://alo-brasil.blogspot.com/2018/07/escola-estadual-alvares-de-azevedo-em.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

processo de construção do conhecimento. Ensinar, portanto, é

criar condições para que o aluno se relacione sistematicamente com o meio, organizando o fazer pedagógico de forma que as circunstâncias estejam apropriadas para esse fim; aprender como desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. (PPP, 2019, p.89).

Sobre o **método** adotado pela escola, está posto que “os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora” (LIBÂNEO apud PPP, 2019, p.87), logo, o conhecimento é elaborado a partir das operações mentais desenvolvidas pelo sujeito em interação com o meio ambiente.

E o professor? Qual o seu papel a partir dessa proposta? O professor exerce o papel de mediação e orientação, abrindo perspectivas a partir dos conteúdos; o aluno é essencialmente ativo, com autonomia para criar seus próprios esquemas de investigação e resolução de problemas, incentivado a refletir sobre as informações recebidas, esquemas de investigação e resolução de problemas. (PPP, 2018).

Convém dizer que a referência para elaboração do documento que dá visibilidade ao trabalho didático-pedagógico da escola encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, no que tange ao seu caráter ético, estético e político bem como na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular de Rondônia.

No que se refere ao espaço com o qual contamos para desenvolver o projeto de intervenção, apresentaremos abaixo uma descrição no que concerne à estrutura física e a alguns projetos desenvolvidos com espaços específicos para sua realização:

- As quinze salas ambientes – compostas de quadro branco, carteiras, ar condicionado, iluminação adequada e amplas janelas – com capacidade máxima para atender trinta alunos e duas salas de aula para atender até 75.
- Módulo Projeto Alvorada – edificação onde se localizam: Laboratório de Informática, Biblioteca, Laboratório de Ciências Biológicas, Sala Multimeios e Quadra Poliesportiva.
- LIE – Laboratório de Informática Escolar – com 21 computadores e 18 em funcionamento com o Sistema Operacional Linux Educacional 5.0, painel para

projeção de vídeos e imagens, bancadas com divisórias, Plataforma *Moodle* para elaboração de avaliações e/ou formações on-line.

- Sala Multifuncional – espaço e trabalho destinados ao atendimento especializado com dois computadores e três notebooks para os estudantes, além de todo material pedagógico necessário para o trabalho com essa especialidade.
- Laboratório de Ciências Naturais – espaço amplo, disponível às disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia, com vistas a possibilitar, tanto a professores quanto aos estudantes, projeto de pesquisa e investigação analítica nas atividades práticas das aulas.
- Quadra Poliesportiva – espaço coberto, com vestiário e banheiros, arquibancada com capacidade para 500 pessoas e lugar adequado para guardar o material esportivo.
- Sala de Rádio Escola – projeto que conta com mesa de som com oito canais, amplificador, equalizador, caixas de som e sistema de conexão com as salas de aula.
- Bloco administrativo – Secretaria, Auditório com capacidade para 100 pessoas, Sala de Professores, Sala de Orientação, Sala de Supervisão, Sala de Recursos, banheiros feminino e masculino para os professores.
- Cozinha ampla em azulejo, com fogão industrial, forno, freezer, armário, mas não há refeitório, condições que levam os estudantes a fazerem as refeições às mesas que ficam organizadas no pátio.
- Pátio coberto, com bancos fixos, mesas e banquetas usadas para atividades pedagógicas e refeitório.

Sendo assim, procuramos, por meio dessas informações acerca da escola, apresentar tanto seus aspectos físicos quanto sua dimensão pedagógica, por meio de referências a sua historicidade e a forma como ela se encontra atualmente.

1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular de Rondônia

O trabalho de leitura e escrita, que desenvolvemos na escola, manteve com os documentos oficiais de Educação (nacional e estadual) relação direta quanto às postulações que estes apresentam para o uso de tecnologias e mídias na aprendizagem. As orientações apontam o PPP como responsável em agregar tais recursos ao currículo escolar – tanto ao estudo da língua quanto a outras áreas do conhecimento.

Temos TV, vídeo, informática, mídia impressa e rádio, que devem ser integradas no processo ensino aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Para que tais ações aconteçam e possam realmente contribuir para a aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento, é importante desenvolver competências e habilidades no uso das mídias e associá-las aos conteúdos curriculares, promovendo a integração. O Projeto Político Pedagógico da escola contemplará o uso das mídias e tecnologias disponíveis na escola, na perspectiva da integração com o currículo escolar, garantindo, em cada área, o papel e a contribuição das mesmas. (BNCC, 2017, p.16).

Na área de linguagem, fazemos um recorte que contempla as séries finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos, nos quais se concentra o público com o qual realizamos a intervenção. A sistematização para o trabalho com a Língua Portuguesa no BNCC, para esse grupo, compreende quatro eixos: Eixo da leitura, Eixo da produção de texto / escrita, Eixo da oralidade e Eixo da análise linguística/semiótica.

Primeiramente, tomamos a seguir a concepção de leitura e escrita constantes na BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Ibidem, p.72).

Quanto ao eixo da produção escrita, lemos:

O Eixo da **Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (**individual ou coletiva**) do texto escrito, oral e multissemiótico, com **diferentes finalidades** e projetos enunciativos, por exemplo [...] construir um álbum; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos [...] crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções

[...]culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; [...] sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, **microrroteiro**, dentre outros. (BNCC, 2017, p.76, grifo nosso).

Na observação ao terceiro eixo, destacamos:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como **aula dialogada**, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, **debate**, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e **vídeos**, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e **discussões** envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC, 2017, p.79, grifo nosso).

O Eixo da análise linguística/semiótica envolve o trabalho de leitura, escrita, análise a partir do processo de composição, a partir da imbricação das linguagens:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das **linguagens** que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas **imagens dinâmicas e performances, as características de montagem**, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BNCC, 2017, p. 81, grifo nosso).

Embora a base teórico-epistemológica que atravessa a elaboração da BNCC não seja a Análise de Discurso que praticamos, compreendemos que nosso trabalho não se afastou das questões de ensino da língua posta na BNCC, ainda que trabalhadas na perspectiva discursiva, na medida em que mobilizamos leitura e escrita de audiovisuais, como se propõe no documento:

3.Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. [...]10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2017,p.87).

Também nos pautamos, ao trabalhar essa intervenção, no Referencial Curricular de Rondônia, alterado por meio da Resolução nº1233/18 – CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018, que se atualiza conforme o que consta no BNCC. Neste documento, encontramos as referências sobre leitura e escrita e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme a escolaridade.

Também sustenta, teoricamente, o desenvolvimento do projeto, a Resolução n.1233/18 CEE/RO, que aprova e reformula o Referencial Curricular de Rondônia no que se dispõe sobre a leitura de materialidades distintas e seus significantes, pois compreende que para realizar leitura é preciso reconhecer e

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital - , bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática, e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo.5.Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informática e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (RONDÔNIA, 2018, p. 18).

Dito isso, mostramos, até aqui, como os documentos, que orientam as escolas brasileiras, em sentido mais amplo, bem como a escola em que o trabalho foi desenvolvido, em sentido mais estreito, significam a maneira de trabalhar cada área do conhecimento e fundamentam nosso trabalho com essa intervenção. Os recortes (eixos) apontados por nós deram visibilidade à relação entre esses instrumentos pedagógicos (BNCC e Referencial Curricular) e nosso fazer didático-pedagógico. Também possibilitou que, por meio das referências às Tecnologias da Comunicação (TCs) e mídias de forma geral, percebêssemos como cada um desses elementos pode estar presentes no âmbito escolar, sobretudo, como meio para o ensino – aprendizagem da língua portuguesa.

1.4 Sujeitos do processo de aprendizagem

Minhas condições de produção, antes de iniciar a intervenção propriamente dita, eram as seguintes – retorno da licença maternidade em **novembro** de 2018; carga horária reduzida para 16 aulas – fatos que me impossibilitavam de iniciar o projeto naquele ano. Diante disso, a coordenação do PROFLETRAS, após consulta à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da

Unemat, compreendeu ser mais produtivo dar início à intervenção em fevereiro de 2019.

A turma escolhida (o 8B) era constituída de 34 alunos: 22 meninos e 12 meninas, com faixa etária entre 12 e 15 anos, dois deles eram assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dois moravam na zona rural. No geral, era uma turma bem agitada, que falava bastante e tinha dificuldade em ouvir; a maioria dos alunos era egressa do ano anterior (série), já se conhecia e mantinha entre si certa cordialidade. Entre seus professores eram conhecidos pelo tumulto que faziam nas aulas com brincadeiras e discussões sem sentido, mas também pela boa desenvoltura com notas em tarefas, trabalhos e avaliações em geral.

Não mantive com esse grupo nenhuma interlocução antes do início do projeto, nos conhecemos no dia de iniciar a intervenção. A escolha pela turma do período matutino para trabalhar a intervenção ocorreu porque o número de alunos que utilizava o transporte escolar era inferior ao do vespertino. E, dadas as condições de produção no desenvolvimento das atividades do projeto e a necessidade de usar o contraturno, para os estudantes da tarde seria mais difícil comparecer à escola.

1.4 O cinema na escola

Com base na pesquisa ao arquivo de leitura que sustenta a proposta de intervenção, registro nessa parte do trabalho informações acerca da relação cinema e escola. Início mencionando os trabalhos de Roquete Pinto (1910) e sua contribuição para organização do acervo; cito o Decreto nº 2.940/1928, que versava sobre o cinema para fins educativos, entre outras informações; dou visibilidade à criação do Instituto Nacional de Cinema Educacional (INCE – 1937) e sua relação com curtas-metragens; e, por fim, coloco em evidência a Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de filmes brasileiros nas escolas.

A primeira metade do século XX, no Brasil, pôde contar com a presença da arte cinematográfica em espaços sociais diversos, a partir de diferentes interpelações: igrejas⁸, escolas e cinemas exibiam filmes em curta, média e longas-metragens a espectadores de uma arte em ascensão.

No âmbito escolar, além de ilustrar conteúdos curriculares, os filmes em circulação

⁸Os Cineacs eram salas de cinema nas paróquias e associações católicas, que tinham por objetivo apreciar os filmes segundo as normas traçadas pela Igreja.

eram utilizados “como um meio de propaganda política com o intuito de colaborar na construção da identidade nacional, na legitimação do governo e na formação do patriotismo”. (COUTINHO, 2009,p.28).

Roquette Pinto, uma das relevantes figuras públicas brasileiras da época em que o cinema estava sob essa conjuntura, bem como foi um dos primeiros cinematografistas brasileiros, criou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico em 1910, a qual contava entre outros com seus próprios trabalhos.

O Decreto nº 2.940/1928, assinado por Fernando Azevedo, diretor da Instrução Pública no antigo Distrito Federal, deu visibilidade ao cinema para fins educacionais.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo. O cinema será utilizado, sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências... A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (BRASIL, 1928, apud SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.12).

Com o regulamento, as exibições nas escolas funcionariam como ilustração dos conteúdos ensinados, bem como estratégia para a educação popular, uma vez que teria a capacidade de atrair atenção das pessoas pouco familiarizadas com a escrita e a leitura. Acerca da finalidade do cinema nesse período, Fonseca (2015, p.36) menciona que “a cinematografia educativa tinha por fim educar por meio da comunicação, sendo vista como uma possibilidade de diminuir as diferenças entre o Brasil e os países desenvolvidos, uma vez que o analfabetismo era um problema de grande vulto a ser vencido”.

Formulada por educadores e gestores da educação pública, entre 1920 e 1930, a ideia de cinema como difusor de conhecimento e formador de hábitos e comportamentos de milhões de analfabetos ganhou notoriedade. (DUARTE; ALEGRIA apud FONSECA, 2015). Datam de 1930 os olhares para o cinema como importante instrumento educativo, quando os educadores da Escola Nova e os “homens de cinema” já se interessavam em mobilizar a produção cinematográfica que vinha de fora e ainda contribuir para a criação de um cinema nacional.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹, que mencionava a integração do cinema à educação brasileira, culminou, em 1937, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), o qual contribuiu com a produção em curtas- metragens, encaminhamentos e circulação da arte cinematográfica nas escolas, institutos culturais e exposições públicas. (NETO apud ALCÂNTARA, 2014, p. 19).

Sobre essa época, na qual o cinema compartilhava o espaço educacional, sobretudo, para ilustrar conteúdos curriculares, em artigo intitulado “INCE – da história escrita a história contada”, Fernanda Caroline A. Carvalhal cita registros de época que atestam a forma como educadores avaliavam os filmes na escola:

Alguns registros do século XX demonstram que existiam muitas dúvidas a respeito da eficácia do filme como recurso educacional. Todos esses receios podem ter dificultado a criação ou a formação de uma cultura positiva sobre o uso de filmes na educação ao longo dos anos. Em 1930, dois professores do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, escreveram o livro Cinema e Educação. Entre outras concepções, afirmaram que o professor via com desinteresse e desconfiança o uso do cinema escolar. Em outro livro, de 1931, Cinema contra Cinema, escrito pelo cineasta Joaquim Canuto Mendes de Almeida, não há informações quanto à receptividade por parte dos educadores, apesar de o autor indicar que o professor deveria ser o responsável pela condução dos filmes. (CARVALHAL, 2009)¹⁰.

Isso posto, é possível perceber que, no início do século XX, o entendimento acerca de cinema educativo era que ele poderia contribuir para a mobilização das massas, para propaganda e para integração social (CATELLI apud FONSECA, 2015, p.36), ainda que visto com ressalvas por alguns educadores.

A partir do início do século XXI até nossos dias, pensando a relação cinema e escola, a fim de que nessa interlocução se instaure espaço efetivo de aprendizagem, bem como de contemplação, tomamos Leite e Christofoleti (2015), quando formulam que

parece ser fundamental pensar questões acerca de uma educação do olhar para além de uma perspectiva utilitária da arte, em que as fronteiras entre cinema e educação possam efetivamente ser espaços de produção de sentidos e diálogos entre esses dois territórios.(LEITE; CHRISTOFOLETI, 2015, p. 43).

⁹Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Ebenezer Takuno de Menezes, em Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 15 out. 2019.

¹⁰Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal>. Não paginado. Acesso em: 20 set. 2019.

Com base nessas questões, minha finalidade, com esse percurso, em que a cinematografia tem se aproximado da educação, foi para aludir à Lei 13.006/14, sancionada pela Presidência da República em 26 de junho de 2014, cuja proposta “acrescenta parágrafo 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes nas escolas de educação básica”. (FRESQUET, 2015, p.22).

Sem a pretensão de problematizar o fato, mas pensá-lo na relação com a proposta que trago para o trabalho com o cinema na escola, vejo-a sob dois ângulos: se, de um lado, nos remete à forma como os filmes chegaram à escola no início do século XX, por meio de decreto e de maneira impositiva, por outro, abre-se para uma perspectiva de nova configuração para que os audiovisuais circulem nesse espaço de saberes. Como lembra Fonseca (2015,p.49):

Desde as primeiras intenções de inserir o cinema como instrumento de aprendizagem nas escolas públicas, havia o interesse daqueles que traziam tal proposta em aproximar os estudantes da arte, dos filmes, de uma linguagem diferente daquela usada em sala de aula. Naquela época e até bem pouco tempo atrás, a proposta de cinema na escola era mais voltada para um uso instrumental do filme para transmitir conhecimentos, ilustrando conteúdos das aulas de biologia e história, por exemplo.

No entanto, ao estabelecer um paralelo entre o início do cinema na escola e contemporaneidade, percebemos que:

As primeiras iniciativas de inclusão do cinema na educação tinham por objetivo civilizar e educar as massas, numa perspectiva que via o público como receptor passivo e carente de cultura. Os projetos atuais que levam cinema para a escola buscam a formação de pensamento crítico, criação de repertório, formação de gosto e produção, voltados para a autoria e criticidade dos alunos que não são apenas espectadores dos filmes antes escolhidos por outrem, mas curadores e organizadores de cineclubes nas escolas, roteiristas de vídeos, criadores de animações, entre outros. (Ibidem, p.38).

Nessa linha, concordo com Soares *et al.* (2015, p. 70) ao afirmarem que “uma Lei que tenha por intenção convidar o cinema brasileiro a se fazer sistematicamente presente na escola pode se mostrar como uma alternativa para que a diversidade cultural possa se mostrar e ser vista nesse contexto”.

É importante ressaltar que, por ser a escola um lugar de leitura legitimada e saberes cristalizados, sobretudo por intermédio da linguagem verbal grafada, o cinema comparece

como ponto de entrada para outras leituras e outros sentidos, também por meio de outras linguagens. Para Fresquet e Migliorin (2015),

A escola como território discursivo carrega o peso de ser tradicionalmente caracterizada pela afirmação de regras e certezas. O cinema, na escola, poderá ocupar o lugar do contraponto, tencionando-as com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – tão desigualmente distribuído em nossa sociedade –, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressupõe ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção. Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para passar a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.17-18).

Entendo que, à medida que o cinema na escola deixa de tão-somente ilustrar conteúdos curriculares, passando a oportunizar aos sujeitos experiência e conhecimento, temos como perceber a sua pertinência para o ensino/aprendizagem, uma vez que, circulando dessa forma no cotidiano escolar, “amplia as possibilidades das redes de significação presentes no contexto escolar e fomenta novas visões de mundo”. (SOARES *et al.*, 2015, p.68).

Há, no entanto, a necessidade de dar condições às escolas e aos professores para que efetivamente seja realizado um trabalho com essa materialidade, considerando os elementos que se têm condições de explorar por meio dela, a fim de que sua presença no âmbito escolar não passe de mais uma obrigatoriedade a qual os sujeitos envolvidos não veem sentido para mantê-la.

Dessa forma, procurei, por meio da leitura do arquivo, constante na primeira metade do século XX, compreender como inicialmente o cinema entrou na escola, como era compreendido e alguns dos efeitos que produziu, a fim de fazer um paralelo com a contemporaneidade, sobretudo, por meio da Lei 13.006/14, a qual tornou obrigatório filmes brasileiros nas escolas. Na minha compreensão, o espaço que se abre para a arte cinematográfica atualmente possibilita um diálogo com propostas como a minha – a qual busca dar visibilidade à materialidade fílmica por meio da leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa.

CAPÍTULO II - ARQUITETURA DA INTERVENÇÃO

2.1 Construindo possibilidades

No recorte que estabelecemos para esta intervenção, trabalhamos o processo de constituição, formulação e circulação de curtas-metragens de animação contemporâneas, a partir da relação imbricada das linguagens verbo-visual e sonora.

A escolha por essa materialidade e sua abordagem é fruto da necessidade de se repensar o ensino de língua portuguesa na escola, o qual, muitas vezes, ainda se reduz à memorização de regras da norma culta, leitura (decodificação) unicamente de textos selecionados pelo professor ou do livro didático, seguido de produção de texto a partir de um modelo exclusivo. Práticas essas regidas por um discurso pedagógico, “que tal como se apresenta atualmente, se caracteriza como discurso autoritário”. (ORLANDI, 2009, p.15):

“Isso significa que, nesse tipo de discurso, há a restrição da polissemia como possibilidade de outras interpretações. O discurso pedagógico, tal como ele circula em nossa sociedade, impede a legitimação de sentidos não-previstos”. (BOLOGNINI, 2007, p. 9).

A par dessa realidade, a qual há quase 15 anos venho tentando desestabilizar, nas turmas em que trabalho e em mim mesma, pensamos um projeto intervencionista para trabalhar leitura e escrita a partir de uma materialidade ainda pouco empregada em sala de aula, ao menos, com esses objetivos. Nossa filiação teórica tem base epistemológica na Análise de Discurso Materialista, para a qual é importante:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. (ORLANDI, 2015, p.7).

Também lhe é relevante

a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (Ibidem, p. 24-25).

Assim, vista a necessidade de contribuir com o “sujeito escolar, antes de tudo, sujeito de linguagem” (PFEIFFER, 2002, p. 11), de maneira que o estudo de língua seja (re)

significado, intencionamos trabalhar com gestos de leitura e, portanto, de interpretação, considerando a constituição dos alunos, bem como a minha, enquanto professora, interpelados pela ideologia. Para tanto, escolhemos como corpus curtas-metragens brasileiros e estrangeiros, considerando a relação de aproximação que os adolescentes conseguem estabelecer com as mídias e por meio delas também constroem conhecimento. Quanto ao seu uso na escola, “a cultura multimidiática como acontecimento do nosso século” (NECKEL, 2007, p.3) atravessa os sujeitos e chega às escolas, embora tardiamente, como ressalta Mocelin, no caso do cinema:

Ainda que o cinema não seja uma tecnologia nova, a escola o descobriu tardiamente. É relativamente recente, também, a preocupação sobre a não utilização ou a má utilização do cinema como ferramenta didática – preocupação refletida em obras que foram surgindo a partir da década de 1990 e que apontam caminhos metodológicos possíveis para o professor. (MOCELIN, 2009, p. 11).

O fato é que, com o passar dos anos, a linguagem cinematográfica tem se caracterizado pela combinação de várias linguagens, além de instaurar a sua própria, o que lhe possibilita ser contada como arte e a torna mais comum no cotidiano social. Por isso, dada sua complexidade enquanto elemento simbólico, a escola precisa encontrar uma forma de torná-la mais frequente como recurso didático, como linguagem que reclama sentido (ORLANDI, 2000), como injeção das condições de produção da modernidade e pós-modernidade. (COUTINHO, 2009).

Nossa intenção com esse projeto não era substituir uma tecnologia (o livro didático, por exemplo) por outra (o audiovisual), contudo, objetivávamos, através dessa materialidade significativa, colocar em evidência a opacidade do verbal e do não-verbal como espaço para a instauração do discurso lúdico e polissêmico na leitura realizada em aula (FERNANDES, 2015).

Outro fator, igualmente importante, é que, inserida na era digital, a maioria dos adolescentes que está em nossas salas de aula já teve contato com os textos audiovisuais, que circulam via Internet, *WhatsApp*, nas telas de cinema ou televisão. Longas e curtas fazem parte do cotidiano desses alunos, no entanto, não são trabalhados pela escola, sobretudo, no viés discursivo. Essa é uma das razões pelas quais pensamos em contribuir, durante nossas aulas, com o fomento de práticas discursivas de leitura e escrita dessa materialidade.

Nossa pretensão era, juntamente com os estudantes, ampliar a maneira de olhar para o imagético, uma vez que “não há um modelo de leitura para a imagem, não há um signo visual que exprima uma única possibilidade de sentido, a imagem é opaca, sua sintaxe fluida

joga com o visível e o invisível”. (FERNANDES, 2015, p. 4). Tal gesto de interpretação resulta da relação do sujeito com a exterioridade e com a ideologia. Dito de outra forma,

na leitura de imagens, portanto, cada sujeito opera com uma rede de formulações visuais específicas, imagens estas que estão inscritas na história de leitura visual de cada um, e que singularizam a leitura, imprimindo autoria à interpretação. (FERNANDES, 2013, p.183).

Sendo assim, face à abertura do simbólico, constante na linguagem imagética, o sujeito está mais exposto aos efeitos da discursividade (ORLANDI, 2012) e, nesse sentido, são dadas as condições para a constituição do efeito-leitor, entendido como o “reconhecimento de uma leitura no meio de outras, identificação do sujeito que lê com um determinado gesto de interpretação”. (ZOPPI-FONTANA, 2014, p.11).

Nossa experiência na educação nos tem mostrado que os alunos, à medida que percebem que determinado trabalho ou método produz uma aprendizagem significativa, envolvem-se efetivamente com aquele saber. Nessa direção, pretendíamos, com nosso projeto de intervenção, que os gestos de interpretação de nossos alunos se inscrevessem na repetição histórica, isto é, aquela em que “teríamos um aluno com real trabalho da memória: ele inscreveria assim o dizer em seu saber discursivo”. (ORLANDI, 1998, p. 14).

A observação atenta de curtas contemporâneos brasileiros ou estrangeiros nos tem chamado atenção, já há algum tempo, pela textualidade discursiva como elemento importante para um trabalho que dê visibilidade a sua formulação. Apoiamo-nos em Neckel (2013), ao conceituar dois elementos (tessitura e tecedura) que fazem parte desse processo. Considerando o funcionamento da ordem da estrutura e do acontecimento do discurso, temos:

Tomamos por tecedura, o tecer dos dizeres no fio do discurso, na trama dos sentidos, no jogo polissêmico e no interdiscursivo. E, tomamos por tessitura, o funcionamento próprio da materialidade discursiva em sua estrutura, na forma material ou, na imbricação da matéria significante. (NECKEL, 2013).

Assim, atentas à compreensão discursiva dos textos audiovisuais, conforme a autora, entendemos ser necessário colocar em evidência, durante o projeto, o trabalho com a paráfrase (estabilização de sentidos) e a polissemia (ruptura ou deslizamento de sentidos) (ORLANDI, 2015), considerando a relação entre tessitura e tecedura.

Acerca da paráfrase e polissemia, Orlandi nos esclarece que:

Dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. (ORLANDI, 2015, p. 35).

Também corroborava com nossa proposta a compreensão do funcionamento do discurso a partir das estruturas materiais/significantes que o compõem. Para Lagazzi (2017), a composição filmica deve ser definida “como uma relação pela contradição entre as diferentes estruturas materiais constitutivamente falhas e incompletas”. (LAGAZZI, 2017, p. 35). A contradição, a qual se refere à autora, é a impossibilidade de síntese na interpretação: as relações de estrutura permitem reestruturações e as relações simbólicas permitem derivas de sentidos, efeitos do processo metafórico. (LAGAZZI, 2017).

O desenvolvimento do projeto visava a dar condições aos sujeitos à assunção da autoria também por meio da escrita, uma vez que somos sabedores que a forma como se pratica a escrita na maior parte das escolas brasileiras não contribui para a construção do processo de autoria, apenas funciona como seu simulacro. (GALLO, 1993). Para tanto, mobilizamos a noção de função-autor, que “configura a forma e organização do texto” (ZOPPI-FONTANA, 2014, p.09) para os nossos propósitos.

No que se refere à necessidade de reformulação na maneira como se trabalha a escrita nas escolas, concordamos com Pfeiffer quando diz que

é preciso que a escola abra espaço (condições) para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. Uma das formas de se produzir isso é, por exemplo, ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual. (PFEIFFER, 2002, p. 11).

Ainda a esse respeito, a autora reitera que:

A autoria deve ser construída e não simulada. Desse modo, ter como horizonte apenas um ponto final como meta – um texto com o desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência – e não olhar para o processo de construção da posição de autoria – atribuir sentidos na inscrição histórica -, fará com que mantenhamos o processo de funcionamento do simulacro da autoria que consiste, fundamentalmente, no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. (Ibidem, p.11).

Assim, pautadas na Análise de Discurso, queríamos nos deslocar de um trabalho que inscreve o dizer do nosso aluno na repetição empírica (mnemônica) ou formal (técnica), tomada como outro modo de dizer o mesmo (BOLOGNINI, 2011), de forma que o colocasse na posição de sujeito-autor, na qual seu dito e sua escrita produzem sentidos por meio da inscrição na repetição histórica, na qual tanto o sujeito quanto o seu dizer são deslocados.

Em suma, como forma de garantir condições para que os estudantes pudessem desenvolver a leitura e escrita a partir do trabalho com os curtas, ao longo do projeto, intentamos trabalhar com gestos de interpretação de textos audiovisuais, a partir de sua materialidade significativa, a fim de que esses gestos retirassem-nos do lugar de passividade interpretativa e os movessem para a interlocução ativa, possibilitando a construção/desconstrução de sentidos, para que, através dos espaços abertos pelo projeto, esses sujeitos se significassem e (re) significassem na língua, na história.

2.2 Sustentação para o trabalho

A partir da segunda metade do século XX, tanto leitura quanto escrita são tomadas de forma mais abrangente, devido às contribuições da Análise de Discurso Materialista (doravante AD). Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (ORLANDI, 2015): é essa compreensão que trará várias contribuições para o trabalho com a língua, uma vez que a mera decodificação não corresponde à leitura (interpretação).

A concepção discursiva de leitura, da qual parti, se distancia do imaginário de texto como decodificação e se aproxima da noção de leitura como “um espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso”. (ORLANDI, 2001, p.71). Ou, ainda, quando ocorre a corporalidade do discurso, o qual pode ser “formado por gestos, cores, formas, sons, etc”. (Ibidem, p.9).

Nossa proposta objetivava dar condições para que os discentes compreendessem o funcionamento da língua a partir do texto audiovisual, considerando três processos que são constitutivos de todo discurso e, por conseguinte, dos gestos de leitura:

A constituição – que consiste na relação do texto com os sentidos já-ditos, que nele ressoam, significando pela sua presença ou pela ausência (por elipses, silenciamentos, negação); a formulação – que consistem em analisar e descrever o funcionamento das diversas materialidades significantes, que dão forma ao texto (os signos linguísticos, a sua disposição na frase, as imagens, os sons), em condições históricas de produção específicas; a circulação – que consiste em descrever os trajetos percorridos pelos sentidos na sociedade, submetidos às relações desiguais de poder que determinam quem pode dizer o quê e como a partir de uma determinada posição ideologicamente marcada. (ZOPPI-FONTANA, 2014, p.6-7).

Se, para AD, o texto é visto como espaço aberto à interpretação, pois estabelece relações com outros textos e com outros discursos, ler, então, é a possibilidade de cada leitor instaurar o seu próprio trabalho interpretativo, que, conseqüentemente, se dá de um lugar determinado e sobre elementos distintos de significação. Em relação aos textos não-verbais,

Na AD, tanto a palavra quanto a imagem são modos de significar e fazem a mediação entre o homem e o mundo, e, assim como na literatura e nas artes visuais, essa relação não é direta, ela se dá por meio de processos discursivos. Dessa forma, a representação em AD, se opõe ao mimetismo e ao espelhamento entre mundo e figura, como se fosse possível copiar a face natural dos objetos sem que houvesse a impressão de um olhar particular. [...] na imagem, também, o real é o impossível, é o impossível de se representar tudo por completo e na sua exatidão. (FERNANDES, 2013, p.193).

E é a partir desse trabalho do sujeito que uma dada materialidade significativa, termo que “amplia a definição de discurso como ‘relação entre língua e história’ (ORLANDI, 1996 apud TRAJANO, 2014, p.404), permitindo tomá-lo como relação entre materialidade significativa (língua, imagem, sonoridade) e história” (Ibidem, p.404), que se podem produzir várias leituras:

Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação. (ORLANDI, 2012, p.68).

Sendo assim, o caminho a trilhar, mobilizando o aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso, é aquele cuja interpretação está aberta para outra forma de dizer, aos deslocamentos e deslizamentos de sentidos, inscritos na repetição histórica. Essa noção de incompletude da língua, do texto e do discurso produz como efeito “o resultado do trabalho discursivo da produção de leitura”, que “é desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura”. (INDURSKY, 2001, p.38).

De acordo com Orlandi (2015), os discursos são nomeados conforme seus modos de funcionamento, levando em consideração a forma como trabalham a polissemia. Assim, temos: o discurso autoritário (onde a polissemia é contida); o discurso polêmico (onde a polissemia é controlada e o referente é disputado pelos interlocutores) e o discurso lúdico (onde a polissemia está aberta e os interlocutores se expõem aos efeitos do referente). Embora os textos não sejam constituídos apenas por um tipo de discurso, a distinção estabelecida pela autora se dá com base no discurso predominante.

A forma como intentamos promover os gestos de leitura de textos audiovisuais, neste projeto, deu condições aos estudantes para um trabalho com o discurso lúdico, visto que, a partir dele, é possível oferecer espaço para os deslocamentos de sentido e as rupturas de processo de significação, bem como o equívoco, que lhes são constitutivos. Lemos em Fernandes que

assumir um discurso lúdico em sala de aula instaura condições favoráveis de leitura e escrita, visto que permite o aluno deslocar-se de sua posição de sujeito-escrevente, o ‘fazedor de tarefas’, e se constituir no texto enquanto autor. (FERNANDES, 2015, p.7).

Para dar visibilidade à leitura dos curtas-metragens, constituídos de diferentes materialidades significantes que compõe a textualidade fílmica, na qual o verbal imbrica-se à imagem, à sonoridade e às cores, sustentamos nossa compreensão em Neckel, para quem

a produção audiovisual contemporânea se inscreve em condições de produção fronteiriças lançando mão da imbricação material, dito de outro modo, não se sustenta na égide da imagem ou do verbo. Essa materialidade singular (uma materialidade que desfaz a dicotomia verbal-não-verbal) da qual é constituído o vídeo contemporâneo não se deixa aprisionar por análises rígidas e apriorísticas, não há territórios demarcados, nem tão pouco, fronteiras definidas. (NECKEL, 2007,p.1).

Nesse contexto, pretendíamos colocar em evidência o processo de produção de sentidos a partir da imbricação de diferentes elementos significantes que corporificam a linguagem audiovisual. Através de nossa intervenção, queríamos possibilitar ao sujeito-leitor condições de perceber que “é nesse lugar da tecedura (memória/imagens) propiciada pela tessitura (modos de funcionamento do audiovisual) que somos ‘projetados’, que significamos, somos ‘identificados’ e nos identificamos”. (NECKEL, 2013).

Essas considerações nos permitiram entender que os objetos simbólicos (verbal ou não-verbal), constituintes da materialidade fílmica, não têm sentido próprio, único e transparente, uma vez que seu efeito de sentido depende das condições de sua produção, quer seja a situação imediata de enunciação, quer seja o contexto sócio-histórico. (BOLOGNINI, 2007).

A esse respeito, Neckel compreende

o vídeo como uma das formas contemporâneas de produção de sentido, nos toma em meio ao bólide de materialidades expressivas. Temos uma materialidade ao mesmo tempo visual, sonora e verbal que nos provoca esteticamente de forma diferenciada, aguça-nos mais de um sentido ao mesmo tempo. (NECKEL, 2007, p.2).

De modo distinto do conceito tradicional de autor – criador de obra artística, literária ou científica-, por essa perspectiva teórica, entendemos a autoria como a posição que o sujeito ocupa enquanto produtor de linguagem nas diferentes materialidades, como lemos em Lagazzi:

Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem... Sem distinguir as diferentes

materialidades, é importante considerar que elas compõem conjuntos que se colocam sob a demanda da textualização. (LAGAZZI, 2015, p.109).

Dito de outra forma, “ser autor é ter responsabilidade por seu dizer a partir do domínio de certos mecanismos discursivos, implicando a inserção da posição-sujeito na história. A mera repetição não possibilita ao sujeito uma transferência de sentidos em direção à função autor”. (BOLOGNINI, 2007, p.13). As condições históricas da função-autor também se alteram em relação a seu exercício, “pois materialidades diferentes que circulam em espaços distintos envolvem práticas de escrita diferentes e uma relação diferente dos sujeitos com a linguagem”. (ZOPPI-FONTANA, 2014,p.9).

Assim, com base na AD, percebemos que

na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo que ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. (ORLANDI, 1996, p.97).

Cientes de que a função-autor “se realiza toda vez que o produtor de linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição” (ORLANDI, 1996, p.69), pensamos, a partir dessa noção, a constituição do texto como unidade, embora seja resultado de uma dispersão de discursos. Em outras palavras, “o ‘aprendizado’ da autoria é uma prática no processo da textualização, prática de textualização. O autor se constitui à medida que o texto se configura”. (LAGAZZI, 2015, p.102).

Dessa forma, entendemos que o trabalho desenvolvido ao longo de nossa intervenção, apoiado na Análise de Discurso, possibilitou aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ampliar suas concepções de leitura e de escrita, a partir do funcionamento das noções função leitor e função autor, na relação que foi estabelecida com a materialidade fílmica (curtas-metragens) escolhida para este trabalho.

2.3 Alternativas de construção

Como tive carga horária reduzida (de 40h para 20h), concedida em outubro de 2017, várias foram as oportunidades, durante o ano letivo, de realizar com os alunos do 8º ano conversas sobre o uso de longas e curtas-metragens, bem como a oportunidade de apresentar essas materialidades como atividades de leitura e escrita em minhas aulas.

Em agosto daquele ano, foi comunicado à escola em que eu trabalhava que o Ensino Fundamental deixaria de ser ofertado ali, portanto, os alunos desse ciclo migrariam para

outras escolas. Logo, tanto a escola quanto as turmas com as quais eu trabalharia em 2018 tornaram-se indefinidas. Entretanto, a ideia de desenvolver um projeto de pesquisa-ação a partir de curtas de animação já estava tomada, faltava o como fazê-lo.

Assim, após pesquisas e ajustes quanto à metodologia, concebemos que nossa proposta de intervenção seria desenvolvida em cinco etapas, que, em síntese propunha:

1 - Introdução ao projeto, apresentação à gestão escolar e aos alunos, pesquisa em sites para constituição de arquivo de leitura sobre a sétima arte e seus desdobramentos.

2 - Leitura analítica de curta-metragem contemporâneo e suas materialidades significantes a serem sugeridos por mim e/ou pelos alunos.

3 - Atividades de paráfrase e polissemia, levando em conta as especificidades da composição fílmica, colocando em evidência as noções de tecedura e tessitura fílmicas.

4 - Oficinas no LIE (Laboratório de Informática Escolar) sobre a linguagem multimídia, a serem ministradas pela coordenadora do laboratório Lourdes Sbardelotto Benassi, em parceria com coordenadores de outras escolas.

5 - Escrita e reescrita de roteiro para curtas-metragens e edição.

2.4 Contribuições da Banca de Exame de Qualificação

Em março de 2018, com quase nove meses de gravidez, tive a grata satisfação de ter como Banca de Exame para Qualificação junto a minha orientadora, as Professoras Adriana Lins Precioso e Greciely Cristina da Costa, as quais, mediante os efeitos de sentido possibilitados durante a leitura do projeto, imprimiram sobre ele um olhar complementar – tanto à proposta quanto a seus desdobramentos.

Destacamos a contribuição de cada uma delas, uma vez que foi possível agregar, de uma forma ou de outra, as sugestões dadas pela banca, sobretudo, devido a sua pertinência.

A contribuição da professora Adriana Precioso concentrou-se, de um lado, na possibilidade de considerar o curta como narrativa e, assim, trabalhar com o universo diegético e os elementos próprios desse discurso. Nessa linha, pude agregar a ideia do Discurso da Arte (NECKEL, 2013) e trabalhar sua interface com a Análise de Discurso; outra contribuição foi a necessidade de buscar aprofundamento teórico quanto ao emprego do cinema e do curta na escola – o que foi ampliado ao longo do trabalho e da pesquisa e resultou em parte de um dos capítulos desta dissertação.

As contribuições da professora Greciely Costa me levaram a repensar o título do

trabalho, naquele momento, “Gestos de leitura em curtas-metragens: possibilidades para o ensino de língua portuguesa”; deram-me condições para ver possibilidades de realizar o duplo gesto de leitura; também, como sugestão de pesquisa ao arquivo, a professora citou projetos que são/foram realizados em escolas brasileiras (“Inventar com a diferença”, “Minuto Lumière”) e a Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de filmes brasileiros nas escolas, além de mais alguns títulos bibliográficos.

Investida de todas essas considerações, partimos para os ajustes ao projeto e em seguida para a sua realização. No entanto, foi durante o processo da intervenção com os alunos que pudemos entender melhor cada um dos pontos levantados pela banca e sua abrangência no que tange ao trabalho de leitura e escrita de curtas por meio da AD.

CAPÍTULO III - A TESSITURA DO PROCESSO

A organização deste capítulo tem como finalidade apresentar, detalhadamente, a maneira como cada atividade foi desenvolvida com a turma e os efeitos produzidos, bem como o efeito de fecho do projeto realizado na escola, com a presença da comunidade escolar e dos pais.

3.1 Primeiro contato com a turma do 8B

Antes de tirar licença maternidade (maio de 2018), procurei manter uma interlocução com a direção da escola Álvares de Azevedo acerca do projeto de ensino a ser desenvolvido em 2019. Como não havia certeza quanto à turma com a qual trabalharia e desconhecia demais detalhes, pois estávamos projetando o trabalho com quase um ano de antecedência, o que era sabido era que eu precisaria apresentá-lo à equipe escolar.

Na Semana Pedagógica – fevereiro de 2019 – fiz a exposição do quê, com quem, quando, como e para quê à direção, orientação, supervisão, bibliotecários e professores. Com os alunos, iniciei os trabalhos no dia 13 de fevereiro, na primeira semana letiva.

Para o primeiro contato com o grupo, após a apresentação pessoal, levei uma dinâmica quebra-gelo disponível no *Youtube*, cujo título era “Dinâmica do monstrinho”. Meus objetivos eram: tornar nosso primeiro contato mais descontraído e conhecê-los um pouco; perceber como significariam algumas instruções dadas por mim para uma produção não-verbal de base lúdica, bem como discutir com o grupo acerca das várias possibilidades de construção verbal ou não-verbal mediante as mesmas orientações.

As instruções foram: na folha sulfite, desenhe um círculo grande; um tronco que deverá ser peludo; braços compridos, dedos finos, unhas pontiagudas; pernas curtas, pés arredondados; rosto com um olho no centro, narinas quadradas, boca mostrando os dentes; orelhas compridas e pontudas; registre sua obra de arte – nome. Para que os sujeitos-alunos fossem construindo seus monstros, compreendi que eu deveria dar essas instruções paulatinamente.

Até esse momento, não havia percebido o quanto minha proposta inicial de trabalho com a turma administrava os sentidos, contrariando o que eu me propunha a fazer a partir da base teórico-metodológica a qual me filiei. Atividades com o discurso lúdico precisam permitir aos sujeitos “inaugurarem sentidos a partir de seu interdiscurso, possibilitando-lhes deslocá-los para outras zonas de significação, para outros espaços nos quais possam ser (res)

significados”. (ASSOLINI apud FERNANDES, 2015, p.7).

À medida que comecei a explicar como deveriam proceder, um aluno perguntou se seria da mesma forma que na disciplina de História; indaguei como fora a dinâmica, ao passo que, pela descrição, percebi que ambas tivemos a mesma ideia para a aula inicial do ano. Para não realizar, exatamente, a mesma dinâmica, eu disse ao grupo que seriam parecidas, que aguardassem as instruções para construírem os personagens.

Quando realizei a leitura inicial, um aluno já falou o segundo passo. Percebi que não daria certo apresentar todos os comandos, pois a mesma dinâmica já havia sido utilizada com essa turma anteriormente. Modifiquei as orientações naquele momento e, a partir de então, as orientações foram: depois do círculo, façam o rosto conforme queiram, agora o tronco e acrescentem o que acharem conveniente ao seu personagem, deem-lhe um nome. Levaram em torno de uns 15 minutos para concluírem a atividade.

Figura 2 - Desenhos produzidos na Dinâmica do Monstrinho



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Passamos à socialização, mas a maioria não quis mostrar seu desenho, fato que me levou a passar próximo às carteiras para olhá-los. A recusa em apresentar devia-se ao fato de muitos deles terem colocado no personagem o nome dos colegas de sala e só em enunciá-lo já se criava um desconforto entre eles.

Dei continuidade à aula pedindo que observassem o que fizeram, perguntei se estavam satisfeitos e que comentários gostariam de fazer sobre o desenho e a atividade. Acenaram, positivamente, com a cabeça, alguns olhavam o desenho e riam do que haviam produzido. Um aluno comentou: “Meu desenho tem um pouco de tudo – livros, desenhos animados, filmes...”.

Lembramos Bolognini e Lagazzi (2011), quando afirmam: “O sujeito faz gestos de interpretação porque ele ancora sua interpretação a uma memória discursiva, compreendido

como o conjunto dos discursos anteriores, tudo o que já foi dito anteriormente”. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011, p.6).

Ainda que modificada em parte, vi que vários alunos desenharam personagens que lembravam monstros, enquanto outros variaram suas formulações. Conversamos um pouco sobre a produção realizada naquele momento – como se apresentava o não-verbal, se percebiam semelhanças ou/e diferenças entre os desenhos. Não participaram muito, mas alguns disseram que foram fazendo o que eu dizia; quanto às semelhanças ou diferenças, não quiseram mostrar suas produções para o grupo. Parabenizei-os pela realização da atividade, recolhi as produções, a fim de retomá-las posteriormente, e encerramos aquele momento distribuindo bombons.

Na segunda aula daquela manhã, num processo de reversibilidade – onde se possibilita que “a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição professor” (ORLANDI, 1998, p.17) – pedi aos estudantes que, junto comigo, elencassem, ao menos, 10 comportamentos que deveríamos ter durante nossas aulas, a fim de torná-las mais cordiais, democráticas e propícias ao aprendizado. Assim, após a formulação e reformulação, combinamos que todos nós: cumpriríamos o horário, cumprimentaríamos uns aos outros ao chegar, manteríamos o ambiente organizado e tranquilo, ouviríamos uns aos outros respeitando a liberdade de expressão individual, além de participar das atividades propostas durante as aulas.

Feito isso, apresentei o projeto em slides, dando destaque ao fato de ser aficionada por curtas-metragens, sobretudo, os de animação, destacando também algumas experiências anteriores no trabalho com essa materialidade. Como alguns livros haviam chegado para mim e ainda estavam no plástico (BAYÃO, 2002; MOLETTA, 2014), mostrei-os comentando seus títulos, bem como a relevância daquelas leituras no desenvolvimento do projeto.

Dessa forma, no primeiro contato com o grupo, as condições de produção indicaram a necessidade de modificar o roteiro daquela aula, no entanto, nossos objetivos não foram prejudicados. Embora eu não tenha seguido, exatamente, o que fora planejado, tivemos condições de comentar com os alunos acerca da maneira como cada um de nós, ouvindo as mesmas instruções ou lendo o mesmo texto, realiza um gesto de leitura/interpretação. Outro ponto relevante de nossa conversa foi que alguns sujeitos-alunos reconheceram que, em suas produções, havia um atravessamento de leituras realizadas – quer pela palavra, quer pela imagem. Nas palavras de Fernandes (2015, p. 193): “Na AD, tanto a palavra quanto a imagem são modos de significar e fazem mediação entre o homem e o mundo, e, assim como na

literatura e nas artes visuais, essa relação não é direta, ela se dá por meio de processos discursivos”.

A partir da postulação da autora, compreendo que tais processos, constitutivos da(s) linguagem (ns), são a base para um trabalho cujo objetivo seja leitura e escrita na escola.

Ao finalizar o contato daquela manhã, no qual apresentamos nossos objetivos para as aulas de língua portuguesa durante a intervenção, sabíamos que o diferente, o novo, o inesperado era uma injunção a todos, que nos encontrávamos em processo de (res) significação, em busca de espaços para nos inscrevermos na história. Para tanto, era preciso estabelecer uma relação dialética na construção do conhecimento, na qual sujeito-aluno e sujeito-professor simultaneamente se constituíssem.

3.2 Espaço para a arte cinematográfica

Os filmes, reconhecidos na contemporaneidade também como audiovisuais, formam-se por diversos significantes, cuja base material produz efeitos: “são as imagens e os sons que primeiro se apresentam, mas a linguagem audiovisual, movimento, cor, é composta de muitos elementos e muitas nuances, sintetizados em uma narrativa”. (COUTINHO, 2009, p.75). A junção de naturezas distintas – sonoro e visual mediadas pelo movimento - possibilita gestos de leitura dessa materialidade simbólica que, peculiarmente, por vezes, conta histórias que podem emergir da realidade para uma dimensão espaço-temporal criada. (COUTINHO, 2009).

No segundo encontro, após a apresentação do projeto, propus uma roda de conversa cujos objetivos eram: perceber, a partir de uma filiação do dizer do sujeito a uma memória discursiva, como os alunos significavam longas ou curtas-metragens assistidos fora da escola, bem como possibilitar uma interlocução sobre os processos de formulação, constituição e circulação dos filmes na contemporaneidade.

Em consonância com Pfeiffer, entendemos que “o sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro”. (PFEIFFER, 1998, p.96).

Como nesta escola as salas são ambientes¹¹, entrei quando uma turma saiu e, em pouco

¹¹Neste sistema, cada disciplina, ou grupo de disciplinas, possui sua própria sala. Dessa forma, os alunos trocam de sala, ao invés do professor ir de sala em sala a cada vez que a aula acaba. Como há mais professores do que salas nesta escola, compartilham-se os espaços conforme a afinidade entre as disciplinas.

tempo, a turma com a qual desenvolvia o projeto chegou. Tínhamos apenas uma aula naquela manhã, por essa razão, pensei em realizar a atividade sem mover as carteiras para um círculo. Expliquei à turma que faríamos uma roda de conversa sobre cinema e que precisava que todos participassem nos falando de suas experiências com o tema. Prossegui atenta aos efeitos da atividade.

Sobre esse espaço que convoca discursos de oralidade, Assolini (2018) chama atenção para

a importância de a escola, em especial o trabalho pedagógico desenvolvido pelo sujeito-professor na sala de aula, considerar a história de leitura dos educandos, o que contribuiria para que pudessem falar, pensar, interpretar e escrever a partir de seu interdiscurso. Considerar o interdiscurso do estudante permite ao sujeito-professor mobilizar zonas de sentido que o afetam, sentidos com os quais se identifica, o que poderá incentivá-lo no processo de aprendizagem da leitura.

Apresentei a 1ª pergunta: Quem já foi a um cinema? Para quem já foi, é uma atividade frequente? Para quem ainda não foi, tem curiosidade, gostaria de ir? Esses questionamentos objetivavam dar visibilidade à relação desses alunos com a arte cinematográfica. Dos 34 alunos, dois eram irmãos e não conheciam cinema; para quem conhecia, disse ir ao cinema com relativa frequência, principalmente, nos finais de semana.

Os alunos que não conheciam responderam que assistir a filmes com muita gente era desinteressante, não tinham curiosidade em saber como era. Perguntei também se assistiam a filmes pela televisão e disseram não tê-la; perguntei se havia algum motivo específico e disseram que seus pais consideravam que, pela televisão, eles teriam / poderiam ter contato com algo que lhes prejudicasse. A partir das formações discursivas em que esses dizeres se filiam, tomamos Fernandes, quando afirma que “a ideologia estabelece o modo de ver assim como o modo de não-ver” (FERNANDES, 2015, p.58) e, por extensão, é ela (ideologia) que também estabelece o modo de ler, interpretar e enunciar.

Na sequência, apresentei a 2ª pergunta: Vocês costumam assistir a filmes? Em que local e em que meio? O objetivo era dar espaço para que os estudantes pensassem acerca do processo de circulação dos filmes a que tinham acesso. Responderam que assistiam a filmes frequentemente, mas preferiam as séries. Depois que uns dois ou três alunos falaram nas séries, os demais passaram a repetir a formulação, como um efeito papagaio. Não usaram o termo curta ou curta-metragem, mas, pela preferência indicada por eles, já o conheciam. Quanto aos locais, as respostas variaram entre “cinema”, “em casa”, “na casa de amigos” e os meios foram – internet, DVD, TV, *smartphones*.

A partir da 3ª pergunta: Quais tipos de filmes vocês mais gostam?, cujo objetivo era o

de que os sujeitos-alunos comentassem acerca da constituição fílmica mais apreciada por eles, notei certa dispersão dos alunos. Passei a ter dificuldade em ouvi-los, pois falavam juntos, não se ouviam, às vezes eu tinha que ir próximo a quem estava falando para poder entendê-lo. Chamei a atenção do grupo para a necessidade de se escutarem, de falarem um por vez, que precisávamos dar oportunidade a todos. Combinamos que, quando quisessem falar, levantassem a mão, e como forma de garantir a participação do estudante, eu também ia até ele, ainda assim, tive dificuldade para continuar com o trabalho.

Como resposta à questão 3, as formulações que mais compareceram foram ação e aventura, seguidas de comédia e romance; um número bem reduzido de alunos citou terror e suspense. Não houve em nenhum dos casos referência a desenhos animados, fato que nos levou a pensar sobre o gesto de leitura dos alunos quanto à palavra filme, bem como na necessidade, talvez, de uma possível reformulação no enunciado. Comentávamos sobre os efeitos de “*Sexta-feira 13*” e “*Jogos Mortais*”, enquanto, no final da sala, um grupo de uns cinco alunos fazia comentários que não se misturavam aos do grande grupo. Com vistas a envolvê-los na atividade, questionei por que não falavam de suas preferências para a turma, ao passo que me responderam que o tipo de filme do qual mais gostavam era proibido comentar, era proibido para menores. Sobre esse fato, recorremos a Assolini (2008), que, com base em Orlandi, afirma:

Pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação: não se pode dizer aquilo que (se poderia dizer, mas) foi proibido. Outro ponto a ser esclarecido é que a censura não é um fato da consciência individual do sujeito, mas um fato discursivo que se passa nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação com o dizível. (ASSOLINI, 2008, p.129).

Disse-lhes que, além dos proibidos, certamente, gostavam dos não-proibidos, dos quais poderiam comentar com o grupo. Responderam que “ação e aventura era massa”. O sino tocou e terminamos a aula com apenas três perguntas realizadas.

Para a aula seguinte, dada a minha dificuldade em ouvi-los na anterior, reservei o auditório, organizei-os num semicírculo e os aguardei para continuarmos a atividade.

Retomei a atividade, dizendo aos alunos que continuaríamos com a roda de conversa com mais três perguntas; reforcei o combinado de que gostaria que todos participassem, mas que era preciso silêncio enquanto o colega estivesse falando. Recapitulamos as questões da aula anterior, bem como algumas respostas dadas pelos alunos e seguimos para a proposta daquela aula.

Sendo assim, apresentei a 4ª pergunta: Como um filme pode tornar-se interessante? O objetivo era, através da escuta, deixá-los enunciar acerca do processo de formulação, com vistas a contemplar o adjetivo interessante. Os alunos foram sinalizando com uma das mãos levantadas que queriam falar: “Com início, meio, fim” – disse um deles; “Através da emoção que ele passa” – completou outro; “Com efeitos especiais e boa música”; “Os personagens que mandam na história, se eles são bons o filme também é”; “Se não tiver ator top não tem graça”. Percebemos que as respostas divergiam em alguns pontos, o que contribuía para que os sujeitos-alunos se esforçassem para melhorar seus argumentos, todavia, como disputavam atenção para suas falas, eu precisava intervir pedindo que falassem um por vez, que esperassem o colega concluir uma ideia antes de contestá-la.

Constituídas por uma memória, pela história e, conseqüentemente, por uma ideologia, as sequências discursivas – doravante SDs –apresentadas como resposta para essa questão demonstram gestos de leitura atravessados por elementos distintos.

Na SD1, por exemplo, “Com início, meio e fim”, percebemos que o sujeito que fala significa a obra cinematográfica produzida como tão-somente uma sequência linear, com o ilusório efeito de completude em sua formulação, não há espaço para criatividade, para o diferente. (ORLANDI, 2015).

Na SD2, “Através da emoção que ele passa”, o sujeito-aluno compreende que o sentido está no texto-filme, que seu espectador não tem participação no processo de construção/desconstrução de sentido. Sobre a leitura que fazemos acerca do que assistimos,

Coutinho nos lembra que

as linguagens da pintura, das artes visuais e audiovisuais nos ensinam algo de muito importante: o sentido, o significado das coisas não está só nelas, mas na relação que estabelecemos com elas. Assim, o que cada expressão artística quer dizer não tem tanta importância, pois já está dito pelo autor da obra. Importa o que, cada um de nós, ao nos depararmos com uma obra de arte, queremos dizer. (COUTINHO, 2009,p.43).

Na SD3, “Com efeitos especiais e boa música”, notamos que, para quem enuncia, o fato de ser interessante concentra-se em dois componentes do discurso fílmico – os efeitos visuais e sonoros, elementos que constroem a tessitura do texto, que produzem efeitos de sentido no todo. Para Di Raimo, ao analisar vídeos digitais, afirma que “o jogo entre o verbal, o visual, o musical, o cinestésico” textualiza-se “na relação de uma materialidade que vai se colocando com a outra”. (DI RAIMO, 2017, p.55). Nesse sentido, ratifica Lagazzi que essa relação se dá pela contradição, visto que “cada materialidade faz trabalhar a incompletude na outra”. (LAGAZZI, 2007, p.3).

A partir da SD4, “Os personagens que mandam na história, se eles são bons o filme também é”, entendemos que para o sujeito-aluno há uma valorização dos personagens em detrimento aos demais componentes de um filme: a trama será boa se os personagens o forem. Mas o que seria bons personagens? Se é a discursividade que os sustenta... Se é pela/na rede de sentidos (na textualização) que eles são constituídos? Para este sujeito, os personagens independem do discurso, são dissociáveis, ainda que ele não use essa formulação.

Na SD5, “Se não tiver ator top não tem graça”, entendemos que elementos externos à composição fílmica são decisivos para tornar um filme interessante, segundo esse sujeito-leitor. Na memória discursiva acionada por quem fala, as experiências profissionais exitosas dos atores são sucesso garantido ao filme.

Essas respostas apresentadas por alguns alunos foram contra-argumentadas ou confirmadas durante a roda de conversa, à medida que se filiavam a determinada FD: falavam junto, por outro lado, se não houvesse consonância, também falavam ao mesmo tempo. A turma apresentava muita dificuldade em ouvir o contra-argumento até o fim. Tentei reorganizar as falas, pedi que exemplificassem, assim, reforçariam suas ideias: como bons personagens, citaram Harry Potter e Senhor dos Anéis (embora Senhor dos Anéis fosse o nome de um filme); bons atores - Brad Pit, Leonardo DiCaprio, Tom Cruise, Bruna Marquesini, Tony Ramos, Juliana Paes e Rodrigo Santoro.

Sobre as citações apresentadas no processo de argumentação dos estudantes, percebemos que tanto bons personagens quanto atores famosos, quando se trata de cinema, figuram no espaço discursivo do espetáculo. Os sujeitos de tais SDs são atravessados pela memória da fama, do destaque, ou, no caso do ator, da atuação; esses elementos funcionam como a garantia para que uma película torne-se atrativa, envolva, signifique.

Passamos à 5ª pergunta: Vamos citar alguns filmes que ficaram bem conhecidos no Brasil. Na opinião de vocês, existe alguma maneira de se fazer filmes para que se consiga tanto sucesso? Para esta questão, os alunos demoraram um pouco para responder, pensaram e finalmente citaram: “Cidade de Deus”; “Tropa de Elite”; “O Auto da Compadecida”; “Dois filhos de Francisco”. Percebi que todas as referências citadas pelos alunos estavam diretamente ligadas ao que se tem acesso por meio da TV aberta (principalmente, na Rede Globo), logo, o que possibilita compreender também a escolha pelo elenco citado na questão acerca dos atores considerados bons. A segunda parte da resposta foi registrada no quadro, como alternativa para evitar repetições e controlar um pouco a profusão de falas ao mesmo

tempo. Assim, conforme diziam, também liam o que já fora dito pelos colegas. As respostas foram: boa produção, bom diretor, bons atores, produtor famoso, cenários criativos, bom figurino, história envolvente, trilha sonora.

A partir das respostas dadas, sobretudo, para a segunda parte da questão - produção, produtor, direção, – tomamos Assolini, para quem “as leituras produzidas pela posição-sujeito sempre irão carregar sentidos de outras leituras e discursos, já realizados”. (ASSOLINI, 2018). É possível que a maioria dos alunos não soubesse definir ou exemplificar tais termos, mas, como já ouviram, leram, comentaram sobre essas palavras, citou-as como responsáveis pelo sucesso de um filme.

Outro ponto de deriva a partir das respostas dos alunos é a questão da indústria da arte cinematográfica. Em *Audiovisual – arte, técnica, linguagem*, Coutinho dá visibilidade a essa questão quando menciona:

Cinema é espetáculo e é também indústria. Envolve uma enormidade de pessoas em sua realização. Os estúdios de cinema são fábricas de audiovisual, embora trabalhem com a dimensão artística de cada um dos participantes de sua realização. Cinema é também uma linha de montagem, ou seja, como tudo o que chama a atenção, atrai e prende o olhar. Cinema é sempre espetacular, se não, não é cinema, na sua mais pura acepção. (COUTINHO, 2015, p.52).

Para a 6ª pergunta, tínhamos: Vocês sabiam que os filmes podem ser classificados quanto ao assunto, faixa etária e também quanto à extensão (longos, médios, curtos)? Vamos falar de duração agora! Para vocês, quanto tempo dura um longa-metragem; um média-metragem; um curta-metragem? O objetivo era dar visibilidade à relação desses alunos com o cinema, em sentido amplo, e com os curtas, em sentido estreito. O arquivo usado para essa questão foi, exclusivamente, virtual e, por esse motivo, pude navegar por vários sítios em pesquisa sobre o assunto. Diante da falta de consenso nas respostas encontradas nesses espaços, optei por conversar com os alunos acerca do assunto, em vez de lhes perguntar.

Dessa forma, falei que todas as formulações se referiam a filmes (tradicional, documentário e animado) e que a classificação quanto ao tempo de duração variava também conforme o país. Como precisávamos nos balizar em alguma definição, recorremos a dicionários on-line, dos quais escolhemos como resposta satisfatória concernente ao cinema: curta-metragem - filme com duração média de 15 minutos, rodado para fins artísticos, educativos ou comerciais; média-metragem - filme com duração intermediária entre o curta-metragem e o longa-metragem, geralmente entre 30 e 60 minutos; longa-metragem - filme

com duração média de 100 minutos; longa¹².

A cada nova questão, eu me perguntava se conseguiríamos mantê-la até obter participação dos alunos a contento. Evitei ao máximo elevar a voz, a ponto de se caracterizar em gritos, mas procurei constantemente chamá-los à razão, à participação na atividade, ao respeito com o outro, à necessidade de escuta. Pfeiffer, em pesquisa (entrevista) com alunos do 8ºano do Fundamental, percebe que “o pouco espaço ocupado pelos alunos talvez demonstre que estes não estão acostumados a lhes ser dado o direito à voz! (PFEIFFER, 1998, p.100).

Sendo assim, através da roda de conversa, na qual se pôde dar visibilidade à forma como os estudantes significam a produção cinematográfica, pareceu-me que paralelamente ao trabalho com a leitura discursiva, durante o projeto, seria necessário repensar junto ao grupo a forma de se trabalhar efetivamente a língua, visto que as dificuldades que se impuseram neste encontro foram devido ao fato da metodologia utilizada ser menos comum àquela com a qual os alunos estavam habituados. Portanto, nosso ponto de partida era, sempre que necessário, reforçar os combinados e abrir espaços para que pensassem junto comigo alternativas para desenvolver o projeto de forma mais produtiva.

3.3 O curta na escola

A fim de possibilitar a constituição de um arquivo de leitura por parte dos estudantes no que tange ao trabalho com a materialidade fílmica, planejamos, para o terceiro encontro, junto à coordenação do laboratório de informática, uma aula para apresentação da Plataforma Porta Curtas¹³. Para este momento, além da forma de apresentação, escolhemos o curta a ser exibido como referência nesse primeiro contato, bem como discutimos de que maneira poderíamos incentivar os alunos a navegarem na web, com vistas a constituírem tal arquivo.

Pensar o arquivo, a partir das reflexões de Guilhaumou e Maldidier (2014, p.170), é entendê-lo “não como um simples documento no qual se encontram referências”, mas aquele no qual se permite “uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (Ibidem, p.170).

Naquela manhã, tínhamos duas aulas geminadas e uma delas seria realizada no Laboratório de Informática Escolar, doravante LIE. Expliquei aos alunos a dinâmica de nosso

¹²Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

¹³A Plataforma Porta Curtas tem, em uma de suas ferramentas de navegação, a possibilidade de acesso a uma área especial, na qual os filmes catalogados visam a fins educativos – Curta na Escola. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/>. Acesso em: 08 ago.2019.

trabalho para aquele dia e nos dirigimos ao laboratório.

Depois de se acomodarem nas cadeiras, começaram a conversar e mexer uns com os outros; falavam alto; um deles perguntou qual era o nome do filme a que assistiríamos, embora eu já tivesse explicado na sala o que faríamos no LIE.

Após uma breve apresentação pessoal, a professora coordenadora do LIE acessou o site “portacurtas.org.br” e iniciou uma apresentação panorâmica da página principal, seguida de um breve histórico do repositório. Durante sua explicação, pedimos a atenção dos alunos por várias vezes. Éramos três professoras na sala, mesmo assim, os estudantes, em sua maioria, tinham dificuldade em se comportar– não davam importância ao que estava sendo apresentado.

Ao mostrar aos alunos as ferramentas e como explorá-las, a professora acessou também o Curta na Escola, a fim de incentivá-los à pesquisa. Sendo assim, deu-se visibilidade a propostas de trabalho que foram/são realizadas em escolas brasileiras através dessa materialidade, bem como a relatos de professores com tais experiências.

Figura 3 – Alunos no Laboratório de Informática Escolar (LIE)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Também era nosso objetivo que o sujeito-aluno pudesse perceber que essa nova tecnologia é capaz de deslocar e reconfigurar, discursivamente, os sujeitos (professor e aluno) na relação com o conhecimento no espaço escolar. A esse respeito, concordamos com Di Raimo, quando diz:

A leitura na era digital coloca em cena um novo olhar para a linguagem, o que pode contribuir para que a escola também repense seu lugar social: a própria natureza material do ciberespaço no tocante às novas tecnologias, linguagens e gêneros que perpassam tais práticas de leitura [...].

Acerca da tecnologia na escola, De Conti *et al.* destacam:

A tecnologia não é inerente ao objeto, mas se constitui a partir da maneira como o objeto participa das práticas discursivas. Sendo assim, a presença de

um objeto no espaço ou mesmo sua utilização de uma forma que se limite a reproduzir relações discursivas estabilizadas anteriormente não implica uma transformação das práticas discursivas oriundas do próprio objeto. (DE CONTI *et al.*, 2014, p.55).

Dessa maneira, com vistas a desestabilizar, discursivamente, as relações de força marcadas pela figura do professor como aquele que detém o conhecimento e as respostas corretas, perguntamos aos alunos se consideravam a referência apresentada como um espaço no qual ampliariam seus conhecimentos. As respostas foram: “Sim”; “Pode ser”; “Tô sem internet, prof.”, “Mais é pra quê?”. No entanto, boa parte da turma ficou em silêncio nesse momento da aula.

Sobre a circulação de sentido num evento interpretativo como este, citamos Orlandi (2007, p.46), para quem:

Discursivamente, o sentido se faz em todas as direções. [...]. A significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio.

A partir do dito e do silenciado, depois da pergunta que fiz ao grupo, as direções tomadas por meu enunciado foram diversas e assim as compreendi: para o sujeito da SD1 – “Sim” – o que me parece é que ele, ao responder, está certo quanto à possibilidade do site constituir-se em espaço para sua aprendizagem. Diferentemente, responde o sujeito SD2 – “Pode ser” – para ele, a dúvida, na minha compreensão, ocorre também quanto à proposta, uma vez que, nas palavras da coordenadora, através desse espaço e da pesquisa, cada aluno estaria responsável pelo seu desenvolvimento quanto ao tema; na SD3 – “Tô sem net, prof” – a resposta do aluno representa a impossibilidade de realização daquilo que eu propunha, mas sem preocupações pela falta. Na SD4 – “Mais é pra quê?” – a resposta, com uma nova pergunta, deu-me a possibilidade de compreender a preocupação com a finalidade e, por conseguinte, com o imediatismo tão recorrente no espaço escolar. E, por fim, – o silêncio dos demais alunos – que, de alguma forma, significa, todavia, no geral, não atentamos para o que querem dizer. Sobre a última resposta, especificamente, recorro a Orlandi, quando afirma:

Como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito -, ao dizer, ele estará necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outra’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política. (ORLANDI, 2007, p.53).

Após a exposição acerca da Plataforma, projetou-se na lousa o curta-metragem que havíamos selecionado para este momento.

Figura 4 – Encarte do curta-metragem *Velha História*



Fonte: <https://filmow.com/velha-historia-t29596/>.

A opção por esse curta deveu-se ao fato de eu já o conhecer e com ele ter realizado outras atividades de leitura. Assim, exibimos o filme aos alunos, mas como os créditos iniciais ocupavam muito tempo, alguns alunos começaram a perguntar: “Professora, isso é curta-metragem?”. Respondi que sim, mas que os créditos ainda estavam sendo apresentados. Com voz elevada, outro aluno questionou: “Não vai começá não?”. Pedi que parassem com o falatório e aguardassem a história começar.

As indagações dos estudantes quanto a saber se era um curta, bem como a inquietação pela demora em iniciar a história, podem demonstrar, conforme as palavras de Coutinho, a visão estabilizada que os sujeitos-alunos têm acerca da presença de filmes no espaço educacional, que, muitas vezes, “chega ao ambiente escolar como ilustração, anexo, acessório do texto que, ainda, é o mais forte referencial para a escola, mesmo com todo o vigor que a linguagem audiovisual adquiriu na sociedade contemporânea”. (COUTINHO, 2009, p. 822).

Ao término da exibição, os alunos riam muito do final da história, outros ainda nos questionavam: “Como assim?”, “Que loucura: peixe morrer afogado!”, “Não é possível isso, professora!”. Quando, finalmente, os créditos terminaram, pedi aos alunos que fossem para a sala de Língua Portuguesa, que continuaríamos nossas reflexões lá, pois outra turma já estava à porta. Antes de eu sair do laboratório, a coordenadora, também afetada pelo efeito de completude do curta, me pediu para em outro momento explicar-lhe o que queria dizer tudo aquilo, qual o significado do peixe morrer daquela forma.

Todos esses questionamentos, diante do simbólico, fazem-me retomar os princípios da

Análise de Discurso materialista, os quais nos afastam de concepções ingênuas sobre leitura – a descoberta de sentidos já-dados pelo texto ou por seu autor – e nos colocam diante do real da língua: a sua opacidade / incompletude. Dessa forma, pensar as formulações linguísticas dos sujeitos – alunos e professora – frente aos espaços abertos de significação possibilitados pelo discurso lúdico (ORLANDI, 2015) do texto-filme leva-me a considerar as palavras de Neckel, quando diz:

O DA opera sempre na contradição e na possibilidade da falha e do equívoco. Seus procedimentos ancoram-se no significante e na imbricação material desse significante. Portanto, há de se recorrer a uma memória material imagética – sonora – gestual – verbal... para que faça sentido. Como tanto nos ensina Orlandi, para que algo faça sentido é preciso que já tenha sentido. O poético e o estético são instâncias de sentido da linguagem. E, portanto, instância de constitutividade de sujeitos. (NECKEL, 2010, p.131).

A caminho da sala, percebi que os alunos se dispersaram: vi alguns correndo pelo pátio, outros se estapeando, outros à porta da sala nos aguardando; fui até os alunos dispersos e os reconduzi à sala. Já era o 6º tempo, eles estavam em polvorosa, com a ajuda da professora da turma colocamos todos em sala, mas poucos se sentaram. Começamos a pedir que ficassem em seus lugares, sentassem para retomarmos a atividade. Não houve acordo, dessa forma, passei a falar mais forte e em tom elevado e a dizer que alguns alunos seriam levados à direção ou orientação, caso continuassem a agir daquela maneira. A professora da turma precisou sair, mas disse que, quando voltasse, tomaríamos as providências necessárias.

A partir daquele momento, o alvoroço foi diminuindo, enquanto eu falava da importância da participação de cada um deles no projeto e também do quanto o trabalho com curta-metragem seria interessante e possibilitaria leitura, debate, escrita. Um aluno contrargumentou: “Totalmente inútil”. O efeito de tal assertiva foi de total surpresa, porém, conforme Salles, Silveira e Souza (2018):

O encantamento ou não diante de uma peça fílmica é resultado dos movimentos providos pelo inconsciente, pois os encadeamentos significantes que produzem efeito de apatia ou empatia jamais se dão da mesma forma em distintas constituições subjetivas. Portanto, o que toca o âmago de um, pode ser supérfluo a outro. (SALLES; SILVEIRA; SOUZA, 2018, p.152).

Apresentei-lhes o contraponto de que ainda era muito cedo para pensarem daquela maneira e que à medida que trabalhássemos com o tema, era possível que aquela opinião se alterasse. Enquanto eu falava, outro aluno se levantou da cadeira e veio em minha direção: “Posso te abraçar?” perguntei o que tinha acontecido: “É uma forma de pedir desculpa pelo meu comportamento”. Depois que nos abraçamos, eu lhe disse que estava desculpado. Reforcei com a turma a ideia de que a partir do projeto poderíamos aprender muito, todos

teríamos possibilidade de acesso a informações inimagináveis e que, ao término de nossos estudos, a leitura, seja de um curta ou longa-metragem, seria diferente, além do mais, teriam como produzir seus próprios curtas-metragens.

Nos poucos minutos que restavam para o término da aula, perguntei se alguém já tinha conhecimento sobre o sítio, o qual fora apresentado no LIE; não houve manifestação. Pedi, então, que anotassem no caderno o que acharam da Plataforma, bem como o que gostariam de conversar sobre o curta *Velha História* em nossa próxima aula. A maioria dos estudantes abriu o caderno e começou a escrever o que eu pedira, outros passaram a arrumar o material na bolsa porque diziam: “O sino vai bater”; outros, ainda, conversavam entre si.

Ao término desse encontro, questionei-me sobre quais encaminhamentos seriam possíveis para que eu pudesse desenvolver o projeto de ensino com a turma. Solicitei à direção que conversasse com os alunos, uma vez que eu encontrara dificuldade em fazê-lo, sobretudo, porque os estudantes não possibilitavam a interlocução e se comportavam de forma muito indisciplinada. Discursivamente, por vezes, realizei gestos de leitura a partir das situações experimentadas durante as aulas: que resistência era aquela que se instaurara no grupo? Que imaginários construíram acerca do tema e da figura da mestrandia para agirem daquela maneira? Como construir/desconstruir/reconstruir imaginários para que o trabalho acontecesse? Ou, ainda, de que maneira trabalhar com o grupo para que percebessem a legitimidade da proposta que ora lhe apresentávamos? Todos esses questionamentos me levaram a pensar sobre quais alternativas poderiam me ajudar a continuar com a turma para realizar o trabalho, entretanto, eu ainda não tinha resposta.

3.3.1 *Velha história* – gestos de leitura no entremeio das linguagens

Para nosso quarto encontro, reformulei a ordem das atividades do projeto, pois em meu planejamento trabalharia a historicização do cinema, antes dos curtas contemporâneos. Entretanto, mediante os efeitos de sentido manifestados pelos alunos no LIE, considerei pertinente, primeiro, conversarmos sobre os gestos de leitura possibilitados pelo curta. O objetivo era dar espaço para que os alunos apresentassem as leituras que fizeram do audiovisual considerando os elementos que o constituem, os quais gostariam de colocar em evidência com vistas a significá-los ou não.

Como este texto-filme era o primeiro de três propostas de leitura para esta etapa inicial, organizei, e apresento na sequência abaixo, os gestos de interpretação, da seguinte forma: uma possibilidade de leitura realizada por mim, na qual se pretende dar visibilidade

aos sentidos em funcionamento na elaboração do curta, e, em seguida, os gestos de interpretação dos alunos durante as atividades com a materialidade em sala de aula.

O audiovisual trabalhado com a turma é uma produção brasileira de 2014, de Cláudia Jouvim, uma releitura do poema pós-moderno de Mário Quintana (1976). A materialidade – inscrita no Discurso Artístico (doravante DA) da contemporaneidade de curtas-metragens de animação - joga com o verbal (o poema na voz de Marco Nanini) e o não-verbal no processo de produção de sentidos: técnica de animação em *stop motion*¹⁴; colorido com destaque para materialidades significantes compositivas em vários tons de azul distribuídos ao longo da exibição; música instrumental composta por flauta, violão 7 cordas e bandolim.

A partir do funcionamento no curta (NECKEL 2010), me empenho a pensar acerca de seu processo de formulação, considerando a imbricação das linguagens, a fim de que, na relação função-autor,

o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc.(ORLANDI, 2015, p. 74).

Com o efeito-leitor, o qual “é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social” (ORLANDI, 2000, p.104), instalam-se as condições para que haja uma interpretação possível. Mobilizando a noção de descrição (ORLANDI, 2015), busco realizar uma paráfrase, ao olhar para a narração. Formulo que um homem, ao pescar um peixinho com um azul que o encanta, cuida do animal, mantém com ele uma amizade conhecida de todos, até o momento em que o percebe triste, com saudade de sua família. A partir desse fato, embora sofra até em pensar na separação, propõe-na para não o ver sofrer, separam-se, no entanto, o peixe morre afogado. Levando em conta que “o lugar a partir do qual o sentido [que] se produz vai determinar o modo como vamos interpretar o sentido desse texto” (ZOPPI-FONTANA,2017), realizo um gesto de interpretação a partir do entendimento de que, diante do discurso lúdico (ORLANDI, 2015), artístico, há diversidade de interpretação, um *continuum* da polissemia.

Por esta razão, o processo de produção de sentido dessa materialidade no trabalho com o verbal/não-verbal de forma relacional, e não dicotômica (NECKEL, 2010), possibilita leituras e uma delas é que sofrer para não permitir que alguém que se ama sofra é uma forma

¹⁴Técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. As fotos/os quadros são tirados de um mesmo ponto com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, o que dá ideia de movimento. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm#ixzz2ybThqRyL>. Acesso em: 18 jul. 2019.

de demonstrar amor. Esse dizer - atravessado por uma memória discursiva de que o amor envolve dor, sofrimento, sacrifício – corporifica-se mediante a formulação verbal que trata da relação de amizade entre os personagens até o momento da separação: “Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira?”. “Volta para o seio de tua família”, no qual, também, se dá visibilidade no intradiscurso à intertextualidade: “E viva eu cá na terra sempre triste” (Soneto de Luís Vaz de Camões – *Alma minha gentil que te partiste*). Todavia, mesmo voltando aos seus familiares, o peixe morre afogado -“ até que o peixinho morreu afogado”.

Conforme Orlandi (1987, p.43), “o conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico”. Uma compreensão possível para o “término” do curta-metragem é que o animal também fora tomado de muita saudade de seu amigo e, por isso, passa a não viver, como antes, junto a sua família.

Os elementos não-verbais constitutivos desta produção fílmica também convocam sentidos. Para realizar gestos de leitura sobre eles, vou me deter, primeiramente no visual, no que tange à técnica usada e a cor predominante, e, posteriormente, ao recurso musical (só a título de análise), haja vista que o sentido não pode ser sedimentado, ele se constitui na relação entre as linguagens.

No aspecto visual, a técnica de animação *claymotion*, graças a sua natureza tátil, possibilita ao espectador, entre outros efeitos, maior aproximação daquilo que está sendo representado na tela. Para Simão (2012, p. 51), “a vantagem de se trabalhar com a técnica do *stop motion* é a realidade dos objetos sendo vista a olho nu, a textura, a magia do ilusionismo”, que, para mim, associados às demais materialidades, parecem representar melhor o efeito de imitação da realidade. Outro ponto de destaque é a recorrência da cor azul, mesmo em tons variados, ela aparece com frequência – na 1ª cena, por exemplo, temos azul claro na água e azul marinho na calça, dando realce ao plano detalhe para os pés do homem na água, da qual vai tirar o peixe com um azul indescritível; na cena do bar, o azulado da luz que incide sobre os personagens também lhe possibilita destaque; e, por fim, na última cena, quando o peixe é lançado na água, predomina o azul na tela no batimento claro e escuro. Elementos que me dão condições de interpretar, através da cor e suas nuances, quão marcante era a presença do peixe naquela relação de amizade.

Figura 5 – Recorrência do azul em vários momentos do curta



Fonte: Google Imagens (2019).

A musicalidade do curta, outra materialidade significativa, é resultado do terno –flauta, violão 7 cordas e bandolim. O choro (gênero musical, patrimônio cultural e imaterial brasileiro, surgido no final do século XIX no RJ e desenvolvido no século XX), paralelo à narração, parece significar diferentemente dois momentos da história – o do encontro / convívio entre os personagens, em que, nesta fase, os acordes são executados de forma mais acelerada, de modo a significar alegria, frenesi do início dos relacionamentos, bem como o equilíbrio na relação tranquila do cotidiano; e o da partida /separação, uma vez que, a partir desse momento, o compasso musical adquire um ritmo mais lento, possibilitando - em consonância com o verbal e o imagético - um tom melancólico às ações que se seguem até o *fade out* (que, em linguagem cinematográfica, corresponde ao final dos filmes), correspondente também às últimas notas musicais.

No trabalho de leitura realizado com os alunos sobre essa materialidade, sobretudo, nos efeitos de sentido criados a partir da imbricação das linguagens, propus aos estudantes que observassem as anotações da aula anterior, assim, mediante os questionamentos levantados pelo grupo (registrados no caderno e também oralmente naquele momento), trabalharíamos os gestos de leitura.

Nos apontamentos feitos por eles, compareceram as seguintes questões: “Não há lógica na relação de amizade entre eles”; “É muito mentiroso”; “Peixe que morre afogado não existe! Ele viajou nessa aí”. Sabendo que o sujeito-leitor se constitui na relação com a linguagem mediante a submissão à textualidade (ORLANDI, 2012), anotei os pontos elencados por eles na lousa e, pela segunda vez, assistimos ao curta de animação, a fim de que continuassem seus gestos de leitura; em seguida, reforcei a necessidade da participação de todos.

Ao discorrer sobre sujeito e leitura, Orlandi, a partir de R. Barthes, diz:

A leitura implica em uma inclinação do olhar, implica assim numa disciplina. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto o olhar ‘bate’ em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto. E isso se dá face a resistência material do texto à qual o sujeito se ‘submete’, inclina-se. (Ibidem,p.63).

No caso do curta, a leitura também seria realizada a partir do “bólide de materialidades expressivas” (NECKEL, 2010,p. 133), ou ainda, “em meio a um bólide de sentidos” (Ibidem, p.136), efeito da imbricação das linguagens visual, sonora e verbal.

Nesse entendimento, pedi aos sujeitos-leitores que pensassem comigo acerca dos elementos que compunham o texto-filme. Citaram em profusão, mas eu já conseguia ouvir melhor: desenho, boneco de massinha, narração, cores, música, movimentação.

Indaguei aos alunos como os desenhos/bonecos significavam para eles. “Eles são iguais a pessoas”. Insisti para que ampliassem a resposta - Como assim? “Eles têm ações como a gente – falam, comem, vão no bar”, “Mas o peixe é fora da casinha”. O que mais poderíamos falar? –provoquei, também, esperando que suas respostas contemplassem as características específicas da materialidade significativa: “Não tem como ser amigo de peixe, não tem lógica”. À medida que as formulações eram apresentadas, percebi que o fato da animação ser produzida em *claymotion* não ficou tão em evidência quanto a relação entre o homem e o peixe, pois o fato de não haver correspondência possível no mundo real provocava nos estudantes a vontade de discutir , principalmente , sobre esse aspecto.

Diante das respostas apresentadas, percebi, de forma geral, que os dizeres dos alunos pareciam se inscrever em formações discursivas contraditórias – compreensão da arte apenas como imitação (mimese) direta, ou seja, enquanto os personagens representam pessoas, como podemos observar em “Eles são iguais a pessoas”, “Eles têm ações como a gente – falam, comem, vão no bar”.Em outras palavras, pessoas que imitam pessoas; mas não fazia sentido que o peixe (bicho) imitasse pessoas, como vemos em “Mas o peixe é fora da casinha”e “Não tem como ser amigo de peixe, não tem lógica”. Propus aos estudantes pensarmos sobre a arte que tange ao real e ao irreal, por extensão, ao que é próprio do funcionamento do DA em seu movimento polissêmico. (NECKEL, 2013).

Fernandes, em análise sobre o funcionamento do texto de fruição, sobretudo, na leitura de imagens, postula que “o não-sentido (non-sens) ou o sentido absurdo, impossível, é próprio da fruição artística” (FERNANDES, 2013, p.169), é resultado da “polissemia aberta”. (ORLANDI, 1987, p.169). Para a autora,

A falta de sentido não representa necessariamente um lugar vazio na interpretação, mas impossibilidade de indicar um sentido único. É o excesso de sentidos, portanto, que causa o non-sens e não a sua falta propriamente,

ou ainda, é o próprio excesso que causa a falta. Essa abertura do simbólico pode barrar o gesto de interpretação e fazer com que o sujeito-leitor não consiga produzir um efeito de unidade para o texto [...]. (FERNANDES, 2013, p.169).

À medida que avançávamos no que os alunos haviam apontado, sobretudo, tomando como ponto de partida os gestos de interpretação “É muito mentiroso” e “Peixe que morre afogado não existe! Ele viajou nessa aí”, nos detivemos ao gesto: “a mentira contada pelo texto não era aceitável, pois não havia lógica para um peixe viver e morrer daquela forma”. Tais formulações possibilitaram-me recorrer a Neckel, quando afirma que:

As condições de produção do DA são de ‘liberdade’, seu espaço de constituição é de uma materialidade histórica que se fundamenta na ruptura, na subversão, na não linearidade. O objeto de arte, dotado de discursividade não está apenas num lugar único de significação, pois opera sempre num espaço de re-significação, o que já remete a outros dizeres possíveis. (NECKEL, 2013).

Uma das características do DA, na perspectiva da Análise de Discurso, segundo a autora, é a de contar com a inscrição do interlocutor para a produção dos seus sentidos, de forma muito peculiar. O sentido para que possa se efetivar enquanto objeto de arte, para que possa assim significar, conta como ponto de partida com outros dizeres, de outros discursos. Esse compartilhamento do sentido produzido é evidenciado por um processo discursivo que é próprio do artístico e, o que vai definir seu lugar e seu tempo, é a materialidade dessa prática discursiva que o constitui. (NECKEL, 2010, p.141).

Sendo assim, entendo que é através do jogo interpretativo proposto pela formulação artística, predominantemente polissêmica, e pela inscrição do leitor nesse espaço do dizer, que é possível atribuir sentido ao simbólico, considerando, no processo de produção de sentido, o que é peculiar à arte, ou seja, o que é próprio deste discurso e não de outros.

Para colocar em evidência as proposições iniciais da turma, retomei os elementos citados como componentes do texto-filme: “narração, cores, música, movimentação”. Disse-lhes que, a partir de então, usaríamos a palavra linguagem (ns). No artigo intitulado “Leitura: Questão linguística, pedagógica ou social?”, Orlandi afirma que “o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem”. (ORLANDI, 2000, p.38).

Desta feita, entendo que o trabalho com a leitura na escola não pode menosprezar que

a relação do aluno com o universo simbólico não se dá por uma via – a verbal -, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e

social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão. (Ibidem,p.38).

Assim, perguntei ao grupo como as linguagens se manifestavam no processo de construção de sentido do curta. Não houve resposta. Sobre a diversidade de linguagens e o espaço que ocupam na escola, Orlandi pondera que

a convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2000,p.40).

Concordamos com a autora e reforçamos a necessidade de explorar cada vez mais, na escola, as linguagens em sua articulação com o trabalho da leitura, pois, se a interpretação é uma injunção ao sujeito, por que a diversidade de linguagens às quais os sujeitos têm acesso ainda encontra resistência no espaço escolar?

Desse modo, vi a necessidade de reformular a questão. Comentei com os estudantes que, às vezes, na construção de textos, usamos palavras, mas outros elementos são mobilizados para significar, logo, podemos pôr em funcionamento vários recursos capazes de estabelecer a significação, além da palavra. Um aluno interferiu: “Ah, tem a história falada pelo narrador”. Voltei a lhes perguntar: Quando não usamos palavras, quais outros elementos cumprem essa função? “Os gestos!”; “Cores também, tem os semáforos” foram algumas formulações apresentadas. Lembram de mais algum? - continuei. Recordam como chamamos essa linguagem? Não responderam.

A participação dos estudantes, a partir de meus questionamentos, mostra que eles reconhecem o não-verbal como forma de linguagem, pois as formulações “Os gestos!” e “Cores também, tem os semáforos” atestam uma memória discursiva das especificidades dos curtas em funcionamento. A questão agora era trazer essa percepção para a leitura discursiva do curta, na imbricação das linguagens. Em análise de vídeos digitais, também com destaque para a leitura das linguagens enquanto componentes, Di Raimo entende que

a materialidade específica de vídeos digitais, em práticas de leitura em sala de aula de língua materna, consequentemente, leva-me a pensar na imbricação texto verbal, sonoro e imagético (envolvendo diferentes formas materiais significantes: grafia, desenho, fotografia, cor) e na produção de movimentos, animação, no que diz respeito à produção dos sentidos. (DI RAIMO, 2017, p.53).

Por conseguinte, propus à turma que retomássemos a leitura do filme e lhes perguntei

como percebiam esses elementos de sua composição. “Tem a narração”, um aluno respondeu. Além da narração, que outros elementos, na opinião de vocês, também participam desse processo de construção de sentido? “Os desenhos, as imagens”, “Tem a música, ela deixa mais interessante”, “Aparece bastante o azul, fica bem colorido”. A partir das formulações postas por alguns estudantes, vi que os questionamentos levantados por mim contribuíram para a descentralização do verbal, uma vez que, ao dizer do sonoro, “A música deixa mais interessante”, o não-dito em funcionamento é que, sem ele, o efeito seria outro. Ao dizer do visual, com destaque para o colorido, o sujeito reconhece sua significação na tessitura do discurso. Acerca da leitura da imagem estática ou em movimento, Souza (2011, p.388) diz que “quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem, produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita”.

Após esse momento, no qual pudemos pensar sobre a composição do filme de Cláudia Jovim, comentei com os alunos que, além do verbal, os elementos apontados por eles constituíam o que chamamos, quando interpretamos, de linguagem não-verbal.

Como desdobramento da atividade, apresentei aos alunos a transcrição do texto narrado no curta, digitado e impresso:

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então, ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelo café. Como era tocante vê-los no ‘17’, o homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante moca, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando do peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranjada por um canudinho especial... Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho: ‘Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...’ Dito isso, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n’água. E a água fez redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado...(QUINTANA, 1976, p.105).

Em seguida, passamos a conversar mais sobre alguns pontos que julgávamos pertinentes à leitura do discurso artístico no tocante a sua techedura verbal: o título “Velha História” e a trama dos sentidos. Perguntamos ao grupo como entendiam o título na sua relação (imbricação) com os dizeres “Como diz lá”, “Ele falou que já faz tempo que

aconteceu”, “Eu entendi que ela acontece ainda, é ‘velha história’ porque vai e volta”. Uma vez que “não há como separar língua, história e constituição do sujeito” (SALLES *et al.*, 20018, p.52), mediante essas colocações, é possível perceber sua inscrição em formações discursivas (doravante, FDs) que atestam a relação estabelecida com os sentidos de completude da língua, na discursividade dos sujeitos que dizem “Como diz lá”, “Ele falou que já faz tempo que aconteceu”, ou de incompletude para o sujeito que diz “é velha história porque vai e volta”. Tal relação só é possível porque

a língua é sujeita à falha, ao equívoco, à ideologia; o sujeito, que se aproxima de um texto a partir de um lugar social, determinado ideologicamente, assume uma posição-sujeito, preso à sua história de leituras e a outros discursos que ressoam do interdiscurso e atravessam a sua leitura. (ASSOLINI, 2018).

Assim, a história de leitura de cada sujeito incide sobre a leitura que ele realiza, em outras palavras, “as leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor”. (ORLANDI, 2000,p.87).

Na continuidade do trabalho, intentamos pensar com os alunos acerca dos dizeres (tecedura) que no intradiscurso se formam. Para tanto, pedi que os estudantes indicassem o momento da narração que gostariam de discutir e/ou destacar, a fim de dar visibilidade à base material, bem como a seu funcionamento. (DI RAIMO, 2017). A escolha dos fragmentos ocorreu, sobretudo, devido ao efeito verbal possibilitado por eles, bem como ao fato de não havermos abordado ainda esses aspectos linguísticos.

Então, o recorte realizado pelos sujeitos-alunos apontou: “Era uma vez um homem que estava pescando”. As formulações sobre esse momento do texto foram: “Era uma vez, professora, parece história de criança”. “Na 2ª série, a professora que contava, começava assim”. Nessas FDs, os sujeitos ancoram-se no interdiscurso para interpretar: as recorrências do sintagma nominal (era uma vez) em materialidades outras possibilitam o gesto de interpretação. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2011). E, quando falamos no DA, é importante lembrar que “toda formulação se dá sempre na intersecção de memórias (recuperáveis, ou, não)”. (NECKEL, 2013).

Diante do segundo recorte “Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”, os alunos manifestaram-se: “Ele fala diferente aí, usa tu, roubar é diferente, seio”; “Ficou bem forte essa parte com a imagem também”; “Achei que a linguagem que ele usou ficou bem bonita, chamativa”. Entendemos que a história de leitura de cada leitor é afetada

por aspectos históricos, sociais e ideológicos (ORLANDI, 2000), visto que é o que determina sua inscrição em determinada formação discursiva.

Assim, na SD1, ao dizer que “ele” falava diferente, o sujeito coloca em evidência, no uso do código linguístico, uma não-identificação no que tange ao emprego de pronome (2ª pessoa do singular) e dos significantes roubar e seio, uma vez que, para ele (sujeito-leitor), “roubar é diferente”. Na SD2, “Ficou bem forte essa parte com a imagem”, o aluno reconhece que o funcionamento do verbal na relação com o não-verbal possibilita significação. Essa relação entre as linguagens não se dá pela complementaridade, “mas pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra”. (LAGAZZI, 2009, p.68). Por fim, na SD3, “ficou bem bonita, chamativa”, é possível perceber que o sujeito-leitor dá visibilidade ao processo criativo/discursivo através do qual o autor produz o seu dizer, bem como instaura na/pela *poésis* seu gesto de leitura/interpretação. (NECKEL, 2013).

Ao término da atividade, percebi que os gestos de leitura possibilitados através da escuta e reflexão acerca dos questionamentos dos alunos, e outros colocados por mim, deram aos sentidos imaginários iniciais (ilogicidade e falta de coerência do curta) outros sentidos – um outro olhar voltado para as formulações do discurso artístico, pois “o acontecimento do discurso da arte é feito do acontecimento e dos sentidos que circulam nele, e no mundo que o circunda”. (NECKEL, 2010, p.44).

Nessa linha, pudemos confrontar, num movimento parafrástico e polissêmico, leituras do curta com outras realizadas pelos estudantes e por mim, dar visibilidade às materialidades significantes, bem como reconhecer, no discurso lúdico (ORLANDI, 2015), “que o processo determina o produto, e este processo por sua vez é afetado pelas condições de produção que estão imbricadas nos aspectos históricos, sociais e ideológicos” (NECKEL, 2013) tanto do autor (função-autor), quanto do leitor (efeito-leitor).

Sendo assim, ao término dessa atividade na qual estiveram em evidência vários elementos significantes e que gestos de leitura/interpretação foram possibilitados para que o(s) sentido(s) viessem à tona, lembramos que “os textos não significam uma única coisa, significam condições históricas de leitura” (ZOPPI-FONTANA, 2017), do texto e do leitor. Em outras palavras, condições que atestam indícios da função-autor do efeito-leitor.

3.4 Historicidade cinematográfica: antes e depois dos primeiros curtas

No quinto momento disponibilizado para o projeto, para falar acerca da história do cinema e sua linguagem, considerei o auditório da escola espaço mais adequado, pois o que

fosse necessário à realização da aula (data show, caixa de som, microfone, lousa) encontrava-se disponível e montado lá.

Objetivávamos, através de momentos de exposição e interlocução com o grupo de alunos, a constituição de um arquivo de leitura acerca da historicização do cinema, sua linguagem e o início das animações, a fim de trabalharmos os processos de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2012). Para tanto, organizei dois momentos apresentados em Power Point - a) Antes e depois dos primeiros curtas-metragens; b) A linguagem cinematográfica a serviço dos sentidos; e, extraclasse, pedi uma pesquisa sobre “A história da animação”.

Para início de conversa, coloquei aos alunos quatro questões. Assim, propus: 1 – Como vocês acham que eram produzidos os filmes no passado? Com poucas manifestações, obtive da turma as seguintes respostas - “Em preto e branco”, “Mudo”. Ficaram me olhando, mas não acrescentaram mais nada. Percebi que tinham receio de responder algo que não correspondesse ao que eu, no imaginário deles, esperava. Tais formulações apresentadas demonstram que os estudantes, quando pensam cinema nas suas primeiras formulações, ancoram-se ao interdiscurso, porém, às produções do século XX. É constitutiva a referência ao duo preto e branco e a ausência de fala.

Apresentei a questão 2 – Quem, na opinião de vocês, produzia esses filmes? - com o objetivo de contribuir para a construção do arquivo, e não administrar sentidos. Responderam que “Pessoas ricas”, “Pessoas determinadas”, o que possibilita entender que, para os sujeitos-alunos, há uma divisão social do trabalho de produção cinematográfica: os ricos criavam, estavam autorizados para produzir, enquanto os não ricos consumiam, constituíam o público espectador.

Prossigui com a questão 3 – Conforme o que sabem, o que se abordava nos filmes daquela época? As respostas variaram e os alunos começaram a participar mais - “Romance”; “História”; “Terror”; “Comédia”. De acordo com essas formulações enunciadas, percebi que faziam referência a um cinema mais próximo, uma fase a qual poderíamos chamar de moderna ou pós-moderna, tendo em vista que esta última corresponderia a uma visão contemporânea do tema. Como nos lembra Coutinho:

Vivemos em tempos modernos e, até mesmo, pós-modernos como querem alguns autores. [...] Nada do que existiu se foi para sempre. Portanto, modernidade e pós-modernidade são estágios; ainda temos o velho, o antigo e o arcaico ao mesmo tempo e, em algumas situações no mesmo espaço. (COUTINHO, 2011,p.13).

E, quando pensamos o cinema, é no amálgama do que se produziu no passado às

contribuições do presente que a cinematografia se constitui.

Por fim, exibi a questão 4 – O que vocês sabem sobre as principais características dos primeiros filmes? - “Produzido em preto e branco”; “No começo não tinha fala, era só movimento”; “Professora, as imagem pareciam fotografias!”; “Professora, os filmes de Chaplin são longas-metragens?”. Reconheci que as formulações dos enunciados 1 e 4, elaborados por mim, possibilitavam respostas semelhantes para essas questões. Por isso, compareceram paráfrases das respostas da questão 1, no entanto, duas colocações de naturezas distintas me chamaram atenção – a aproximação entre os processos constitutivos da fotografia e do filme, diferenciados pelo movimento, e o questionamento quanto à extensão dos filmes de Charles Chaplin, dois itens de referência moderna – o artista e a metragem.

Como eu comentara com o grupo, em outra aula, acerca da falta de consenso para definir a extensão dessas materialidades, os alunos também ficaram na incerteza quanto a este quesito. Na mesma linha da questão levantada, destaquei que os curtas-metragens a serem trabalhados teriam no máximo 14 minutos. Falei também que, no início da produção fílmica, um exibidor controlava a manivela do cinematógrafo e a música era executada no momento da exibição, logo, tanto a música quanto o ritmo se modificavam a cada exibição, conforme a leitura de cada um desses profissionais.

Ressaltei, na sequência da aula, que, antes do cinema propriamente dito, muitas invenções foram projetadas para que a imagem chegasse a se movimentar. Seria difícil trazer todas as informações, por isso, faríamos apenas algumas citações que fossem capazes de nos ajudar na compreensão dessa fase inicial do cinema. Nesse intuito, fiz referência à lanterna mágica, ao praxinoscópio e ao cinetoscópio. Exibi, para cada um deles, a imagem correspondente e sua descrição (Figura 6). Enquanto eu apresentava o último objeto e sobre ele comentava, um aluno interrompeu dizendo que no filme “Invocação do Mal” aparecia o cinetoscópio: “Aparece esse daí”. Pedi que comentasse um pouco, mas ele não quis prosseguir.

Figuras 6 – Objetos que antecederam o cinema: lanterna mágica, praxinoscópio e cinetoscópio



Fonte: Google Imagens (2019).

Feito isso, apresentei à turma o cinematógrafo, acompanhado de imagem e descrição, conforme o que eu fizera ao apresentar os demais objetos. Destaquei que, pelas condições de produção, sua finalidade era tão-somente científica. Seus criadores, *Auguste e Louis Lumière*, a partir do aperfeiçoamento, sobretudo, do cinetoscópio, patentearam um aparelho que registrava, projetava e imprimia imagens em movimento, as quais foram exibidas em 1895, de acordo com informações obtidas na página <https://www.todamateria.com.br/historia-do-cinema/>.

Figura 7 – Desenhos do cinematógrafo e dos irmãos *Lumière*



Fonte: Google Imagens (2019).

Outro ponto comentado com a classe foi sobre o registro das primeiras produções cinematográficas: cenas do cotidiano, portanto, documentais, que duravam quase um minuto, mas não havia preocupação estética. Assim, na sua formulação inicial, o cinema nasceu documental e de curta-metragem.

Feito isso, trabalhando o processo de circulação dos curtas nesse período, destaquei

como a primeira sessão de cinema, realizada em Paris, com uma seleta plateia de intelectuais, foi determinante para que o cinematógrafo e, por conseguinte, o cinema, se constituíssem inventos de relevância sociocultural no século XIX.

Nas aulas em que trabalhei o início da história do cinema, mostrei aos alunos, em *Power Point*, imagens dos armazéns e suas condições de produção para receber o público assalariado, responsável pela popularização do cinema como entretenimento. Notei a turma menos agitada naquelas aulas, mas a participação ainda se restringia a um número pequeno de alunos, no geral, não fizeram comentários, apenas olhavam atentos às imagens, sorriam, se admiravam.

Nas aulas subsequentes, feita a introdução quanto à origem do Cinema, disse à turma que leríamos dois curtas-metragens, que, segundo a história da cinematografia³³, estiveram na Primeira Sessão de Cinema produzida pelos irmãos *Lumière* (1885), a saber : *A chegada de um trem à estação* e *A saída de operários da fábrica Lumière*. Durante a exibição do primeiro, uma aluna perguntou: “Que graça há nisso aí?”. Eu lhe disse que depois abriríamos espaço para questionamentos e observações, a fim de discutirmos melhor sobre todos os pontos de relevância para a turma, e que, naquele momento, precisávamos prestar atenção ao curta; outro aluno queria saber quanto tempo duraria, respondi que menos de um minuto cada.

Na organização que fiz para esses momentos, eu exibiria duas vezes cada um deles e depois iniciaríamos os comentários separadamente. Um aluno pediu que eu mostrasse logo a saída dos operários, pois estava curioso. Considerei o pedido e passei um após o outro, depois novamente. Feitas as exibições, pedi que falassem sobre os curtas: o que lhes chamava atenção, como viam aquelas produções, entre outras questões.

A aluna, que fez o comentário no início das exibições, reforçou “sem graça”, “curtinho”. Convidei-os a fazer um paralelo com o dia a dia deles, perguntando se já haviam realizado alguma filmagem. Três alunos levantaram a mão, não usei a expressão com o celular, mas lhes disse que estava surpresa de termos só três pessoas filmando algo do cotidiano. Alguém perguntou que tipo de filmagem - respondi que desde situações corriqueiras ou específicas com o *smartphone*, por exemplo - qualquer situação do cotidiano; outro aluno disse que já tinha filmado um jogo do qual participava, a partir disso, outros estudantes levantaram a mão.

Na sequência, pedi à turma que comentasse os dois curtas, observando como se apresentavam, o que chamava atenção e por quê, se havia algo em comum entre eles, quais leituras poderíamos fazer daquelas materialidades e como as linguagens compareciam. Isso posto, uma aluna respondeu, num tom de pergunta: “Linguagem visual!?”. Parecia buscar

minha aprovação. Disse aos estudantes que poderiam ampliar a resposta, acrescentando os detalhes dessa linguagem, seu diferencial. Formularam que era: “Meio embaçada”, “Sem falas”, “Preto e branco”. Neste momento, dispersaram-se com outros assuntos, ao passo que precisei chamar atenção para que retomássemos as leituras. Nessas primeiras semanas de trabalho com a classe, notei que os estudantes tinham dificuldade de ouvir uns aos outros e que, além da conversa sobre outros assuntos, apenas um pequeno grupo me dava mais atenção e participava.

Sobre essas primeiras colocações, pude identificar que a comparação estabelecida, de um lado, dá visibilidade para o quesito visual, presente em “Linguagem visual!?”, “Meio embaçada”, “Preto e branco”, e, de outro, ao sonoro, “Sem falas”. Contudo, não há referência à música.

Falei-lhes que, para aquela época, esses curtas eram a referência de imagem em movimento, foram um dos pioneiros. Que o objetivo era exemplificar o que o cinematógrafo conseguia registrar e qual o resultado. Destaquei o fato curioso que se conta até hoje sobre o primeiro filme produzido – *A chegada do trem à estação*. Ao término de minha fala, uma aluna disse – “Ah, é esse!? Eles achavam que o trem ia sair da tela!”, “Eles ficaram surpresos com a novidade” – outro aluno tentando entender, comentou. Para comparar tal reação daquela plateia com o que poderia acontecer hoje, outra aluna lembrou: “Igual à gente, quando assistiu filme 3D pela primeira vez”. Ponderei que tudo que hoje para nós seria surpreendente, em termos de tecnologia, para aquele público, os primeiros curtas também o foram. Questionei se perceberam diferença entre eles, um deles disse que o que foi filmado, pois, enquanto num ele escolheu o trem chegando na estação, no outro, ele preferiu as pessoas saindo da fábrica.

Continuando com os gestos de interpretação, depois da observação que fiz sobre a história do primeiro filme, percebi, pela formulação da aluna, que o fato parecia ser conhecido, mas o filme, até aquele momento, não: “Ah, é esse!?”. Em seguida, me chamou atenção as SDs formuladas para interpretar a reação da plateia. Assim, tivemos: “Eles achavam que o trem ia sair da tela!”, “Eles ficaram surpresos com a novidade”; “Igual à gente quando assistiu filme 3D pela primeira vez”.

Por fim, com vistas a buscarem um contraponto, destacando diferenças observadas durante a leitura dos filmes, um aluno mencionou o gesto de interpretação de quem produziu o filme - “**ele** escolheu”- e o motivo de cada uma das filmagens: “um trem que chega à estação”; “os funcionários ao saírem da fábrica”.

Em suma, para compor o arquivo de leitura sobre o cinema, até o momento,

trabalhamos com informações acerca de alguns objetos (máquinas), que foram surgindo ao longo dos tempos, como tentativas de pôr imagens em movimento; mostramos, pela história, quem patenteou o cinematógrafo e, por conseguinte, quem também produziu os primeiros filmes. Oportunizamos, até aqui, gestos de leitura dos curtas exibidos na Sessão *Lumière* de 1895, os quais possibilitaram à nossa atividade com a turma leitura do verbal e do não-verbal.

3.4.1 Cinematografia – a técnica a serviço dos sentidos

Na continuidade do trabalho com o início da história do cinema, realizamos um terceiro momento envolvendo essa questão, no qual apresentamos a conhecida técnica desenvolvida e padronizada pelos trabalhos de Wars Griffith (1910/1920), conhecida como gramática cinematográfica ou decupagem clássica (planificação por escrito de cada filme, com indicações técnicas detalhadas; conjunto de escolhas feitas pelo realizador a respeito da filmagem, envolvendo planos e possíveis cortes; feitura mais íntima da obra acabada, resultante da convergência de uma decupagem na obra no espaço e uma decupagem no tempo). Essa técnica, também chamada de gramática *griffithiana*, passou a orientar as produções fílmicas a partir do início do século XX.

Para tanto, em *Power Point*, iniciamos a aula conversando com os estudantes acerca das condições de produção do cinema da primeira metade do século XX e o desenvolvimento da indústria cinematográfica. Feito isso, disse-lhes que, para ampliar nossos gestos de leitura, abordaria alguns elementos da decupagem clássica: planos e enquadramentos e recursos de pontuação no cinema – corte, cena, *fade in* e *fade out*.

Em *Audiovisuais: arte, linguagem e técnica*, Coutinho (2009, p.59) diferencia roteiro literário, “que transformará a história” [argumento] “em linguagem cinematográfica, onde os planos são descritos com detalhes e são marcados os diálogos”, de roteiro técnico:

Nele, vão ser acrescentadas as indicações técnicas da filmagem. O ângulo da câmera, as lentes, o enquadramento, o plano da imagem, a luz, a movimentação da câmera, a movimentação dos personagens, todos os detalhes necessários para que o fotógrafo e o diretor possam trabalhar nas filmagens.

Para a autora, é a materialização do roteiro técnico ou decupado que possibilita ao espectador o que se vê e como se vê, tendo em vista que, por ela, é possível obter a unidade fílmica com ritmo, fluidez e significação.

Assim, no trabalho inicial com planos (o que é mostrado na tela de forma contínua) e enquadramentos (determina o que vamos ver no plano), exibimos as imagens abaixo e, a partir

delas, buscamos significar tais elementos, em consonância com efeitos de sentido possíveis para sua manifestação.

Figura 8 – Exemplos de plano e enquadramento



Fonte: Google Imagens (2019).

Com base nas leituras desses significantes, constitutivos da cinematografia, propus que observássemos no curta *Velha História* como esses elementos eram manifestos e como eles os compreendiam naquele universo diegético. (DE CONTI; MENSATO, 2011).

Figura 9 – Plano e enquadramento em *Velha História*



Fonte: Jovim (2004).

Conforme se manifestavam sobre a primeira imagem, registrei as seguintes formulações, semelhantes às demais que compareceram na fala dos alunos: “É pra gente olhar pro pé”, “É que o peixe vai aparecer aí, daí ele mostra o pé”. Os efeitos desenvolvidos pelo plano detalhe mostram, na SD1, que o sujeito, em seu gesto de interpretação, compreende que o olhar/a leitura deve considerar tão-somente o elemento a ser enquadrado, sem relacioná-lo à discursividade da qual participa como significante. Na SD2, a formulação enunciada, ao contrário da anterior, não limita o olhar/a leitura ao elemento enquadrado, mas

sobre ele estabelece uma relação com a historicidade e também antecipa o segundo elemento a ser mostrado.

Para a compreensão que fizeram do segundo enquadre, no geral, a turma disse que era para mostrar a expressão dos personagens, chamar a atenção para suas ações. Pedi que falassem mais, atenção para quê? Completaram “para o encontro”, onde estavam felizes por se conhecerem. Dessa forma, a partir da maneira como continuavam significando a leitura em plano fechado, percebi que o olhar/a leitura para o recurso havia sido estabelecidos pelo fio discursivo, o qual possibilitava a significação.

As leituras sobre a técnica na última imagem resultaram em formulações um pouco diferentes, as quais registrei: “Ele quer a gente veja o eles estão fazendo” (SD1), “É para mostrar tudo, o lugar também” (SD2), “Não é só isso, é pra mostrar o clima de sentimento”(SD3). Na SD1, o sujeito-aluno realiza seu gesto interpretativo chamando a atenção para a forma como os personagens se comportam, ou seja, não se estabelece entre esse agir (o agora, o que se vê) relação com acontecimentos (o que se viu ou verá) que constituem a diegese. Na SD2, na compreensão estabelecida, o aluno consegue ver/ler que são apresentados/exibidos igualmente todos os elementos que compõem a cena, todavia, não menciona nenhuma relação com o efeito narrativo do filme. Por fim, na SD3, o sujeito-aluno, conforme a leitura que estabelece acerca do recurso cinematográfico, vê/lê o espaço, as ações e os efeitos delas sobre os personagens, isto é, acrescenta à leitura dos colegas, enunciadas anteriormente, a discursividade que textualiza a narração.

Ao considerar as possíveis estabilizações das técnicas do cinema, em detrimento à interpretação na perspectiva discursiva, Neckel argumenta que “pensar a imagem a partir de uma postura na qual um discurso a atravessa e a constitui, permite-nos dizer que o sentido não está na ‘mecânica’ da imagem” e eu acrescentaria, na mecânica da exibição, “e sim, na relação entre o significante e/a história, em sua forma material”. (NECKEL, 2010, p.97).

Na continuidade da aula, a partir do que falavam sobre a compreensão que tinham acerca da narrativa cinematográfica, pedi que registrassem no caderno a definição dos planos: aberto (ambientação), médio (posicionamento e movimentação), fechado (intimidade e expressão), detalhe (parte de um objeto ou corpo), conforme as postulações de Gerbase¹⁵.

Na aula seguinte, acrescentamos a essas noções a compreensão trabalhada sobre: plano geral (PG), plano conjunto (PC), meio primeiro plano (MPP), primeiro plano (MP), primeiríssimo plano (PP) e plano americano (PAM). Solicitamos também que registrassem

¹⁵ Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/> . Acesso em: 04 set. 2019.

no caderno. Os recursos do cinema definidos conforme Gerbase (2011), como pontuação cinematográfica – corte, cena, *fade in* e *fade out* - foram estudados por meio de pesquisa/tarefa e apresentados por eles na aula subsequente.

Feito isso, retomamos dois momentos dos curtas dos irmãos *Lumière*, a fim de que os estudantes nos falassem acerca de como viam plano(s) e enquadramento(s).

Ao projetar as imagens, um aluno perguntou se iríamos assistir aos curtas novamente; expliquei-lhes que, a partir dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas anteriores, analisaríamos as imagens, os fotogramas e como eles as compreendiam.

Figura 10 – Fotogramas dos primeiros curtas do cinema



Fonte: Imagens Google (2019).

Ao iniciarmos a escuta, citaram em profusão que as cenas apareciam em plano geral e ficavam assim o tempo todo, pois eram filmes pequenos. Perguntei se o motivo seria apenas a extensão, a maioria disse que sim; insisti quanto à escolha por esse plano e não outro: disseram que a filmagem era de muitas pessoas, na estação e na frente da fábrica, por este motivo, não poderiam usar outro enquadre.

Dessa forma, quanto às atividades que desenvolvi com a turma acerca da técnica presente nas produções de cinema, eu poderia dizer que situaram a classe entre o que Ismael Xavier, em *Discurso Cinematográfico*, chama de efeito-janela e a opacidade dos mecanismos de representação (DE CONTI; MENSATO, 2011). Isso porque os gestos de interpretação desenvolvidos pelos alunos, a partir do que estudamos, não consideravam mais o filme apenas como uma janela transparente através da qual se olhava por ela nitidamente, mas ao contrário, a leitura passava a colocar em evidência o construto material a partir do qual se faz cinema, ou seja, os planos, cenário, comportamentos dos personagens, luz, som. (XAVIER, 2018).

3.4.2 História da animação

O último item das atividades que trabalhamos para constituir o arquivo sobre o cinema

tinha como principal objetivo possibilitar aos alunos conhecerem a história dos desenhos animados. Essa proposta não estava no cronograma de execução do projeto, todavia, pelas discussões, perguntas e falas dos alunos, consideramos pertinente acrescentá-la. Para tanto, solicitei-lhes uma pesquisa extraclasse em dupla, na qual deveriam comparecer informações quanto aos primeiros registros dos filmes de animação, suas condições de produção e as primeiras manifestações brasileiras na primeira metade do século XX.

Sugeri algumas fontes na web, a fim de contemplar os itens apontados e orientá-los quanto ao que seria essencial no trabalho. Assim, deveriam organizar as informações para que pudéssemos saber sobre:

- 3.4.2.1 as condições de produção em que surgiram os primeiros filmes de animação;
- 3.4.2.2 o processo de formulação do período inicial e sua evolução;
- 3.4.2.3 o processo de circulação e a reação da sociedade.

Os alunos tiveram mais de um mês para concluir a pesquisa e montar um seminário para a socialização em sala de aula. No entanto, precisei viajar a Cáceres para assistir ao Ciclo de Defesa da Turma 4. No retorno, a escola paralisou em movimento contra a Reforma da Previdência, portanto, ao retomarmos o projeto, optei por recolher os trabalhos e comentar sobre alguns pontos da pesquisa, por meio de uma aula em que todos participariam, trazendo as informações que coletaram.

O principal motivo de não realizarmos a socialização foi que parte da turma havia pesquisado sobre a história do cinema, os curtas e as primeiras sessões, filmes brasileiros e estrangeiros, entre outros itens que não foram os solicitados. Dessa forma, considerei mais produtivo comentar acerca dos desenhos animados com o auxílio dos alunos que haviam pesquisado sobre o tema do trabalho extraclasse.

Tomei como base, inicialmente, o www.portalsaofrancisco.com.br, referência que constava nas indicações para a pesquisa, pois, na apresentação sobre o tema, o sítio mostra a história da animação como uma evolução que começou com o homem da caverna, manifestou-se nas civilizações antigas, evoluiu no século XIX com o aperfeiçoamento de vários objetos para projetar imagem em movimento, registrou o primeiro desenho animado moderno, apontou a biografia de Walt Disney e o primeiro longa-metragem de animação, bem como algumas informações sobre a trajetória da arte brasileira de animação, desde o início do século XX. Exposição que fiz na conversa com os estudantes sobre o tema, dando espaço e questionando alguns pontos presentes no material de leitura que sugeri.

Feito isso, propus que registrassem no caderno algumas datas importantes:

Em 1906, J. Stuart Blackton produziu um filme chamado *Humorous Phases of Funny Faces*, com animação recorte e 20 frames por segundo.

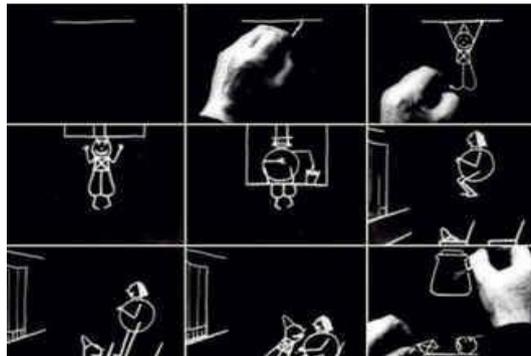
Figura 11 – 1º Filme de animação recorte



Fonte: Imagens Google (2019).

1. *Fantasmagorie*, do diretor francês Émile Courtet, é o primeiro desenho animado projetado com uma máquina moderna (1908).

Figura 12 – Filme de animação Francês



Fonte: Imagens Google (2019).

2. O primeiro curta de animação brasileiro (1917), *O Kaiser*, perdeu-se com o tempo. Por essa razão, localizamos, na internet, a obra reconstituída.

Figura 13– Único fotograma do desenho animado



Fonte: Imagens Google (2019).

3. Walt Disney produz, em 1938, o primeiro longa-metragem.

Figura 14– A Branca de Neve e os Sete Anões



Fonte: Imagens Google (2019).

4. Curta brasileiro - As aventuras de Virgulino, de Luiz Sá (1939).

Figura 15 – As aventuras de Virgulino (1939)



Fonte: Google Imagens (2019).

5. Os Azares de Lulu, de Anélio e Mário Latini, curta de animação brasileiro(1940).

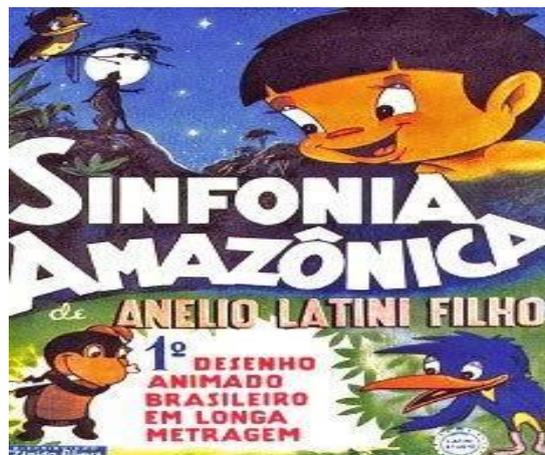
Figura 16– Os azares de Lulu



Fonte: Imagem Google (2019).

6. Sinfonia Amazônica, primeiro longa-metragem de animação brasileiro (1951).

Figura 17– Primeiro longa-metragem brasileiro



Fonte: Imagens Google (2019).

Na conclusão que fizemos dessa aula com os alunos, chamamos atenção para a produção brasileira na história da animação, que embora tenha enfrentado falta de apoio financeiro e preconceito, sobretudo no início das produções, quanto aos imaginários de que filmes de animação são exclusivos para o público infantil, vive um período de grande volume de produção nos últimos anos¹⁶.

¹⁶Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/arte/historia-da-animacao>. Acesso em: 16 set. 2019.

As informações apresentadas ao longo da aula foram colocadas também pelos alunos que haviam pesquisado. Como estavam com o material em mãos, conferiam datas e nomes e os apresentavam à medida que avançávamos no tema. Ao finalizarmos a aula, percebi que os alunos que não pesquisaram sobre a história da animação combinaram para assistir aos primeiros curtas brasileiros no LIE - efeitos produzidos pela interlocução que tivemos acerca dos trabalhos de animação no país.

Dessa forma, ao longo do trabalho sobre a historicização do cinema, buscamos, por meio do conhecimento de algumas invenções anteriores ao cinematógrafo e a leitura dos primeiros curtas, dar visibilidade às condições de produção do cinema no século XIX, bem como ao processo de formulação dos filmes desse período. Objetivamos também possibilitar aos alunos, através da observação de fotogramas ou frames, noções acerca da linguagem cinematográfica que, no início do século XX, com o crescimento da indústria do cinema, torna-se universal. Do mesmo modo, com a pesquisa indicada aos estudantes sobre a história da animação, colocamos em evidência os três momentos de produção do discurso de animação, com o qual continuaremos a trabalhar em nossa intervenção.

Dito isso, por meio do trabalho de leitura do arquivo, foi possível dar visibilidade à significação mediante a relação significante/significado, tendo em vista que a exposição dos sujeitos aos objetos simbólicos (curtas e linguagem do cinema) permitiu um olhar para o discurso fílmico além da previsibilidade, do aparente, mas para a opacidade constitutiva dos efeitos de sentido na relação estabelecida entre as linguagens e seus interlocutores.

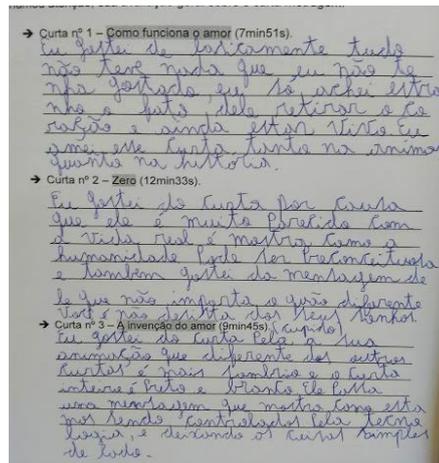
3.5 Seletiva de curtas-metragens para etapa de leitura

Concluída a etapa da pesquisa ao arquivo, dei início ao trabalho de leitura com curtas-metragens contemporâneos. Para tanto, exibi aos alunos cinco filmes – *The gift* (*Como funciona o amor*); *Zero*; *Invention of Love* (*A invenção do amor*); *La bruxa* (*A bruxa*); *Love on Balcony* (*Amor sobre a sacada*) – para apreciação e seleção por ordem de interesse. Antes de projetá-los, entreguei-lhes uma **folha**, na qual pedíamos que dessem a **opinião** acerca de cada animação – destacando o que havia gostado ou não, o que mais chamou atenção e uma avaliação geral do filme, a fim de que eu, por meio desse instrumental, pudesse escolher os curtas a serem trabalhados.

Na pré-seleção organizada por mim, considereirei como possibilidades de aproximação entre os textos-filmes, além do tema, a forma como a(s) linguagem (ns), atravessadas por questões sócio-histórico-ideológicas, alojava(m), no fio discursivo, a polissemia.

A seguir, apresento duas fichas com avaliações dos alunos. Na 1, o estudante opina sobre os três primeiros curtas (*The gift*, *Zero* e *A invenção do amor*). Na 2, avalia-se os dois últimos (*La Bruxa e Amor sobre a sacada*).

Figura 18 - Apontamentos dos alunos sobre a pré-seleção de curtas-metragens para etapa de leitura (ficha 1)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No curta nº1, ao registrar sua compreensão, o aluno se diz satisfeito com toda a formulação do filme - “Eu amei esse curta, tanto na animação quanto na história” – mas registra seu estranhamento pelo fato de o personagem retirar o coração e não morrer, ou seja, para ele, não há sentido nessa ocorrência, o que compreendemos como um atravessamento das condições de produção do trabalho com a leitura historicamente praticado na escola, segundo Hashiguti (2009, p.28):

Os sentidos são produzidos pelo trabalho de leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslizamento de sentidos, o surgimento de outros igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados.

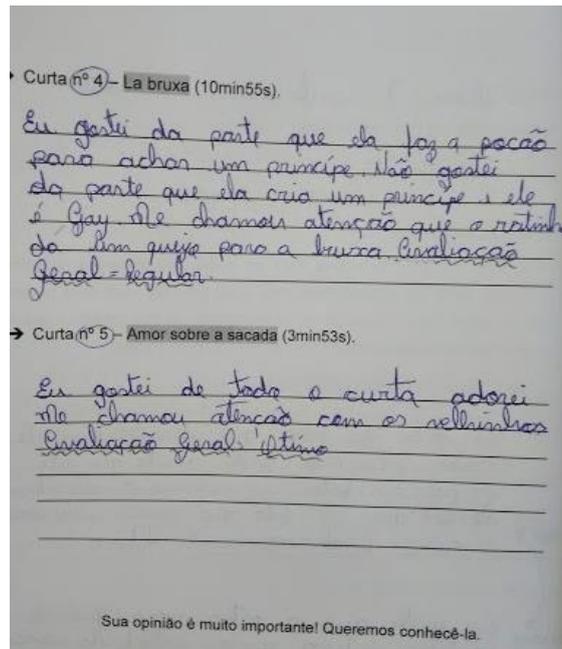
No curta nº2, o aluno destaca o que para ele é o mais importante no curta: ser “parecido com a vida real” e tratar de preconceito. Também fica em evidência sua compreensão de texto como aquele cujo sentido já está dado (já-lá) – “Também gostei da mensagem dele [...]” e, ao leitor, cabe a tarefa de “retirar”, “descobrir” a mensagem do texto.

No curta nº3, entram em destaques seus significantes (cores) como forma de diferenciá-lo dos demais – “[...] diferente dos outros curtas é mais sombrio e o curta inteiro é

preto e branco”; mais uma vez, o sujeito-leitor se coloca como aquele que vai retirar uma mensagem do texto - “Ele passa uma mensagem [...]”.

Apresentamos, a seguir, as formulações apresentadas na ficha 2:

Figura 19 – Apontamentos dos alunos sobre a pré-seleção de curtas-metragens para etapa de leitura (ficha 2)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A ficha 2 traz a compreensão de uma aluna sobre o curta La Bruxa, o qual, em síntese, narra a busca incansável da personagem por um amor (príncipe), criando porções mágicas, malhando para ficar em forma, se maquiando e depilando para o primeiro contato. O príncipe, quando aparece, não tem interesse por ela, pisca e fica todo animado vendo outro homem, com quem vai embora de moto. Na solidão após essa partida, a bruxa encontra carinho e atenção no ratinho que está com ela desde o início do filme.

Para realizar a avaliação das animações nessa ficha, o recurso utilizado foi justificar ou mencionar momentos do curta que se destacaram de forma positiva ou negativa, e, em seguida, empregar uma dessas palavras: ótimo, bom, regular.

Em relação ao curta nº4, a aluna o avaliou como regular, destacando que gostou da busca e invenção de um príncipe, mas o fato de ele ser gay lhe desagradou, ou seja, nessa parte da história, o efeito de sentido produzido é o de frustração, uma vez que o homem criado não correspondia ao esperado. Quanto ao rato, a atenção está voltada para o fato de ele oferecer um queijo à bruxa, como prova de atenção, carinho e companheirismo.

No curta nº5, “Amor sobre a sacada”, temos em síntese que um idoso leva sua vida com extrema tranquilidade, tomando seu chá todos os dias sobre a sacada de seu apartamento. Entretanto, começa a perceber que os vizinhos da direita e da esquerda estão apaixonados e resolve atrapalhá-los. Feito isso, se arrepende e resolve reconciliar os dois. Por fim, também se apaixona por outra vizinha.

Na avaliação desse curta, a aluna o classifica como ótimo e usa os verbos “gostei” e “adorei” como forma de reforçar a avaliação positiva que faz do vídeo, no entanto, não finaliza a formulação da frase para nos dizer o que lhe chamou atenção nos velhinhos -“Me chamou atenção como os velhinhos”.

Com essa sessão e a partir da escolha da turma pelos curtas a serem trabalhados na próxima etapa, meus objetivos eram continuar o trabalho com a leitura discursiva de curta, dando visibilidade ao dito e o não-dito, à compreensão de como, para produzir sentido, os elementos simbólicos se imbricavam, bem como pensar acerca da opacidade da linguagem como elemento que lhe é constitutivo. Terminada a exibição, os três curtas escolhidos foram:

1. Como funciona o amor (*The gift*); 2. Zero; 3. Amor sobre a sacada (*Love on Balcony*).

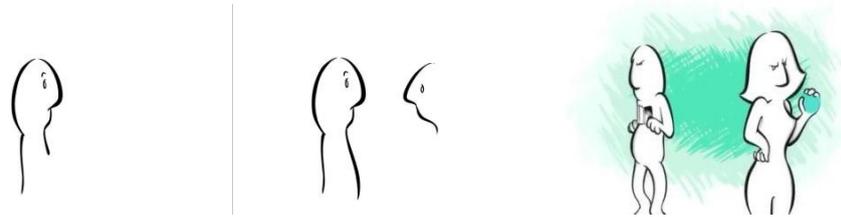
Feito isto, re-exibi o primeiro curta e demos continuidade à proposta de leitura para aquela aula. Na exposição que farei doravante, acerca das atividades de leitura fílmica e seus efeitos, inicialmente apresento um gesto de interpretação quanto aos sentidos em funcionamento no texto-filme e, em seguida, os efeitos produzidos na leitura dos alunos, com vistas a possibilitar o duplo da interpretação, de forma a dar consequência à sugestão dada pela professora Greciely Costa durante o Exame de Qualificação.

3.5.1 *The gift* – materialidades não-verbais em processo de significação

The gift foi o primeiro curta escolhido pelos alunos, uma animação chilena, com duração de 7min51s, produzida e dirigida, respectivamente, por Cecília Baeriswyl e Julio Pot. Participou de inúmeros festivais, nos quais ganhou reconhecidos prêmios, desde o lançamento em 2014.

A produção contemporânea é constituída de materialidades não-verbais que singularizam o dizer, uma vez que os personagens aparecem sendo desenhados na tela à medida que se inicia o curta. O amor (sentimento em evidência na formulação) é visualmente textualizado em forma de objeto; a musicalidade e os demais elementos sonoros que compõem o texto na imbricação discursiva possibilitam efeitos vários à produção.

Figura 20 – Frames do curta



Fonte: *The gift* (2014).

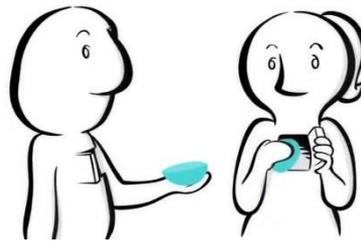
Considerando a visibilidade que daremos, tanto eu quanto os alunos, em nossos gestos de interpretação, aos componentes significantes deste curta, valho-me de uma das postulações de Lagazzi, na qual afirma que “importa a materialidade significativa nas relações que ela permite, no modo pelo qual ela propicia a ancoragem simbólica do sujeito em seus processos de identificação”. (LAGAZZI, 2011, p. 401).

A partir dessas palavras iniciais, me empenho a pensar o filme, num gesto interpretativo, no que concerne a sua constituição e formulação para dizer do funcionamento do amor. Considerando que o dizer do curta resulta de uma formulação audiovisual, convém inicialmente, mencionar que

o sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. [...]. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a própria matéria simbólica: o signo verbal, o **traço**, a **sonoridade**, a **imagem** etc e sua consistência significativa não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições. [...]. (ORLANDI, 1995, p. 39, grifo nosso).

Tomando, então, as palavras de Orlandi, com vistas a intercambiar as linguagens, pois mobilizo o não-verbal e o verbal na tentativa de textualizar a leitura, eu diria que a síntese do curta pode ser assim formulada: o amor precisa ser vivido a dois, experimentado em dupla, dito de outro modo, o amor precisa ser correspondido, para tanto, essa memória atualiza-se nas materialidades visual e sonora.

Figura 21 – Frame do curta

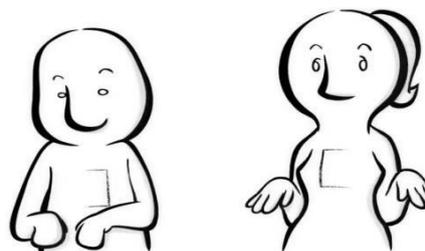


Fonte: *The gift* (2014).

Para entender como o dito sobre o amor é textualizado na audiovisualidade, apontarei dois momentos, nos quais, para mim, o processo de significação ancora-se no interdiscurso.

Na primeira cena, constroem-se / desenham-se homem e mulher; o homem dá para a mulher um objeto (amor / sentimento) retirado do peito; ela o toma, demonstra carinho, mas, ao longo da convivência, no desenvolvimento do curta, aperta-o, tenta arremessá-lo, brinca com ele. Por outro lado, o homem não corresponde às expectativas da mulher quanto à atenção, gestos de carinho ou romantismo, logo, o relacionamento fica insustentável e ela opta pela separação. Em seu isolamento voluntário, o homem é encontrado por outra mulher, a qual o tira daquele estado de separação social e lhe oferece um objeto (amor/sentimento) retirado do peito, porém, não inteiro, apenas metade; ambos guardam as metades (no peito) e se abraçam.

Figura 22 – Frame do curta



Fonte: *The gift* (2014).

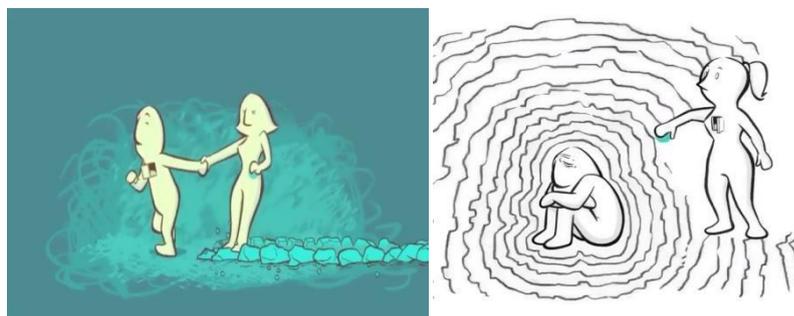
Apresentei, em forma de paráfrase, o que podemos ler no curta-metragem analisado, todavia, sua singularidade está na composição audiovisual no processo de produção de sentido, “efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante na história”. (LAGAZZI, 2011, p.402). Chamo atenção, a partir deste momento, para o imagético, no que concerne ao efeito metafórico possibilitado, especificamente, pelo objeto que aparece nas mãos e no peito dos personagens. Bolognini, parafraseando Pêcheux, postula :“uma condição da linguagem é

a possibilidade do deslize de sentidos. O efeito de sentido produzido por um determinado objeto simbólico é sempre passível de ser outro: isso é resultado do deslize de sentidos. E esse deslize de sentidos produz o efeito metafórico”. (BOLOGNINI, 2009, p.22).

Em nossa compreensão, o objeto em questão metaforiza o amor, oferecido, mas não correspondido inicialmente; depois, compartilhado e correspondido, a ponto de conseguir modificar situações de tristeza, isolamento, decepção.

Ainda quanto ao imagético, observo que, majoritariamente, aparecem sobre um fundo branco, poucas cores comparecem no filme – preto, verde, azul, marrom, mostarda, amarelo, cinza e variações dessas cores para mais escuras ou mais claras – o que possibilita colocar em evidência quaisquer outras cores que apareçam: o presente (verde claro) nas mãos dos personagens, outras metáforas como o caminho de pedras (azul para o chão, amarelo para os personagens) e o objeto que apaga o círculo de vibrações, que separa o homem do contato com outras pessoas.

Figura 23 – Frame do curta-metragem



Fonte: *The gift* (2014).

Também de relevância é o trabalho de produção de sentido possibilitado pela sonoridade e musicalidade da animação. O som – musical ou não – dá ao curta força / realce ao que se diz (mostra), ou ainda, na relação com o visual, cria-se um efeito de unicidade, ainda que imaginário. Os instrumentos musicais que realizam todo esse trabalho de produção de sentido são piano, violino, violoncelo e guitarra. Com frequência destacam-se o piano e o violino – que além de compor o quarteto musical, também produzem o que eu arriscaria chamar de metáforas sonoras.

Todos esses componentes imbricados possibilitam efeitos de sentido ao curta, uma vez que constituem suas materialidades em funcionamento no processo de significação. Conforme Lagazzi:

As formulações ‘intersecções de diferentes materialidades’ e ‘imbricação material significativa’ ressaltam que não se trata de analisarmos a imagem e a fala e a musicalidade, por exemplo, como acréscimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra. (LAGAZZI, 2011, p. 402).

Em artigo intitulado “Efeitos do verbal sobre o não-verbal”, Orlandi (1995) chama a atenção para o processo de significância, pontuando que ele “não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem”, mas “ao contrário, é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente”. (ORLANDI, 1995,p.35).

Dito isto, passo a expor os gestos de interpretação realizados pela turma através de dois momentos – no primeiro, a partir do que chamamos **questões comuns**, trabalhamos enunciados que poderiam ser estendidos a todos os curtas, haja vista que discutem acerca da(s) linguagem (ns) em funcionamento, da função-autor e o efeito-leitor, bem como possíveis relações intertextuais; no segundo, trabalhamos a partir do que chamamos de **questões específicas**, em que, em grupo e oralmente, os alunos respondiam às questões condizentes com as especificidades do curta, projetadas em *Powerpoint*.

No primeiro momento, cujo objetivo era colocar em evidência a produção de sentidos a partir das especificidades do não-verbal, entregamos aos alunos oito questões impressas para serem respondidas no caderno. Lemos com o grupo cada enunciado e neste momento já tivemos a oportunidade de comentar sobre alguns pontos que apresentavam mais dificuldade de compreensão.

a) Escreva o título do curta em português e na forma original. Caso haja mudança(s) na tradução, diga como você entende essa 2ª possibilidade para o título.

Ao formular esta questão, tomada pelo efeito de evidência, não contei com a possibilidade de alguém não saber a tradução de *The gift* (O presente), o que ocorreu com vários alunos, ao passo que, sem esse pré-requisito, o sujeito não teria como dar continuidade à resposta. Resolvi, na interlocução com a turma, perguntar se sabiam a tradução; conforme responderam, coloquei a resposta na lousa e só assim conseguiram respondê-la.

Os alunos, que responderam, afirmaram que colocar o título “O presente” não corresponderia ao que se tratava no filme; a segunda possibilidade – “Como funciona o amor” – ficou mais coerente com a história; uma aluna contra-argumentou que os dois títulos estariam adequados, no entanto, as pessoas demorariam mais para entender, porque não era presente de verdade.

A partir das SDs formuladas pelos alunos, percebi que parte da turma considerava a relação título-texto-sentido uma relação de significado dada, isto é, ao leitor cabe a tarefa de decodificar o título que, por sua vez, deve “espelhar” o texto; não há um trabalho de leitura, tudo está dado, tudo está já-lá. Uma observação pertinente do que se produziu nesta questão e a partir dos conceitos da AD é o funcionamento da paráfrase e da polissemia. Na leitura sobre esses conceitos em Foucault e Pêcheux, Silva *et al.* afirmam que as formações discursivas funcionam a partir da “paráfrase[...] constante retomada e reformulação dos enunciados, como forma de preservar sua identidade, e a polissemia que são os deslocamentos, as rupturas dos processos de significação e as construções que se diferenciam do que é construído pelo enunciado”. (SILVA *et al.*, 2017, p. 237).

Desta forma, percebi que, para a maioria dos alunos, o título deve parafrasear ou fazer uma remissão explícita ao texto, ao passo que formulações que apresentem deslocamento ou rupturas de sentido, abertas à polissemia, são menos aceitas por eles ou não cumprem a função de título.

Passamos à questão seguinte:

b) Imagine que vocês tivessem que criar, em português, um novo título para essa animação. Que sugestões dariam?

À medida que conversávamos sobre as respostas, percebi que parte da turma optou por não alterá-lo, pois disse que estava perfeito. A resistência em realizar a atividade, efetivamente, materializava-se nas falas dos alunos, pois, segundo eles, não havia nada a acrescentar, entretanto, o enunciado pedia para criar um novo título. Passo a ver a resistência dos sujeitos como uma manifestação de não se sentirem autorizados a ressignificar, haja vista que, para eles, o produto (o título) estava acabado, perfeito.

Poucos alunos se manifestaram de forma diferente e três títulos foram apresentados: “Como funciona o amor?”. O aluno acrescentou o sinal de interrogação, o que nos leva a entender que o título original, para ele, encerrava uma afirmação, um sentido administrado/estabilizado para o amor, ao passo que a interrogação sobre seu funcionamento abria para outros sentidos possíveis; outra sugestão foi “Aprendi a amar”. Através dessa formulação, o sujeito-aluno assume a função-autor, trazendo o texto-filme como uma lição de vida, resultado de uma experiência; por fim, no título “O amor pode apagar a tristeza”, o sujeito-aluno toma um dos fatos em circulação no texto e sua compreensão para comparecerem no título.

Sobre esta pergunta e suas respostas, ou seja, no processo de significação, ao qual o

sujeito se expõe, lembro Orlandi, para quem é importante “ressaltar que tanto o reconhecimento quanto a atribuição de sentidos se inscrevem, ambos, na ideia de produção de leitura. (ORLANDI, 2000, p. 12).

Dando continuidade aos questionamentos, apresentei:

c) Os curtas-metragens podem se valer das linguagens verbal ou não-verbal, bem como da combinação de ambas em seu processo de composição. Como você percebe essa manifestação no curta em análise? Vamos exemplificar?

Essa questão foi bem comentada pela turma, os alunos reconheceram que a animação formula-se em linguagem não-verbal, que a criatividade, para Orlandi, implica “na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrumpem assim sentidos diferentes”. (ORLANDI, 2015, p. 35).

Ora na produção visual – na representação do amor e tudo o que a mulher faz com ele (sentimento), as duas faces da figura feminina construídas de maneira dicotômica – uma que brinca com os sentimentos, outra que ajuda e divide sentimentos, segundo eles, o que ocorre no dia a dia; ora no trabalho com o som – a musicalidade, resultado da alternância de base entre o violino e o piano, bem como a representação de sons individuais – fazem do curta- metragem uma obra de arte, uma vez que possibilitam sentidos diversos por meio de sua maneira de significar o amor. Para Neckel, no artigo “Análise de Discurso e o Discurso Artístico”, “as condições de produção do DA são de ‘liberdade’, seu espaço de constituição é de uma materialidade histórica que se fundamenta na ruptura, na subversão, na não linearidade” (NECKEL, 2013), compreensão que, de certo modo, materializa os sentidos produzidos pelos estudantes no gesto de leitura que realizaram.

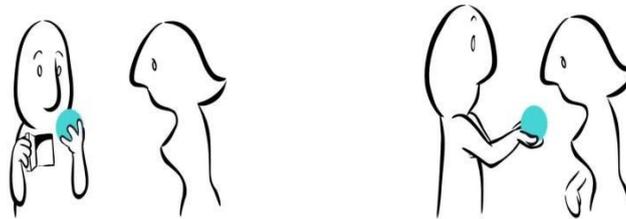
Sobre os objetos simbólicos, que aqui me refiro às distintas materialidades do filme, Bolognini pondera que “sejam eles da linguagem verbal ou da linguagem não-verbal, não têm um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentido, dependendo das condições de sua produção”. (BOLOGNINI, 2009, p.17). Assim, tais efeitos dependem do sujeito, da situação e da memória discursiva em funcionamento. (ORLANDI, 2015).

Continuando com os questionamentos, perguntamos:

d) O audiovisual que estamos analisando possibilita a leitura de um determinado sentido de amor (é um dito sobre o amor). De que maneira se fala de amor neste curta? Como o texto articula (combina) seus elementos para abordar o tema?

Nesta questão, a turma não respondeu de imediato, ao passo que precisei perguntar como se falava de amor na animação, que entendimento eles tinham sobre o sentimento ao término do curta. Segundo os alunos, a maneira escolhida para se falar de amor não era real, pois o sentimento fora representado por uma bolinha; outro aluno acrescentou que essa bolinha poderia ser uma borracha ou o sentimento; também significaram a bolinha como sendo a própria vida do personagem, e, diferentemente das colocações anteriores, uma aluna disse que o curta trazia uma resposta sobre o amor.

Figura 24 – Frames da entrega do presente



Fonte: *The gift* (2014).

Ao insistirem sobre a “bolinha” e não referenciam a última formulação, tal “evento interpretativo” me chamou atenção, considerando os efeitos metafóricos e seu trabalho de deslize. Como estamos diante de materialidades não-verbais, mas que, devido a sua discursividade, possibilitam o emprego do aporte teórico da AD, tomamos de Orlandi que “a metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito. Falamos da metáfora não vista como desvio mas como transferência”(ORLANDI, 2015, p.77). Ao aludirem à “bolinha”, os alunos reconhecem, pelo efeito metafórico – “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” (PÊCHEUX [1997] apud ORLANDI, 2015, p.77) que ela está para o amor, que desliza para borracha, que desliza para vida, que se desloca para “o curta traz uma resposta sobre o amor”, materializada na última SD. Como diz ainda a autora, “o processo de produção de sentidos está sujeito ao deslize, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui”. (ORLANDI, 2015, p.78).

Todas essas formulações, resultado das provocações que lhes fizemos para que dissessem como compreendiam o dito sobre o amor, são próprias dos gestos de interpretação possibilitados pela leitura frente ao simbólico. Neles, observamos que a opacidade da imagem oferecida pelas sequências fílmicas ancorava tais gestos, pois “percebemos que a opacidade

da linguagem não diz respeito apenas ao verbal, o não-verbal também produz dizeres e não-dizeres, na opacidade de sua constituição” (NECKEL, 2013). Também questionei os alunos se apenas as imagens tratavam do sentimento, ao passo que disseram que tudo contribuía para falar do sentimento e que a trilha sonora nos momentos tristes era fundamental.

Ao responderem à provocação dizendo que tudo contribuía e que a trilha sonora era fundamental, os estudantes corroboraram a compreensão de que é a relação entre os significantes e a história que produz efeitos de sentido. (LAGAZZI, 2011).

Para o efeito fundamental que a música produz às cenas dramáticas, às quais a aluna fez alusão, segundo Miranda (2011), com o desenvolvimento da música no cinema sonoro, sua participação no enredo tornou-se comum. A partir da modernidade, quase não se tem a música dissociada da narrativa, ou meio sutil, apenas como fundo. Ao contrário dessa forma de apresentar a música, vemos no cinema moderno que ela “não apenas segue o desenvolvimento da cena como também aspectos emocionais e procedimentos de edição¹⁷ (como cortes, transições e fades)”. (MIRANDA, 2011, p.25).

Em relação à próxima pergunta, questionamos:

e) A formulação (elaboração) desse texto-filme é um gesto de interpretação de seu autor, que pode diferir dos gestos de interpretação dos espectadores. Considerando esse aspecto, há algo no curta que você reformularia? Argumente.

Pela pertinência da questão, reiteramos que gestos de interpretação são uma leitura em meio a várias outras, que filmes, livros, músicas apresentam gestos de leitura de quem os produziu que podem diferir dos nossos. Como resposta à questão, disseram que não mudariam nada; também reforcei que era importante terem senso crítico, opinar, dizer o que pensam, olhar/ler de forma mais atenta. Convidei-os a pensar em alguns momentos da história, ao passo que disseram que o personagem foi muito desleixado com a namorada, que suas ações dificultaram o relacionamento entre eles. Os exemplos apresentados pelos alunos foram: “quando o homem dá apenas uma flor à garota, ao invés de um buquê”; “no shopping, enquanto a garota experimentava um vestido para que o homem lhe desse sua opinião, ele não a olhava nem lhe dava atenção”. Perguntei se gostariam ou achavam interessante mudar algo nesse quadro e disseram que poderíamos colocar, em um desses momentos, o personagem percebendo que a amada estava mudada, triste, assim, poderia evitar fazer mais coisa para chateá-la.

¹⁷ Técnica conhecida como *mickeymousing*. Disponível em: https://www.academia.edu/958797/A_c1%C3%A1ssica_m%C3%BAsica_das_telas_O_uso_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o_do_tradicional_estilo_sinf%C3%B4nico. Acesso em: 17 set. 2019.

No tocante à próxima questão, apresentamos:

f) Considerando as histórias que você já leu e os curtas a que assistiu, há neste, em particular, algo que lhe tenha chamado mais atenção? Comente.

O que mais compareceu nas respostas dos alunos foi o efeito metafórico, como já assinalamos na resposta da questão “d”, pois diziam eles: “Falar de coração usando uma bola é pra chamar atenção”. De forma geral, faziam menção a este fato, de modo que lhes perguntei: e se o sentido fosse outro?, considerando Pêcheux, que “o sentido sempre pode ser outro”, no entanto, não fizeram novas colocações. Outro ponto é que, ao ficar sozinho, separar-se da mulher, o homem é visualmente apresentado com círculos em volta de si, círculos que podem ser interpretados segundo os próprios alunos como uma forma de isolamento, depressão. Outro aluno interrompeu de forma afirmativa, mas parecia não ter certeza, querendo a minha confirmação: “Prof, tem outro personagem que também aparece daquele jeito, acho que lhe aconteceu a mesma coisa”, ao passo que coloquei que, a partir do entendimento que tiveram acerca do que acontece com o homem ao ser representado daquela maneira, também, possivelmente, atribuíram o mesmo sentido ao outro personagem.

Figuras 25 – Frames do curta



Fonte: *The gift* (2014).

Em análise do que denominou “arquitetura do não-verbal”, Souza, ao diferenciar os gestos de interpretação dessa linguagem em detrimento da verbal, afirma:

Diferente da natureza da linguagem verbal que, quanto mais segmentada, menos significa, o não verbal, por sua vez, quanto mais se recorta, mais significa, dando lugar a uma possibilidade infinita de se produzirem outros textos, outras imagens, outros discursos. Tem-se, aí, a possibilidade de se falar do caráter de incompletude das imagens: nem os sentidos, nem os sujeitos são completos, o sentido da imagem sempre pode ser outro, depende da inscrição histórica e ideológica com que se institui o recorte. (SOUZA, 2013, p. 298).

Uma aluna colocou que o som, indicando o esgotamento da paciência da personagem, também se destacava, porque “a música acontece normalmente, mas vai aumentando quando a personagem vai ficando cheia daquela situação”. Ao analisar discursivamente “sonoridade e musicalidade”, em uma das cenas do longa *Moonlight*, Lagazzi (2017), considerando seus efeitos através de um dos recortes, pontua como a alternância de notas agudas executadas ao violino numa escala crescente/decrescente possibilita o batimento estrutura / acontecimento (PÉCHEUX, 2015), trabalhando a significação:

A música invade a cena tanto quanto o mar invade a tela, numa melodia que o agudo da crescente das notas de um violino marca o desafio, também crescente, de Little, em não submergir. Quando Little já domina seu corpo na água, sem a necessidade da ajuda de Blue, a música termina em acordes suaves e o som do mar quebrando na praia toma lugar novamente. [...] tanto a sonoridade quanto a musicalidade têm papel marcante nas composições que vão formulando as relações afetivas de Little. (LAGAZZI, 2017,p.38).

Assim, a partir dos elementos colocados em evidência pelos alunos – o imagético e a musicalidade imbricados –, percebi o quanto a base material nos possibilitou abrir espaço para pensarmos a relação significante/significado no texto-filme. (LAGAZZI, 2011).

Dando continuidade aos questionamentos, apresentamos:

g) Você conhece outras obras de arte (filme, música, literatura, peça teatral etc.) que, de alguma forma, dialogam com esse curta na forma como apresentam o amor? Se a resposta for afirmativa, cite-o(s) e comente de que maneira esse diálogo se estabelece.

Para responder a esse item, os alunos apresentaram muita dificuldade, poucos se manifestaram, embora eu tentasse, na interlocução, colher deles alguns exemplos; os que citaram também não sabiam explicar qual a relação ou em qual momento percebiam essa aproximação entre as obras.

A peça teatral “Romeu e Julieta” foi a resposta a comparecer e apenas um filme foi citado – “*Como eu era antes de você*”; também estranhei que não citassem músicas presentes em seu cotidiano, pois também, pelo efeito de evidência, eu acreditava que aqui muitos títulos seriam arrolados, o que não ocorreu.

Diante da pouca participação dos alunos, compreendi que, para quem respondeu, possivelmente, pela minha insistência para que participassem, a relação estabelecida foi quanto ao tema, sem a preocupação em indicarem como esse diálogo acontecia. Ainda que não explicitassem como os discursos se relacionavam, acredito que os estudantes conseguiram estabelecer relações, pois, entendi que como a questão possibilitava ao aluno buscar em sua “realidade” a resposta, a fim de confrontar, comparar com a leitura do curta, alguns preferiram

não responder.

Na sequência, apresentamos:

h) Quanto ao término da história, que outra possibilidade você daria como alternativa para o desfecho do curta?

Nesta questão, os alunos disseram que, para modificar o final, também precisariam alterar outros momentos da história – distanciando-se do que objetivava a questão, uma vez que a questão pedia para alterar apenas o final – e que a forma como o curta terminava estava perfeita. No entanto, uma aluna disse que pensava diferente e não seria necessário mexer em outros momentos do texto: colocaria a mesma mulher do início para se aproximar do rapaz no final e uma reconciliação seria outro desfecho possível e bom, na sua avaliação.

Diante da resistência dos alunos em modificarem/alterarem a materialidade com a qual trabalhávamos, menciono Tfouni e Assolini, a partir da leitura que fazem de Pêcheux (1997):

O direito à interpretação (à leitura) é sócio-historicamente distribuído, uma vez que, do ponto de vista das condições sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação. Portanto, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela, ou seja, para poder ocupar a posição de autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por ele e constituir-se como intérprete. (TFOUNI; ASSOLINI, 2006, p. 3).

Isto posto, é compreensível, no espaço escolar, que os sujeitos, afetados por discursos historicamente estabilizados e marcados ideologicamente, resistam às alternativas de deslocamento dessas posições, pois

as formações discursivas representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhes correspondem. É a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso significa que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. [...] O que nos leva a entender que ‘o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe em si mesmo [...] mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...]. (ORLANDI, 2000, p.108).

Logo, ao enunciarem que o término do curta estava perfeito, os sujeitos-alunos tão-somente indicam a que FD se inscrevem. Segundo De Nardi e Nascimento, “é por meio da forma-sujeito que o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e nela se relaciona com os dizeres que lhe pertencem”. (DE NARDI; NASCIMENTO, 2000, p. 83). Tal inscrição materializa-se numa tomada de posição do sujeito: identificação, contra identificação ou trabalho da forma-sujeito:

Na primeira, há a produção da evidência, da coincidência-reconhecimento do sujeito com o Sujeito (com ‘S’ maiúsculo). Essa ‘tomada de posição’ permite uma identificação plena do sujeito com os dizeres da formação discursiva na qual está inscrito. Na segunda, o sujeito não se relaciona completamente com o sujeito universal (o Sujeito com ‘S’ maiúsculo) da formação discursiva e por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta) com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’ [...] o sujeito se contrai-identifica com os dizeres da FD em que está inserido. [...] Na (ex)ensão entre a identificação plena e a contrai-identificação, Pêcheux sugere uma terceira modalidade de tomada de posição, que ‘constitui um trabalho (transformação-descolamento) da forma sujeito e não sua pura e simples anulação’ [...]. Há, portanto, uma desidentificação e um rompimento com a FD, na qual o sujeito estava inserido, e o conseqüente descolamento da forma sujeito com que se identificava, passando a se relacionar com uma outra formação discursiva. (DE NARDI; NASCIMENTO, 2016, p. 84-85).

Em suma, cada tomada de posição em determinada FD ou sua desidentificação (no Anexo III da obra *Semântica e Discurso*, Pêcheux faz uma retificação e, em vez de “desidentificação”, fala em “resistência”), resultada da interpelação ideológica, a qual o sujeito está submetido e que o sustenta para construir seu dizer, significá-lo ou (re) significá-lo.

Sendo assim, ao término da atividade, numa avaliação geral da participação do grupo, concluí que poucos alunos se envolveram com as questões de interpretação colocada nesse momento do trabalho: perguntas que consideravam o dia a dia deles não foram respondidas pela maioria, que se dispersava em conversas e brincadeiras, tornando-se alheias ao que fazíamos na sala. Ainda que o combinado, formulado com a ajuda deles no início das aulas, fosse lembrado com frequência, eu não sentia que a turma se envolvera, como eu esperava, com a proposta de intervenção.

3.5.2 Proposta diferenciada para trabalhar o curta

Dando continuidade à leitura sobre o curta *The gift*, para realizar as questões específicas, apresentei ao grupo duas propostas de trabalho, dessa forma, eu teria condições de reforçar combinados e interpelá-los ideologicamente à participação na atividade. Assim, apresentei-lhes: 1 – as questões de 1 a 5 serão ditadas, cada questão será respondida à medida que eu as apresentar, bem como discutida/debatida e corrigida antes de prosseguirmos para as demais; 2 – as questões de 1 a 5 serão projetadas em data show e devem ser respondidas oralmente, sem tumulto, de forma organizada. Os alunos devem participar comentando, opinando, analisando-as de forma crítica, bem como ouvindo e considerando o ponto de vista

do colega. Todos precisam participar para que eu considere a atividade como válida.

Conforme eu apresentava as opções, os alunos começaram a se manifestar em profusão. Deixei um tempo, antes da votação, para que fossem à frente da sala e dessem sua opinião sobre a proposta que consideravam mais adequada ou inadequada. Organizei-os em trios para que se manifestassem, argumentassem e contra-argumentassem para finalmente votarem. Três posicionamentos me chamaram atenção – “Vocês vão votar na 02 para ficarem conversando, gastarem o tempo”; “ Prefiro a 01 porque você faz sua atividade quieto, ninguém enche o saco”; “ É bom saber o que as pessoas pensam, às vezes é diferente da sua resposta, daí você pensa melhor sobre o que respondeu”. Depois desse momento, passamos à votação e a opção 02 foi a escolhida.

Apresentei aos alunos os critérios para realizarmos a atividade conforme a escolha deles na votação: quatro alunos acomodados nas cadeiras que reservamos à frente da turma responderiam a uma questão; após a leitura da questão feita pela professora, cada um deveria respondê-la comentando, opinando, argumentando; quando todos respondessem, começaríamos uma nova rodada, com novos participantes e a pergunta seguinte; ressaltamos a necessidade de se ouvir o colega ou professor sem interrupções ou brincadeiras.

Organizei, para este momento, na frente da sala, quatro cadeiras, as quais deveriam ser ocupadas pelos alunos para responder cada questão. O grupo era formado entre eles, conforme o grau de afinidade que tinham, pois eu acreditava que, dessa forma, até os mais tímidos se sentiriam melhor. Dei a palavra a cada participante e, mesmo pedindo que evitassem parafrasear o colega, inevitavelmente aconteceu.

Figura 26 – Alunos nas cadeiras reservadas para cada questão



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O primeiro slide continha: “O que chama sua atenção neste curta? Comente”.

Além dos alunos que estavam sentados em destaque nas cadeiras, outros que estavam na plateia também quiseram comentar. Da leitura que fizeram e do que expuseram durante esta questão, destacaram-se: “É o curta dos iludidos” (SD1); outro aluno rebateu: “Não é que são iludidos, é que ele relaxou com ela e o sentimento acabou”(SD2).

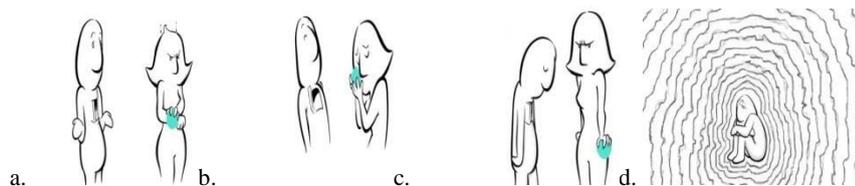
Na SD1, a partir do gesto de leitura, o sujeito se inscreve numa formação discursiva atravessada por um pessimismo/descrédito acerca do relacionamento amoroso, ancoragem que se dá pelas distintas situações vividas pelos personagens do curta.

Na SD2, o sujeito enuncia a partir de uma recusa à ideia de ilusão apresentada na resposta de um dos colegas e sua formulação coloca em evidência o descompasso no relacionamento, considerando, para tal, a negligência do homem. A organização frasal a partir da qual a análise se situa traz uma causa (ele relaxou com ela) e uma consequência (o sentimento acabou).

As respostas dadas a essa questão, nas SDs em pauta, permitem compreender como os sujeitos estão interpelados pela ideologia: “É o curta dos iludidos”, caracteriza uma avaliação pessimista do amor, a qual possibilita entender que as pessoas que gostarem do curta também se identificam com os iludidos. “Não é que são iludidos, é que ele relaxou com ela e o sentimento acabou”. Inicialmente, o sujeito se opõe à formação discursiva do colega, mas, como argumento, apresenta seu gesto de leitura acerca dos fatos. Sobre os sentidos colocados em evidência pelos alunos, Neckel (2010, p.94) lembra que “o sujeito apenas opera no efeito de que o sentido é seu, de que ele é a origem e o fim, mas isso não passa de um efeito”. Logo, é a interpelação ideológica que possibilita os efeitos de sentido: quer da leitura, quer de leitor.

No segundo slide, apresentamos: “Como você interpreta as cenas abaixo? Argumente”.

Figura 27 – Frames de momentos diversos do curta



Fonte: *The gift* (2014).

Lembrei aos alunos que deveriam relacionar cada frame ao andamento do curta, mas também poderiam falar/comentar sobre outras leituras possíveis a partir das imagens. Para a

figura “a”, o aluno entendeu que a mulher estava muito estressada com o homem devido a suas atitudes; os desenhos da cabeça, do rosto, da mão possibilitam essa interpretação, no entanto, o personagem não entendia porque a mulher reagia daquela forma, não sabia o que fizera para tal reação. Em relação à figura “b”, a aluna destacou que o casal estava bem no início do relacionamento, o que fazia diferença; assim que o personagem masculino dá o coração para a amada, sentiu que era amado e cuidado. Afirmou que o coração era como uma borracha capaz de apagar os erros, chamou atenção para o espaço no peito dele, ao que interpretou como um vazou e uma dependência emocional da amada, porque ele tinha seu coração nas mãos. No que diz respeito à figura “c”, a aluna entendeu que a imagem representava o fim do relacionamento, na qual a personagem feminina perdeu a paciência, pois eles eram muito diferentes e não se acertaram, embora ele dê uma de “coitado” e até reconheça que errou, mas já era tarde. No que concerne à figura “d”, o aluno leu a imagem como um simbolismo de que o personagem masculino havia ficado longe de todo mundo, concentrado em seus sentimentos, pensando nas falhas que teve com a garota; a seu ver, a imagem também representava medo e solidão.

As formulações apresentadas como respostas a esta questão nos fazem considerar o fato de que, para Orlandi:

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica (reprodução de um sentido que se supõe ser o do texto) e o que denominamos leitura polissêmica (múltiplos sentidos ao texto) [...] tanto o reconhecimento quanto a atribuição de sentidos se inscrevem, ambos, na ideia de produção da leitura. (ORLANDI, 2000, p.12).

Na mesma perspectiva da autora quanto à atribuição de sentido, mas considerando as especificidades da leitura de um texto não-verbal, entendemos, com Souza, a interpretação a partir da policromia:

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. [...] [esse conceito] revela também a imagem em sua natureza heterogênea, ou melhor, como conjunto de heterogeneidades que, ao possuírem uma co-relação entre si, emprestam à imagem a sua identidade. Essa co-relação se faz através de operadores discursivos não-verbais: a cor, o detalhe, o ângulo da câmara, um elemento da paisagem, luz e sombra, etc, os quais não só trabalham a textualidade da imagem, como instauram a produção de outros textos, todos não-verbais. (SOUZA, 2001).

A partir da constituição discursiva do não-verbal, observamos que as respostas dos alunos quanto à interpretação das imagens podem ser analisadas sob dois ângulos – aquelas

que se constituem a partir de paráfrases visuais (SOUZA, 2001) e as que se constituem pela polissemia, que, por se tratar do não-verbal, também chamarei de visual.

Dessa maneira, é possível organizar, no primeiro grupo, as constatações de “a” e “c”, nas quais se reproduzem a leitura da imagem filiada à paráfrase; no segundo grupo, “b”, a partir da leitura do espaço visível no peito do personagem como um vazio existencial ou dependência da garota; “d”, na construção de sentido para as ondulações em torno do personagem como medo e solidão, resultado de uma leitura plural, sustentada por um olhar (interpretação) no qual a relação imagem/interpretação não se constitui pela transparência.

O slide seguinte pedia: “A movimentação dos personagens no curta pode possibilitar interpretações conforme a leitura do interlocutor. O que você poderia dizer dos vários momentos nos quais os personagens aparecem correndo, conforme registra os frames que seguem?”.

Figura 28 – Personagens correndo



Fonte: *The gift* (2014).

Os quatro alunos que responderiam a esta questão ficaram quietos; lembrei com a turma alguns momentos nos quais tal fato acontecia e comentei que, algumas vezes, os personagens entravam e saíam de cena correndo de mãos dadas, mas que, como desenvolvimento da história, diminuía a velocidade. Ao que pareceu, tal fato não significou para os estudantes, pois ainda assim não tinham resposta.

Um aluno da plateia perguntou se poderia responder: disse que eles estavam com pressa, alegres, apaixonados, mas a correria era para indicar mudança de lugar, de repente, até que o tempo estava passando. Outro da plateia disse que estavam fazendo exercício, ao passo que lhe perguntei se todas as vezes que corriam poderíamos entender que estavam fazendo exercícios e o quê, na história, sustentava esse sentido; reconheceu que não havia como significar exercícios considerando os demais elementos da história. Assim, voltei à questão para o grupo, porém, parecia que eles não tinham observado esse fato na tela nas vezes que exibi a animação (aproximadamente quatro vezes).

Compreendo o fato de alguns alunos não conseguirem atribuir sentido a esses elementos no curta baseando-me em Neckel: “para que algo faça sentido é preciso que já tenha sentido. Que sentidos ressoem dentre as possibilidades de significar”. (NECKEL, 2010,p. 162). Para os estudantes que significaram as imagens, no caso do primeiro, sua compreensão se dá com base na relação com o que os amantes viviam naquele momento inicial, na previsibilidade do sentido de locomoção, no deslocamento de sentido para mudança temporal; para o segundo aluno, no entanto, dizer que o sentido se ancorava na realização de exercícios levou outros alunos a rirem, a inscreverem-se também na previsibilidade de leitura, mas não se sustenta pelas condições de produção do fio discursivo. Para Orlandi, “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Não é imediatamente visível, mas o constitui”. (ORLANDI, 2000, p. 11).

O quarto slide apresentava: “Vamos pensar sobre o uso de planos e enquadramento das cenas abaixo. Com base no que estudamos, apresente a sua compreensão”.

Figura 29 – Momentos românticos e não românticos



Fonte: *The gift* (2014).

Os frames escolhidos recortam dois momentos do curta nos quais o enquadramento das imagens significam a partir do olhar/leitura do espectador. Para Modro (2008, p.25), no enquadramento, “a câmera funciona como se fosse o olho de quem filma, e conseqüentemente determina o que será visto, limitando a maneira de ver o mundo sob a perspectiva pessoal de quem capta as imagens”. Ciente de que os tipos de plano e suas especificidades, trabalhados na aula expositiva, ainda não haviam sido bem compreendidos pelos estudantes, pedi que um voluntário lesse no caderno os apontamos conceituais desses recursos. Feito isto, dei a palavra aos alunos, para que compartilhassem que sentidos atribuíam às cenas.

O primeiro aluno classificou-as da direita para esquerda como plano conjunto e plano médio, todavia, não atribuiu sentido a esse fato. Insisti para que pensasse os efeitos daquele enquadramento para além da classificação, mesmo assim, não concluiu a questão.

O segundo aluno disse que o diretor do curta queria, no plano conjunto, mostrar o

outro casal para compará-los e, de certa maneira, chamar nossa atenção para a tristeza da mulher. No cinema,

normalmente, emprega-se este enquadramento [conjunto] quando se deseja apresentar o corpo inteiro de um indivíduo, ou mesmo um pequeno grupo, revelando fisicamente suas características físicas, bem como as do ambiente, como por exemplo algumas pessoas conversando animadamente em uma sala, sendo possível ver a cada um e aos elementos (móveis, quadros, detalhes...) do ambiente. (MODRO, 2008, p.26).

No plano médio, queria destacar o início do relacionamento do casal, como estavam ligados, envolvidos. Ainda, conforme Modro, no plano médio, “o personagem é o centro das atenções eliminando quase que por completo a maior parte do cenário, pois o foco da atenção é o personagem” (MODRO, 2008, p.26). No caso do frame em análise – os personagens. De forma geral, no gesto de leitura do aluno, os sentidos atribuídos a esses recursos mostram que no primeiro enquadre a leitura realizada pela aluna considera todos os elementos presentes no plano, enquanto no segundo, para se chegar ao efeito de expressão/intimidade do(s) personagem (ns), recorre-se também a informações anteriores à cena.

Da plateia, um aluno ressaltou que a segunda imagem lembrava a clássica cena do longa “A dama e o vagabundo”. Em artigo intitulado “Discurso e imagem perspectivas de análise não-verbal”, Souza (2001) aponta para as especificidades de interpretação da imagem, concebendo que

uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar. Um olhar que trabalha diferente quando da leitura da imagem. O trabalho de interpretação da imagem, como na interpretação do verbal, vai pressupor também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação social dos sujeitos. [...] A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador. (SOUZA, 2001).

O último slide apresentava a pergunta: “Considere para esta questão o momento de exibição dos créditos ao “término” da animação, no qual os personagens permanecem em cena por alguns segundos para, finalmente, se retirarem de quadro / plano coincidindo com o *final* do vídeo. Como você vê essa possibilidade para o término do curta-metragem?”.

Figura 30–Imagem final do curta



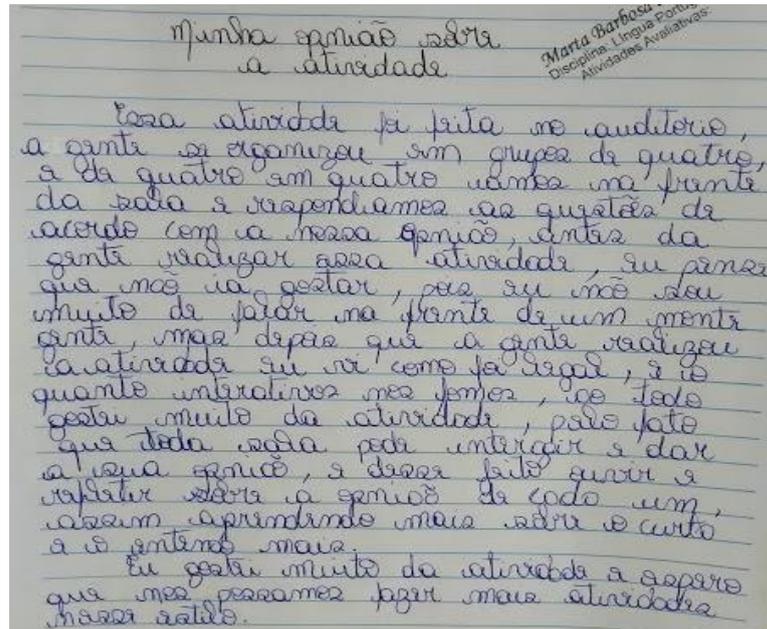
Fonte: *The gift* (2014).

De forma geral, os sujeitos que participaram dessa questão, tanto das cadeiras quanto da plateia, consideraram interessante e diferente a formulação do curta para apresentar os créditos finais. Significaram a permanência dos personagens abraçados, sorridentes, e a garota olhando de forma desconfiada para a plateia, como se perguntasse–“Vocês ainda estão aí?” – de duas formas – como efeito de continuidade para o relacionamento do casal e como uma forma de garantir **audiência** para essa parte da exibição, que, no geral, não é assistida pelo espectador.

Conforme tais gestos de interpretação, foi possível perceber que os alunos atribuíram sentido à linguagem verbo-visual na relação imbricada de seus significantes, pois nos remetem à diegese, quando mencionam a continuidade do relacionamento, e, por outro lado, ao processo de formulação, quando se referem à necessidade de audiência para os créditos finais do filme. Dessa forma, os destaques feitos para essa questão podem ser sintetizados da seguinte forma: *The gift*, em seus minutos finais, não estabelece o efeito de fecho, como é recorrente na maioria dos filmes de sua categoria, mas, ao contrário, ainda que, nos créditos finais, retoma o curta e deixa-o significando sob os olhares de seus espectadores.

Na aula seguinte às atividades de apresentação oral, procurei saber dos alunos, por meio de uma avaliação escrita. Nosso objetivo era verificar quais efeitos de sentidos e eventuais deslocamentos de sentido haviam sido produzidos a partir daquela atividade. Interessava-nos também saber o que os alunos acharam da metodologia adotada na atividade. A seguir, apresentamos duas produções, as quais, de forma geral, se parecem bastante com a avaliação feita pela turma acerca do desenvolvimento do trabalho naquela manhã.

Figura 31 – Registros dos alunos sobre a metodologia usada na atividade (texto A)



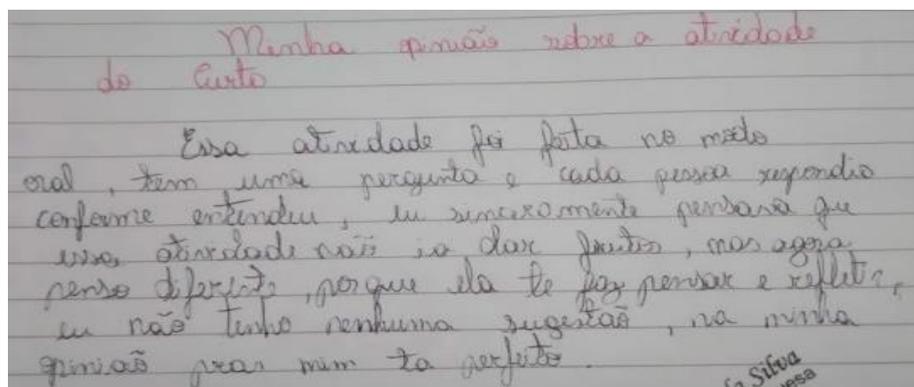
Fonte: Arquivo pessoal.

O **texto A** se organiza da seguinte forma – com uma descrição da atividade (o quê, onde e como) – seguida das expectativas da autora para a novidade: “[...] eu pensava que não ia gostar, pois não sou muito de falar na frente de um monte de gente”.

Na sequência textual, apresentam-se os efeitos produzidos sobre os alunos e a compreensão da aluna: “quanto interativos nós fomos”; “toda a sala pode interagir e dar a sua opinião”; “assim aprendemos mais sobre o curso e o entendemos mais”.

Como efeito de fecho, a autora dá ênfase a sua avaliação sobre a metodologia, bem como o seu desejo de que outras atividades semelhantes fossem realizadas: “Eu gostei muito da atividade e espero que nós possamos fazer mais atividades nesse estilo”.

Figura 32 – Registros dos alunos sobre a metodologia usada na atividade (texto B)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O **texto B** se estrutura da seguinte forma – primeiro o autor realiza uma breve descrição da atividade (o quê, como), sem citar o local: “Essa atividade foi feita no modo oral, tem uma pergunta e cada pessoa responde conforme entendeu”.

Em seguida, apresentam-se as formações imaginárias do autor - “o sujeito, em qualquer relação simbólica, formula imagens de si mesmo, do seu interlocutor e daquilo sobre o que fala; imagens que são constitutivas de seu discurso” (FURLAN; MEGID, 2009,p.14) quanto à receptividade dos estudantes para a sua realização: “eu sinceramente pensava que essa atividade não daria frutos”. Depois de realizada a atividade, em comentários durante a aula, o aluno disse que acreditava que a maioria dos alunos não iria até a frente para responder.

E, como efeito de fecho, uma avaliação final da metodologia: “ela te faz pensar e refletir [...] na minha opinião pra mim tá perfeito”.

É possível perceber também, nos dois textos, o quanto os alunos estavam descrentes dessa proposta, mesmo sem terem participado de algo semelhante: “eu pensava que não ia gostar”, “eu achava que não ia dar frutos”.

Essas respostas estão atravessadas por uma prática recorrente na escola, na qual as aulas seguem um ritual imposto pelo livro didático. Segundo Pfeiffer (1995), há atividades na escola que não permitem à criança, e eu acrescentaria ao estudante de forma geral, entrar em **espaços interpretativos**, “ou seja, ser leitor e autor, ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem [...]. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem”. (PFEIFFER, 1995, p.63-64, grifo nosso).

Outro ponto que nos chama atenção é o da necessidade de trabalharmos, na escola, atividades que possam desenvolver a **autoria**. Como nos lembram Rodrigues e Domingues (2020, p.33), é preciso propor “determinadas práticas que contribuam para convocar o aluno a assumi-la em seus textos, seus modos de ler, sua fala”.

Percebemos essa falta, na escola, por atividades que desenvolvam a autoria em seus diversos desdobramentos, quando o sujeito-aluno diz que ao todo gostou da atividade porque toda a sala pôde interagir e dar sua opinião. Coloca-se em evidência o diferencial daquela proposta– falar e ouvir; refletir; opinar – ações constitutivas do processo de autoria na escola.

Por fim, para trabalharmos discursivamente um dos curtas escolhidos pelos alunos, realizamos **dois momentos** com atividades afins, porém, com distintas metodologias, fato que fez muita diferença, pois, enquanto nas questões comuns os estudantes se eximiram de participar e quando participavam pareciam cumprir apenas mais um ritual de atividades

escolares, nas questões específicas, a participação ocorreu de forma mais espontânea. Perguntavam-me se poderiam participar mais de uma vez, fato que me levou a abrir espaço para que, após as respostas do grupo, os demais alunos que desejassem também respondessem. De forma geral, vi que, a partir das questões específicas, consegui dos alunos o envolvimento que não havia conseguido até então; embora ouvir uns aos outros fosse a maior dificuldade do grupo, ouviram mais e atrapalharam bem menos.

Dos objetivos quanto à leitura e ao estudo da linguagem e sua imbricação material na produção de sentido, os leitores demonstraram tê-los notado em parte, à medida que assistiam ao filme, mas, com o espaço criado para releitura e interação, compreenderam melhor. Foi possível discutir com os alunos acerca da opacidade da imagem e suas interpretações e que, semelhante ao que ocorre no verbal, a opacidade também lhe é constitutiva. Quanto à compreensão dos aspectos cinematográficos, notei que, mesmo sabendo classificá-los, ainda precisávamos de mais leitura e espaço de discussão, a fim de que os estudantes pudessem significá-los. Compreensão que levamos para as atividades seguintes e que possibilitou trabalhar mais, tanto no curta *Zero*, quanto no Shopia (curta-metragem produzido pela turma durante a etapa da escrita), seus elementos constitutivos, em outras palavras, como a partir da interseção do verbal e do não-verbal da audiovisualidade, o sentido se produz.

3.5.3 Zero- similitude e apelo interpretativo aceito¹⁸

Lançado em 2010, *Zero*, o segundo curta escolhido pelos alunos, é uma animação de origem australiana, apresentada em 12min33s, roteirizada e produzida por Christopher Kezelous. A narração conta a história de um número (zero) – representante de uma classe social – que, mesmo discriminado socialmente, tenta encontrar, no cotidiano, razões para não sucumbir.

Desde a primeira exibição, o curta foi um dos mais comentados entre os sujeitos-alunos, por estabelecer, de alguma forma, para eles, uma relação com o dia a dia. Essa interlocução com o real possibilitada pela leitura não se deu pelo processo de mimetismo ou espelhamento, mas pelo que Fernandes (2013), em análise da linguagem visual, chama de similitude, compreendido pela autora, a partir dos estudos de Foucault (1973), por modo de representação do real por meio de significante visual e mobilizado, neste trabalho, para a análise da cadeia significante audiovisual.

O objetivo dessa exibição era trabalhar a leitura discursiva, a partir do funcionamento

¹⁸ Fernandes (2013).

verbo-visual (LAGAZZI, 2011) dessa materialidade no processo de produção de sentido, colocando em evidência a tecedura e a tessitura – conceitos os quais mobilizamos num *continuum*, e, segundo Neckel (2010), podem, por meio de metáfora, ser assim compreendidos:

A noção de tecedura é cunhada na imagem metafórica de uma teia, numa teia invisível que nos envolve por completo. E, é nessa teia que somos tecidos discursivamente. No caso da imagem, Tecedura representa a rede de filiações da memória a outras imagens e/ou materialidades [...]E, tomamos por Tessitura, a estrutura própria das diferentes materialidades discursivas ancoradas no artístico em seus modos de funcionamento. Tomamos metaforicamente Tessitura do conceito de funcionamento musical, como aquilo que ordena o andamento, os compassos, as notas, etc. Assim como no funcionamento musical, a Tessitura estaria para a estrutura do dizer (visual/sonoro/gestual/ verbal). A tessitura se mostra na circulação do movimento parafrástico, o que recuperaria uma memória marcada e mostrada pela heterogeneidade discursiva. (NECKEL, 2010, p.143).

Para tanto, metodologicamente, organizamos o trabalho em duas frentes: 1. Elaborar, em dupla, questões sobre o curta para possibilitar discussão e problematizar a leitura. 2. Com base no trabalho dos alunos, elaborar e trabalhar as questões de discussão/problematização da leitura que não compareceram inicialmente.

Antes de descrever todo o trabalho interpretativo desenvolvido com o grupo, é importante salientar que, pela similitude audiovisual, deu-se o “pretendente” ou “apelo interpretativo”, ao qual Fernandes, a partir de sua compreensão das postulações de Deleuze sobre este e demais conceitos afins, define:

O pretendente é sempre uma pretensão de interpretação que passa pelo julgamento do leitor para que este avalie como ‘fundada’, ou não, isto é, uma interpretação válida para aquela leitura. Em termos discursivos, o pretendente materializa-se por meio de elementos visuais ou verbais o gesto de interpretação do autor inscrito no texto que pode ou não ser compartilhado com o leitor. (FERNANDES, 2013,p.197).

Entendo que, no caso do curta-metragem, o pretendente ou ‘faz de conta’ – desdobramento do imaginário no simbólico (Ibidem, p.198) – materializa-se na imbricação de materialidades constitutivas por meio das quais os sentidos se produzem e para a qual se busca compreensão por meio do efeito-leitor.

Para a realização da primeira frente, re-exibi o curta e, em seguida, dividi a turma em duplas, nas quais deveriam conversar entre si e elaborarem pelo menos duas questões que gostariam de ver contemplada na discussão/leitura que faríamos da materialidade em outro momento. Expliquei-lhes toda essa dinâmica, reforçando sempre que a realização do trabalho dependeria muito do comprometimento deles. Assim, rascunharam no caderno as questões e

passamos à leitura de cada uma delas para seleção e reescrita na lousa. Como os alunos não contribuíam muito em ouvir a leitura do colega para eu escrever, solicitei que, em folha separada, registrassem seus nomes e as perguntas para me entregar.

Devido a paralisações e outros eventos na escola, nos atrasamos com o projeto e, por essa razão, resolvi marcar aulas no contraturno, as quais aconteciam no auditório. Retomando a atividade iniciada na sala de língua portuguesa, mostrei aos alunos que compareceram as 18 questões elaboradas por eles e que foram digitadas em Word. A partir dessa projeção, o grupo leu e selecionou as que considerava pertinentes para discussão, depois, passamos à reescrita, conforme as normas gramaticais, bem como verificando clareza, coesão e coerência. A lista final deu um total de onze questões, as quais apresento abaixo:

- a) Qual é e por que acontece preconceito no curta?
- b) Esse curta, na sua opinião, é triste ou feliz?
- c) Que lição de vida/mensagem o curta nº 02 traz para nós?
- d) Compare os três curtas e diga o que você achou mais interessante neles.
- e) Há, no curta, vários números. Em certa cena, fala-se que zero não pode ser multiplicado. Na sua opinião, por que isso ocorre?
- f) Por que as pessoas mudam a forma de tratamento com o “Zero”?
- g) Por que, quando a personagem “Zero” mostra que está grávida, todos mudam o tratamento com ela?
- h) Por que ninguém gostava do “Zero”?
- i) Por que “Zero” era injustiçado?
- j) Por que o filho dos personagens é infinito, se eles são zero?
- k) Comparando os curtas 01 e 02, qual você considera melhor?
- l) Cite quais dificuldades o personagem “Zero” sofre.

Feito isso, numa roda de conversa, demos oportunidade para que as questões postas por eles fossem discutidas, analisadas, comparadas e contra-argumentadas, o que não se deu apenas nas aulas do contraturno, pois, em vários enunciados, ficamos boa parte do tempo sob a pluralidade das leituras possibilitada pela discursividade da animação. Sobre essa pluralidade, Orlandi esclarece:

Quando me refiro à pluralidade das leituras não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sobretudo, na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece. (ORLANDI, 2000, p.87).

Da relação supracitada, recortei três enunciados para análise: “b”, “c” e “i”. Sobre as

formulações, analisarei discursivamente a construção dos enunciados e apresentarei de forma geral os efeitos da escuta e discussão levantados pela turma.

Questão b: Esse curta, na sua opinião, é triste ou feliz?

A partir de uma base dicotômica, coordenada pela conjunção alternativa “ou”, a SD em análise encerra uma pergunta de conteúdo, na qual os sentidos estão administrados – só pode ser um dos dois (triste ou feliz). Na escuta e discussão com o grupo, repensamos sobre esse aspecto e passamos a falar sobre o que, na opinião deles, predominava, e não, necessariamente, um ou outro, no sentido de exclusão. Também incitamos que pensassem de que forma esse efeito era produzido através dos elementos que foram trabalhados. Em síntese, disseram que, através da forma de narrar, da trilha sonora e das imagens, predominava o efeito de tristeza.

Em artigo sobre “Os efeitos do verbal sobre o não verbal”, Orlandi, ao discutir sobre a produção de sentidos, esclarece que “a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente”. (ORLANDI, 1995, p.35).

Assim, com vistas a referenciar melhor o que falávamos ao grupo acerca de estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2015), isto é, a relação sentido/materialidades constitutivas, em que “o trabalho com as diferentes materialidades [reitera] a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa na história” (LAGAZZI, 2011, p. 402) – pedi-lhes que imaginassem gestos de leitura a partir apenas da voz *over* (narração oral)¹⁹ do curta, por exemplo, ou ainda, apenas pelo visual, e por fim, considerando todos esses significantes sem a música.

Isto posto, os alunos se manifestaram dizendo do quanto ao pensar as materialidades separadamente sentiam a falta de uma nas outras, a exemplo do sonoro no imagético, da plasticidade visual e o movimento, do verbal e a música.

Questão c: Que lição de vida o curta 02 traz para nós?

Nessa formulação, na qual o sujeito apresenta-se no enunciado por meio do pronome pessoal “nós”, lembramos Orlandi, para quem “os diferentes modos como o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam as suas diferentes funções enunciativo-discursivas” (ORLANDI, 2000, p. 76). É possível perceber, nos aspectos linguístico-discursivos do enunciado, que embora a formulação seja uma pergunta, também significa uma afirmação. Dentre outras possibilidades, num exercício

¹⁹Disponível em: <https://www.aicinema.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2019.

parafrástico, temos: Há uma lição de vida para nós no curta. Qual é a lição? Essa formulação, produzida conforme a história de leitura do sujeito (ORLANDI, 2000), compreende o texto-filme como um texto pronto e acabado, o qual o leitor deve dar conta de identificá-lo e com ele aprender. Na escuta e discussão com o grupo, percebi que, para a maioria dos alunos, o efeito produzido também fora de ensinamento, ao passo que lhes perguntei de que maneira esse sentido foi produzido ou quais elementos eram trabalhados no filme para que o espectador percebesse/lesse daquela maneira. No geral, chamaram atenção para o sofrimento vivenciado pelo protagonista e sua capacidade de não revidar; a postura positiva mesmo em situações adversas; outro ponto citado foi que a música, em algumas cenas, lembrava, segundo eles, músicas de igreja.

Com base no que conversamos, remeto-me às postulações de Neckel, em parte de sua tese de doutorado, sob o título “Interlocução da/na imagem: o espaço – a imagem – seu autor – espectador”, na qual, a partir da leitura da obra de Aumont, sobre várias áreas e suas respectivas maneiras de realizarem leitura/interpretação do visual, a autora faz uma crítica, à luz da AD, ao logicamente estabilizado, quanto à recepção e análise de imagem, artes visuais e cinema.

Dentre suas reflexões, destaca que “as concepções de tais abordagens partem do princípio de que os ‘esquemas’ estão todos no filme, e tais esquemas são, por sua vez, ‘esquemas de percepção’, e não um processo de significação” (NECKEL, 2010, p.95). Nesta mesma linha, reitera que

nos interessa sublinhar, é que o olhar também vem marcado. Marca-se por uma posição discursiva, assim, é mais complexo do que uma simples percepção, ou de uma recepção da imagem. Não se trata de uma especiação, mas de uma ‘interlocução’, pois como pretendemos abordar, há um ato de autoria num gesto de leitura. (Ibidem, p. 92).

E como em todo gesto de leitura, o simbólico, no nosso caso, a animação, será apenas o disposto (NECKEL, 2010), não tem fim em si mesmo, mas no espaço movente de significação que se articula ao espectador para produzir sentido e mobiliza as memórias social, histórica e imagética. (NECKEL,2010).

Quanto ao recurso musical pontuado pelos alunos como “música de igreja”, destaco que a produção musical orquestral em *Zero* formula-se também por intermédio da técnica do *leitmotiv* que, segundo Miranda(2011), é uma técnica de composição musical, sobretudo da ópera wagneriana, que articula motivos musicais com ideias narrativas diversas, o que resulta em uma lógica sintática que não necessariamente prioriza a forma musical em si - em detrimento das necessidades dramáticas do texto. Essa técnica é utilizada, no curta, nos

momentos em que a personagem, após situações adversas, que possibilitam o efeito de tristeza, direciona sua atenção a algo (em algumas vezes, elementos da natureza), totalmente diferentes de suas condições de produção. Tal recurso, polissemicamente constituído, abre espaço para que os efeitos produzidos por surra, humilhações, dores movam-se em direção a efeitos outros a partir do recurso.

Ao considerar o funcionamento do DA a partir da inscrição do leitor/espectador para estabelecer gestos de interpretação, Neckel nos lembra que “o dizer no DA é sempre afetado multidirecionalmente, mesmo nas obras contemplativas, o dizer é sempre provocado e nem sempre o interlocutor está no final do processo. Ele também pode ser o início”. (NECKEL, 2013).

Questão i: Por que Zero é injustiçado? Por que isso ocorre?

Esta SD, iniciada pelo pronome interrogativo “por que”, comum em atividades didático-pedagógicas, atesta uma memória discursiva que busca do interlocutor um motivo/razão para o que, segundo a função-autor, seria injustiça. Parecida com a questão anterior, na qual a formulação interrogativa traz uma afirmação, apresenta: Zero é injustiçado.

Por que isso ocorre? Na escuta e discussão, os alunos apontaram o motivo da injustiça como sendo o fato de ele não ter valor na sociedade, pertencer a uma classe inferior. Lembramos que justiça e injustiça condicionam-se ao contexto sociocultural e que essas concepções, bem como sua aplicação prática, também poderiam mudar ao longo do tempo. Pedi que rememorassem como aquela sociedade se organizava e o que era justiça e injustiça para eles, a fim de que compreendessem que “a questão de significação se coloca sempre numa relação com a exterioridade e não em si mesma”. (NECKEL, 2010, p.97).

Em síntese, colocaram que, para aquela sociedade, não era injustiça agir de maneira má com o personagem, haja vista que era o que acontecia com todos os outros zeros; nem o próprio Zero, personagem principal, considerava-se injustiçado, pois aprendeu, na escola, que não tinha valor na sociedade.

Além dos aspectos que destacamos acima, a elaboração de questões sobre o que os alunos desejavam ver em pauta na discussão em grupo mostrou-nos que, em grande parte das perguntas, já há produção de sentido, isto é, a questão dirige um sentido. É o funcionamento da interpretação em jogo nessa formulação. Como no exemplo, “Por que ninguém gostava do Zero?”, logo, ninguém gostava doZero.

Para a realização da segunda frente, dentro do que chamei “Caderno de Atividades”²⁰, doravante CA, digitalizei a narração do curta e organizei novas discussões contemplando a forma como o amor estava discursivizado, bem como reflexões acerca das semelhanças e diferenças gerais entre os curtas trabalhados; a inserção do símbolo como elemento de significação histórico-social e a manifestação da linguagem cinematográfica como recurso significativo do não-verbal, bem como a relação entre os elementos significantes no acontecimento discursivo.

Na última folha do CA continha o texto narrativo apresentado no curta - metragem *Zero*.

Todos nascemos da mesma matéria, entretanto nem todos nascemos iguais. O que você vai ser? O que se tornará? Alguns nascem para serem líderes causando grandes mudanças no seu povo, outros nascem para a mediocridade vivendo uma vida banal, mas para alguns a vida será uma constante batalha, oferecendo zero oportunidades. [...] Então, como pode o nada ser alguma coisa? A escola era o único lugar onde zero recebia atenção. Ele aprendeu importantes lições de vida como seu valor na sociedade, e que era proibido a sua denominação multiplicar. Às vezes, Zero era levado a crer que era um número muito maior... Mas as crianças só queriam lembrá-lo que um zero é um zero. Não importa como você o encare. [...] Conforme Zero chegava idade adulta, ele trilhava um caminho solitário. E apesar de sua desvantagem numérica, Zero sentiu que tinha algo a oferecer. Zero nunca permitiu que situações embaraçosas o deprimissem, ele não queria se tornar um número negativo. [...] Não foi a primeira vez que Zero acordou com o corpo surrado e dolorido, mas desta vez era diferente. Pela primeira vez, Zero sentiu-se indiferente em relação a seu modesto número na companhia de sua nova amiga, ele se sentiu tão importante quanto um 3 ou até mesmo um 4... Mas a mais maravilhosa sensação era de pertencer algo. A vida de solidão desvaneceu-se no passado junto com a noção de que seu amor era proibido. [...] Assim como o mundo continuou sem ele, Zero imaginou como ele poderia continuar sem seu amor. [...] O recém-nascido ostentava a marca do infinito – o maior e mais respeitado número que as pessoas já viram. Zero sabia que para um nada, ele tinha criado algo realmentemagnífico.

Com vistas a avançar com os trabalhos, distribuí em sala um CA para cada aluno e pedi que fizessem a sua identificação, escrevendo seus respectivos nomes; informei-os que as respostas seriam registradas no caderno de língua portuguesa, e, em seguida, falaríamos sobre como compreenderam cada questão, seguindo a ordem da chamada ou aleatoriamente, se preferissem. Disse-lhes também que, ao término das aulas, o material seria recolhido, a fim de que não houvesse extravio e que todos tivessem, sempre em mãos, a apostila a ser trabalhada.

Apresento abaixo um recorte das questões que foram analisadas na III Parte do CA, que correspondem aos gestos de leitura sobre o amor na vida do personagem, a aproximação e

²⁰ Apostila elaborada por mim para trabalhar com os estudantes a segunda fase de leitura do curta *Zero*.

diferença do tema nos curtas.

Antes da realização de cada grupo de exercícios do CA, para não exibir a animação completa todas às vezes, eu reapresentava os minutos fílmicos dos quais as questões se valiam, mas nem sempre as discussões / respostas ficam apenas naquele recorte do vídeo. Portanto, para realizar as atividades dessa parte da apostila, assistimos do minuto 3 ao 7min55seg e, em seguida, desenvolvemos os exercícios que seguem:

Questão 1. Como acontece o amor na vida da personagem?

Para esta questão, pensamos em discutir o encontro, que se dá porque Zero é descoberto pelo grupo que batia numa garota, bem como as cenas seguintes compostas pela imbricação de elementos através dos quais se marca uma fase muito diferente, na qual o sentimento possibilita igualar-se aos demais números.

Para o **aluno um**, o encontro foi casual, pois ele espiava a moça apanhando, foi percebido e apanhou também.

Para o **aluno dois**, depois da surra que levou, pois viu os “caras” batendo na menina, ele recebe cuidados oferecidos por ela como forma de gratidão.

Para o **aluno três**, esse amor vai acontecendo à medida que vão ficando mais tempo juntos, devido ao fato de ele ter apanhado no lugar dela.

Na leitura realizada pelos alunos, há um reconhecimento, conforme a regularidade na formação discursiva, de que o encontro se dá porque Zero passa a ser agredido no lugar da garota, porém, para o aluno três, o processo de aproximação do casal não é imediato, ocorre pelo contato diário que passam a ter a partir desse fato.

Questão 2. Segundo o narrador, “Pela 1ª vez, Zero sentiu-se indiferente a seu modesto número na companhia de sua nova amiga. Ele se sentiu tão importante quanto um 3 ou até mesmo um 4...”. Como você entende essa fala do narrador?

Para o **aluno um**, ele se sentia como outro número.

Para o **aluno dois**, ele se sentia igual a todo mundo, ou seja, aos demais números.

Para o **aluno três**, ele se sente importante como os outros números, o contato com a amiga o modificou.

Ao discutir esta questão, a turma também ressaltou que, nesse quesito, havia igualdade de classe, pois, como atestam as formações discursivas em destaque, ele se sentia tão importante quanto eram importantes os outros números na sociedade. O aluno três chama atenção para o fato de essa importância vir pela presença da garota, ou seja, até aquele momento, ele não era importante, mas, por meio dela, conseguiu sê-lo.

Questão 3. A partir da observação do não-verbal, o que poderíamos dizer dessa fase na

vida do protagonista? Como essa linguagem significa?

Para o **aluno um**, pelo tom musical, quando o casal está junto.

Para o **aluno dois**, pela manifestação do comportamento deles, percebeu que ficavam felizes, davam risada.

Para o **aluno três**, a partir daqueles momentos, não havia lugar para a tristeza e que a borboleta dava um sentido de liberdade.

O trabalho de leitura com esta questão pedia que conversássemos um pouco mais sobre o não-verbal com os alunos; percebi alguns ainda tímidos para ler essa linguagem. Por isso, exemplificamos, tomando uma pessoa apaixonada e a leitura que poderíamos fazer dela, sem que ela nos falasse sobre a paixão, ou seja, como leríamos o não-verbal. Assim, comentaram que a pessoa apaixonada se cuida mais, suspira, seleciona músicas mais românticas. Se for adolescente, nos desenhos que faz, aparece coração/casal, “dizem que os olhos brilham”, filiando esses dizeres aos sentidos do amor romântico.

Depois dessa conversa, passamos para o registro escrito. Nesta questão, as respostas não apresentaram regularidade quanto à formação discursiva, ao contrário, punham em evidência as distintas materialidades significantes do não-verbal, as quais observaram significando nessa fase: mudava-se o tom da trilha sonora; o casal expressava felicidade, sorria; a liberdade apresentava-se na forma de uma borboleta.

Sobre as respostas apresentadas, é importante observar que, para cada espectador determinado, o sentido foi mais aguçado pela materialidade fílmica que outro (NECKEL, 2010) e todos eles significavam essa fase amorosa. Faço uma ressalva, todavia, ao que foi colocado pelo aluno três ao citar a borboleta, uma vez que sua aparição acontece na fase anterior, na escola, depois que a personagem apanhou da professora. Entendo, assim, que, para esse aluno, a imagem do invertebrado continua significando em outros momentos do texto, pois, conforme Neckel:

A imagem não chega pronta à espectação, ela vem constituída de um jogo de memória, de historicidade. Dessa forma, a imagem não é transparente. Embora produza um efeito de. É, sim, opaca. Carregada de sentidos que nos são visíveis e, outros tantos, a que não temos acesso. Ou seja, o sentido da/na imagem sempre pode ser outro. (NECKEL, 2010, p.91).

Questão 4. A leitura dos dois curtas dá visibilidade a interpretações sobre o “Amor”. De que maneira cada um dos personagens apresenta esse sentimento? Há diferenças e/ou semelhanças nessa manifestação? Argumente.

Antes de responderem a esta questão, perguntei se lembravam-se do curta nº 01, ao

passo que um aluno disse que seria impossível esquecer, porque o assistiram umas trinta vezes. Pedi que rememorassem a história antes de começarmos a escrever, assim, foram reconstituindo o efeito narrativo, coletivamente, de forma voluntária. Depois, passamos à atividade propriamente.

Para o **aluno um**, os curtas falam diferentemente do amor, no primeiro, há uma entrega amorosa, mas a mulher brinca com o sentimento do homem; no segundo, mesmo triste com as situações da vida, o personagem procura não se abater; quando a garota aparece, ele se torna mais feliz, se sente superior às dificuldades, ela o tira do estado de insignificância e valoriza o sentimento dele.

Para o **aluno dois**, tratam do amor de forma diferente; no primeiro, o amor é triste, pois é o próprio amante que cria tal dificuldade para o casal não permanecer junto; no segundo, o amor é difícil, mas é a sociedade que cria dificuldade para que o casal não permaneça junto.

Para o **aluno três**, os curtas são semelhantes, pois, em ambos, os personagens encontram a pessoa certa para viverem o amor.

Para o **aluno quatro**, os curtas assemelham-se no tema, o amor, mas a forma como a mulher é tratada diferencia-se: no primeiro, o personagem não a valoriza; no segundo, ele valoriza muito, a ponto de se sentir maior por tê-la.

As respostas a esta questão podem ser agrupadas em três formações discursivas: predominância da diferença, predominância da semelhança e possibilidade de ambos os elementos comparecerem.

Considerando que, ao comparar os curtas, isto é, fazerem uma nova leitura, “cada sujeito opera com uma rede de formulações visuais específicas” que “inscrita [s] na história de leitura visual de cada um, singulariza a leitura imprimindo autoria à interpretação” (FERNANDES, 2013, p. 163), passemos à análise dos gestos de interpretação dos alunos.

Com predominância para a diferença, a aluna um chama atenção para a postura feminina no relacionamento: no casal do curta *The gift*, a mulher figura/aparece como responsável pelo relacionamento não ter dado certo, pois “brinca” com os sentimentos do homem; para o segundo curta *Zero*, a mulher figura como capaz de transformar uma situação negativa em positiva, uma vez que tudo muda para melhor a partir de sua presença/chegada. Nesta resposta, chamou-me atenção o fato de a aluna não considerar o segundo relacionamento presente no curta 01- *The gift*, fato que, conseqüentemente, no que tange à figura feminina, se assemelharia ao curta 02 - *Zero*. Ainda em relação à diferença, a aluna

dois, conforme o recorte pelo olhar (SOUZA, 2001), atribui ao texto-filme *The gift* efeito de tristeza, devido à separação em consequência do comportamento do próprio personagem, ao passo que, no curta *Zero*, produz um efeito de dificuldade para manter o relacionamento, em consequência do empecilho imposto pela sociedade ao casal.

Entendendo a semelhança como predominante, o aluno três percebe, inscrevendo-se no interdiscurso, a ideia de pessoa certa para cada relacionamento, ou seja, para ele, as animações atualizam uma memória de amor recíproco – “o já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer”. (ORLANDI, 2015, p. 30). No caso da linguagem visual, ao interpretar imagens e, por conseguinte, recuperar imagens já vistas, o sujeito opera por meio de rede de formulações visuais, entendidas por Fernandes como

a rede de formulações visuais integra as imagens já vistas e também já significadas, ou seja, interpretadas antes, em outro lugar e que ressoam em formação discursiva ao lado de outras formas de discurso (como a materialidade verbal) com as quais dialogam [...]O sujeito, então, interpreta aquela nova imagem como sendo uma atualização do saber desnivelado.(FERNANDES, 2013, p.163).

Identificando tanto semelhança quanto diferença, o aluno quatro aponta o fato de os curtas tratarem sobre o amor como a única semelhança, ao passo que a diferença está no sentido de valorização como responsável por distintas posturas nos curtas, haja vista que, na primeira animação, o homem não valoriza a mulher, o que se estende ao relacionamento; e, na segunda, esse processo de valorização estende-se ao próprio homem, pois, em outras palavras, na mesma medida que valoriza a garota, também se valoriza.

Os exercícios realizados nesta questão me deram a possibilidade de perceber melhor o caráter de movência a que estão submetidos sujeitos e sentidos, considerando que “o sentido não é um, é muitos” (ORLANDI, 1995, p. 38), bem como por entender que “a significação é um movimento, assim como a identidade é um movimento” (Ibidem, p.38) e, no espaço do simbólico, em errância, na relação com as diferentes linguagens, situam-se os sujeitos e seus projetos de significar. (ORLANDI, 1995).

Questão 5. Após a prisão do personagem, temos, na fala do narrador: “Assim como o mundo continuou sem ele, Zero imaginou como ele poderia continuar sem seu amor”. Como o personagem vivencia o período de silêncio causado pela separação da amada?

Antes de os alunos responderem a esta questão, relembramos ao grupo o que ocorrera também no início do filme, especificamente, depois do nascimento do personagem, no qual, por meio de um *fade out* na passagem entre planos, ou seja, no final do plano, a imagem escurece – do nascimento à fase escolar de Zero – um silêncio completa esse espaço. Gerbase

(2011) considera esse recurso como uma pontuação cinematográfica.

No desfecho da animação, esse recurso retorna, ainda que de forma diferenciada, nas últimas cenas do filme. Sobre esse elemento de significação, Ferreira (apud COUTINHO, 2009, p.57) lembra que “há um tipo muito particular de som, um anti-som, poderíamos pensar assim, que é o silêncio. ‘A linguagem é uma corda de silêncio com sons nós. [...] Não são tanto os nossos sons que dão significado, mas é, sim, através das pausas que nós nos fazemos compreender [...]’”.

Feito isso, dei continuidade à atividade, após re-exibir apenas os minutos correspondentes à prisão e ao reencontro do casal, o desfecho, passamos a ouvir os alunos.

Para o **aluno 1**, com muita infelicidade, porque queria ficar perto da amada, mas não podia.

Para o **aluno 2**, mesmo sem poder sair, ele não perdeu a esperança de reencontrá-la.

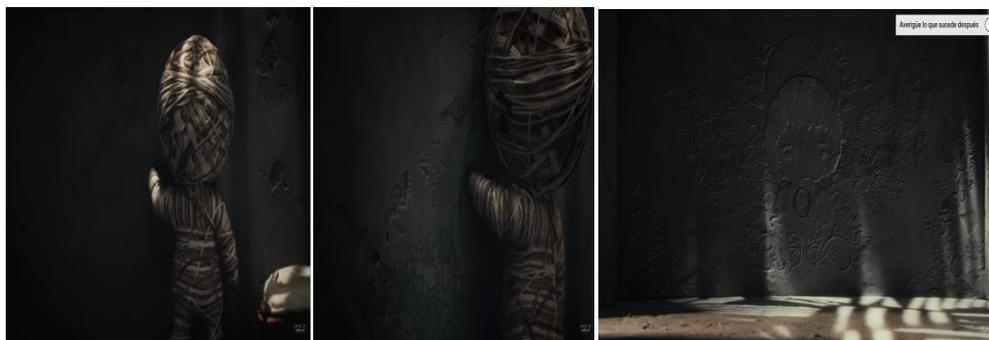
Para o **aluno 3**, ele pensava nela e, para mantê-la viva, a desenham na parede.

Sobre a equivocidade a partir da exposição dos sujeitos aos sentidos, Lagazzi postula que “a contradição constitutiva do equívoco permitiu compreender que a imagem, na relação entre sua materialidade significante e a história, abre para a possibilidade de deslocamento porque expõe o sujeito aos sentidos, abrindo para diferentes processos de identificação”. (LAGAZZI, 2011, p. 402).

Dito de outra forma, são sentidos de identificação que, em certa medida, acontecem, porque há condições históricas que lhes dão sustentação.

Na SD3, a leitura que o aluno realizou considera também a postura do personagem frente ao encarceramento, mas, para essa compreensão, o sujeito analisa o não-verbal – a partir das imagens e efeitos cinematográficos. Para tanto, constituem sentido: imagens justapostas em ritmo mais acelerado que as cenas normais, em que a meia luz incide sobre o personagem e o centro da cela – possivelmente significadas como passagem do tempo. Outro ponto é que o personagem desenha, na parede, a imagem da amada, que só nos minutos finais mostra-se ao espectador/interlocutor. Dito isto, é possível perceber que, para trabalhar a significação do silêncio nesse momento do curta, o aluno põe em evidência a tessitura discursiva a partir de seus elementos significantes em funcionamento na história. (LAGAZZI, 2011).

Figura 33 – Frames de *Zero*: desenho e o produto final



Fonte: *Zero* (2010).

Sendo assim, com vistas a realizar o trabalho de leitura com base na relação tecedura/tessitura, organizamos as atividades em dois momentos: um coordenado pelos alunos, a partir de seus questionamentos e observações, e outro, organizado por mim, com base em novos pontos de exploração da materialidade.

A experiência com uma metodologia que, a partir do olhar do aluno, instaura seu trabalho e encontra possibilidades outras em sala de aula, constituiu a principal característica do que realizamos nesse ponto do trabalho, uma vez que, na movência das posições-sujeitos, ambos se significaram e (re) significaram por intermédio da inscrição na história e do processo de reversibilidade, imprescindível no âmbito escolar.

3.6 Segunda etapa: elaboração de roteiro

A segunda etapa da intervenção - destinada ao trabalho com a escrita - abriu-se para a turma como uma oportunidade diferente da primeira, pois outros tipos de formulação (composição audiovisual, roteiro, escaleta) compareceram em nossas aulas. Todavia, foi o trabalhar, diariamente, em grupo, para realizar todas as atividades de elaboração do curta, que mais chamou atenção dos alunos.

Pensando esse processo (de escrita) na escola, citamos as formulações de Pfeiffer (1995) que em sua dissertação de mestrado “Que autor é este”? A autora destaca:

Como sabemos, tem sido veementemente negada aos alunos a categoria de ‘autor’ em razão da má organização sintática de seus textos, assim como à falha na escolha do léxico, desenvolvimento de ideias fracas e repetições. (PFEIFFER, 1995, p.39).

Ainda com base na autora:

É por isso que nos foi possível pensar se na escola é construído um tipo de discurso que se caracterize pelo funcionamento da função-autor. Tudo nos leva a crer que as condições de produção, sob as quais os alunos trabalham

não permitem que eles ocupem o lugar o sujeito-autor tal como idealizado, apesar de lhes serem exigidas todas as qualidades e características que só a função-autor pode dar ao texto. (Ibidem, p.52).

Avaliação textual tão comum nas aulas de língua portuguesa - nos vários planos de produção da escrita (sintática, lexical, semântica, coesão) – desautorizam os sujeitos a produzirem e ocuparem a função-autor. Nossa proposta tentou não só autorizar, como dar base para que, conforme a etapa de estudo, os sujeitos-autores pudessem avaliar os textos produzidos. Essa etapa começou na última semana de abril.

Desde a apresentação do projeto ao grupo e aos pais, vínhamos falando da formulação de curtas-metragens durante a segunda etapa da intervenção e da possibilidade de uma sessão de curtas à “*La Lumière*” para apresentar a outras turmas e à comunidade de forma geral. Portanto, já fazia parte dos encaminhamentos do projeto dar a conhecer as produções da turma, assim que tivéssemos concluído essa fase.

3.6.1 A *storyline*

Após relembrar toda a dinâmica dessa etapa à equipe– produção de roteiro e edição de vídeo – iniciamos a escrita pelo que na produção cinematográfica é conhecido como *storyline*. Para tanto, organizei a sala em seis equipes com no máximo seis estudantes, às quais deveriam pensar uma ideia, de um parágrafo, no máximo (BAYÃO, 2002), que pudesse se transformar numa animação. Deveriam registrá-la no caderno, voltar a discuti-la com o grupo para ajustes e revisão e aguardar o momento de compartilhá-la com a classe.

Não nomeei o tipo de produção que estavam elaborando nessa fase do roteiro, ou seja, não fiz menção à *storyline*; apenas expliquei o que fariam em grupo e qual a atividade seguinte.

Figura 34– Grupos para produção de *storyline*



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

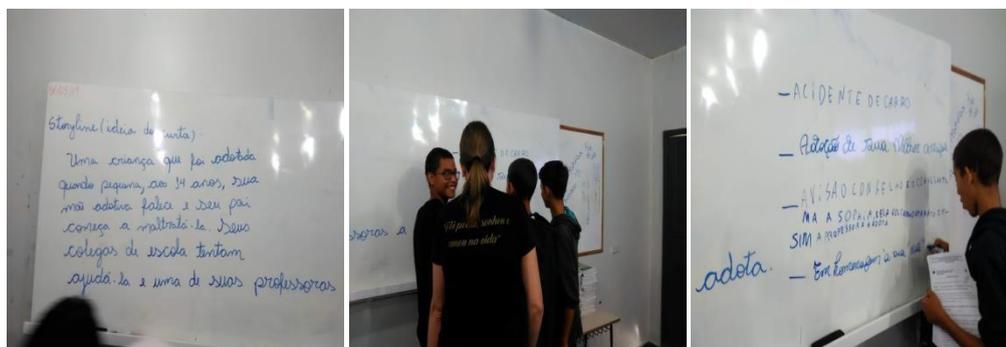
A partir das observações de minha orientadora quanto à impossibilidade de realizar nessa etapa seis curtas-metragens – haja vista todo o trabalho de formulação (roteiro e edição) em que o grupo necessitaria se envolver e que demandaria muito mais tempo do que tínhamos, bem como a inviabilidade do desenvolvimento de uma metodologia que atendesse a todos –, comunicamos aos alunos a impossibilidade de elaborar vários filmes.

A conversa que tive com a classe me mostrou um grupo diferente daquele do qual iniciei o projeto: atento ao que eu falava, sem interrupções, em busca de alternativas. Como cada grupo tinha sua *storyline*, propus que dois componentes de cada equipe viessem à frente para nos apresentá-la e que, na sequência a turma escolheria, por votação, a que julgasse mais interessante para representar seu trabalho.

As ideias apresentadas após a exposição das duplas foram intituladas e escritas na lousa, dessa forma, deveriam escolher uma delas: “O amigo fura olho”; “O casal e a adoção”; “O menino jogador”; “Meu amigo cachorro”; “Os pugilistas irmãos”; “Cão e gato”. A turma optou por “O casal e a adoção”. O grupo escreveu no quadro o rascunho da ideia, a qual foi reescrita com a ajuda dos colegas. Registrou-se: “Uma criança que foi adotada quando pequena, aos 14 anos, sua mãe adotiva falece seu pai começa a maltratá-la. Seus colegas de escola tentam ajudá-la e uma de suas professoras a adota”. Trata-se da primeira versão da *storyline*, que vai ser transformada num texto com mais detalhes e com palavras mais comuns, segundo os alunos.

Ideia pronta e escolhida, pedimos que todos a registrassem no caderno e, para a aula seguinte, pensassem em mais alguns elementos para lhe acrescentarem. No encontro seguinte, pedi que falassem sobre os detalhes que surgiram e que registrassem na lousa essas sugestões.

Figuras 35 – Alunos registrando na lousa sugestões à ideia inicial



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Outra vez, coletivamente, passamos à reescrita da *storyline*, dessa vez, em Word, projetado na lousa, que, como registro final, ficou:

Uma criança que foi adotada quando pequena perde, aos 14 anos, sua mãe adotiva num acidente de carro, fato que desencadeia no pai uma dependência alcoólica, bem como agressão verbal contra a adolescente, indiferença, desprezo. Cansada dessa situação, a menina comenta sobre o assunto com dois colegas de sala e com a professora de Religião. A situação é levada à orientação da escola, que aciona o Conselho Tutelar, e a jovem volta para o orfanato. Comovida com tudo que a garota viveu e também por não ter filhos, a professora decide adotá-la.

Ainda que pela definição de *storylines* se dissesse que não havia necessidade de detalhes, permiti que estes fossem colocados porque percebi que os estudantes haviam trazido informações pertinentes para a elaboração de outras partes do trabalho. Assim, pedi que também a segunda versão fosse registrada no caderno.

3.6.2 Formulação de personagens

Seguindo o curso das atividades, e atenta ao arquivo através do qual me balizava para esta produção, o passo seguinte seria a elaboração do que no cinema se chama de argumento, de acordo com pesquisas realizadas na página da Academia Internacional de Cinema. No entanto, considerei que pensar os personagens, traçar o perfil de cada um, dar-lhes vida, “animá-los”, bem como imaginar sua possível relação com outro(s) personagem (ns) seria mais produtivo, nesta fase, sobretudo por um motivo: personagem e efeito narrativo imbricam-se discursivamente. Feito isto, estaríamos diante de uma possibilidade de levar os alunos a desenvolverem um olhar tanto para a tecedura, quanto para tessitura da animação em processo.

Nesse intento, dividimos o grupo em quatro equipes correspondentes aos personagens que se tinha até o momento: protagonista, pai e mãe, colegas de sala, professora. Cada grupo sorteou os respectivos personagens a serem formulados e recebeu uma ficha (Anexo VII) para sua composição. O grupo formado por nove alunos formularia dois personagens. Pedi que em conjunto pensassem em tudo que correspondesse a cada personagem, desde um pequeno detalhe na pele, até a sua família.

A ficha usada durante esta atividade levava o sujeito-autor a formular o personagem a partir das seguintes questões, que apresento de forma resumida – suas características físicas e

psicológicas, importância ou função na narrativa, conflitos vivenciados, evolução do personagem, sua relação com as demais figuras do enredo e outras informações que julgassem relevantes. Todas essas questões encontravam-se disponíveis para baixar no site da Academia Internacional de Cinema. Fizemos a impressão e entregamos às equipes para o preenchimento.

Com o auxílio da professora da turma, que nos acompanhava em todas as atividades do projeto, cada uma de nós orientou duas equipes, as quais se concentraram em espaços diferentes (na sala de língua portuguesa e no auditório). Cada grupo tinha dois alunos-coordenadores indicados por mim – para auxílio nos apontamentos e nas discussões – embora não funcionasse às vezes, devido ao descompromisso de alguns, mas outro aluno assumia essa função. Este fato marcou a postura de alguns estudantes, uns pelo incentivo que faziam ao tumulto e à indisciplina na sala, ficaram surpresos por estarem naquela posição e comentavam: “Logo eu e você como coordenadores?”.

Outros, pela timidez ou falta de hábito, ficavam meio desconfortáveis com a experiência, mas, em todos os casos, de acordo com suas condições de produção, participavam. Prosseguimos com a atividade, que reiterou minha concepção do quanto trabalhara aprendizagem a partir da interlocução, criando espaços de significância (PFEIFFER, 1998), é garantir aos sujeitos o direito à palavra e, por conseguinte, à interpretação.

Figura 36 - Elaboração de personagens



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No decorrer do trabalho que realizamos para a constituição dos personagens, destaco

um fato que me chamou bastante atenção: a busca mútua por informações acerca das produções, bem como minha aprovação a algumas ideias levantadas. Reforcei que tinham autonomia para esta e todas as produções que fizessem, desde que trabalhassem com seus pares, que ouvissem e falassem o que pensavam, como entendiam, por que discordavam.

Com os personagens elaborados, reunimos todos dos grupos no auditório para a socialização. Nesse momento, percebi o quanto aquela atividade havia acionado possibilidades para criarem e recriarem tanto os personagens, quanto o próprio texto-filme; o envolvimento era perceptível, a ponto de após o sinal ter tocado para o intervalo, alguns alunos posicionarem-se em volta de minha mesa, a fim de conversar sobre algumas incoerências / falhas na composição de um ou outro personagem, na opinião deles.

Figura 37– Ficha de dois personagens preenchidas

The image shows two hand-filled character sheets. The left sheet is for a character named 'Mathias', aged 14, with physical characteristics like 'olhos azuis' and 'cabelo preto'. The right sheet is for 'Laila', aged 13, with physical characteristics like 'olhos castanhos' and 'cabelo castanho'. Both sheets include sections for physical characteristics, narrative importance, emotional traits, personality, objectives, conflicts, and fears.

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Dessa forma, com a ideia e os personagens elaborados, seguimos para a produção da narrativa propriamente: o argumento.

3.6.3 Elaboração do argumento

Definido como uma narrativa anterior ao roteiro, Coutinho pontua que “um filme passa por muitas etapas antes de chegar ao produto final” e uma delas é o argumento, por meio do qual “define-se o que a história do filme irá contar”. (COUTINHO, 2009, p. 59). A par dessas informações, informei à classe que o próximo passo era a elaboração da história narrada, a qual chamaríamos de argumento. A fim de evitar possíveis equívocos, pois a

palavra já significava para nós, falamos um pouco sobre esse outro momento de produção que antecede o roteiro e do qual o roteiro se valeria.

O objetivo era produzir a narrativa com todo o grupo. Para tanto, pedi que dois alunos me auxiliassem anotando em folha separada tudo o que fosse sugerido pela turma; após essa discussão, produziríamos o(s) parágrafo(s) introdutório(s). Coordenar todo o grupo com essa finalidade não foi tarefa fácil, embora a maioria estivesse muito envolvida com a proposta; ouvir o colega e falar na sua vez não era comum entre eles, como já atestei em outros momentos deste trabalho. Devido ao atraso com as aulas do projeto, demos continuidade à atividade na aula da professora de Ciências, ouvindo as sugestões e rascunhando o texto, mas não conseguimos fechá-lo e digitá-lo na escola com os alunos. Fato que me levou a digitar o que já haviam produzido, para projetá-lo em data show, e darmos, na aula seguinte, continuidade ao trabalho de produção das demais partes.

Projetei na lousa a introdução do argumento, perguntando aos alunos se gostariam de acrescentar ou excluir algo, se estava conforme o que queriam, mas não se manifestaram. Frisamos que a qualquer momento poderiam sugerir, revisar, alterar esse texto, que teríamos um longo tempo trabalhando com o texto e que a participação de cada um na elaboração faria com que se sentissem autores do curta.

Em seguida, reorganizamos a turma em duas equipes de 17 alunos: uma para o desenvolvimento e outra para a conclusão, com dois coordenadores cada. Ressalto que o texto introdutório já estava digitado. Como o auditório estava ocupado naquele dia, um dos grupos se concentrou nas carteiras que ficavam no pátio da escola. E, baseados no que fizemos com a introdução, e a partir dela, cada equipe se articulou para rascunhar e discutir as ideias (desenvolvimento ou conclusão), com vistas a dar o efeito de continuidade à produção textual.

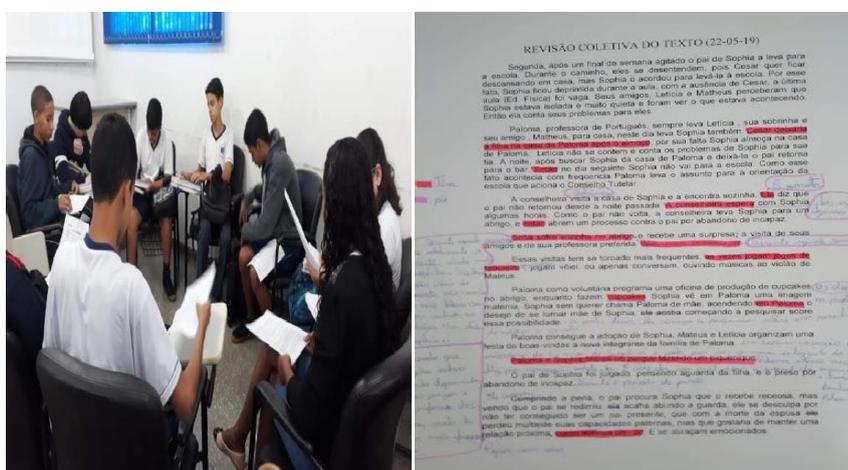
Isso feito, na aula seguinte, abrimos espaço para que as equipes apresentassem suas ideias e lessem o rascunho que produziram; ao término de cada apresentação, eu perguntava ao grupo se havia observações ou alterações a serem feitas, mas poucos alunos se manifestavam. Assim, quando os dois grupos terminaram de expor, pedi aos coordenadores que digitassem o texto em casa e enviassem para o *email* da turma curta8b@gmail.com, para que todos pudessem ler e acrescentar algo, se julgassem importante, para que também tivéssemos como visualizar o texto por completo.

Pelo grupo de *WhatsApp*, cobrei dos coordenadores que enviassem as partes digitadas, o que não ocorreu. Ao passo que digitamos o desenvolvimento e a conclusão na sala, parte a parte, tal qual escreveram no rascunho, a fim de que pudéssemos coletivamente realizar a

revisão textual. No contraturno, lemos todo o texto, no entanto, a revisão foi realizada a partir do desenvolvimento, pois a introdução já estava pronta.

Para a revisão coletiva, estabelecemos a seguinte dinâmica: distribuímos o texto impresso (desenvolvimento e conclusão) para cada aluno, um voluntário lia todo o parágrafo, em seguida, conversávamos com o grupo acerca da ideia e das possibilidades de mudanças que eram acrescentadas ao texto, e, por fim, passávamos às eventuais alterações - ordem das frases, substituições, revisão gramatical, coesão entre parágrafos, entre outros aspectos que se fizessem relevantes.

Figura 38– Revisão do argumento com a turma



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

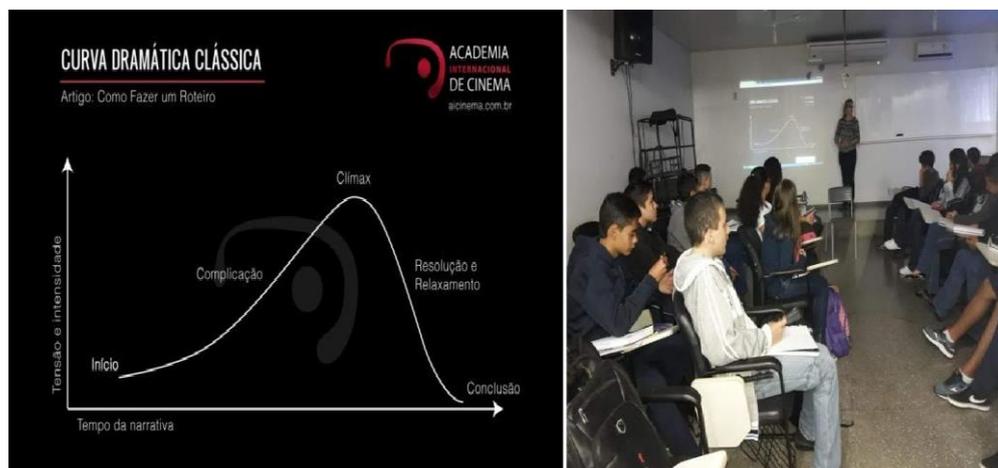
Concluída a revisão, pedi a duas alunas que, a partir das discussões e alterações propostas em reunião no contraturno, no LIE, modificassem o texto digitado, estabelecendo a estrutura pretendida para o efeito narrativo. Dessa forma, concluímos o “conto” com vistas a prosseguirmos para as etapas seguintes.

3.6.4 Novo efeito de fim

Para que os alunos compreendessem melhor como estava estruturado o argumento produzido por eles, bem como se permitirem outras leituras mediante o que já se tinha produzido, apresentei-lhes um gráfico, que representava a estruturada animação, considerando como base de produção dessa materialidade (gráfico) o que no cinema e na literatura é denominado de conflito. A partir dos elementos desse gráfico, os estudantes puderam reconhecer, na narrativa que fizeram coletivamente, seus elementos correspondentes, considerando muito interessante vê-los representados daquela forma.

Realizada essa leitura, perguntei se poderíamos prosseguir ou se gostariam de modificar algo, que lembrassem como os filmes assistidos por eles conduziam ou não a essa curva dramática, se havia possibilidades de surpresas, desvios no curso da história em processo, a fim de torná-la mais envolvente ainda.

Figura 39 – Recurso visual para mostrar o argumento produzido pelos estudantes



Fonte: Academia Internacional de Cinema²¹.

Uma aluna sugeriu que a professora ficasse grávida, outro disse que a protagonista e o pai poderiam se reconciliar, outro sugeriu que a professora e o pai da menina vivessem um romance, outro, ainda, alertou para o possível efeito de tristeza produzido no filme. Começaram a falar todos ao mesmo tempo, porém, até aquele momento, a maioria ainda achava que o pai precisava de uma lição, o desfecho para ele estava adequado.

Propus, então, que conversassem em pequenos grupos, uns 10 minutos, e se tivessem proposta de alteração, que apresentassem para que a classe decidisse coletivamente. Houve um pouco de tumulto tanto no momento em que se agrupavam de acordo com o que pensavam para o desfecho da narrativa, como na hora de apresentar as sugestões. Assim feito, propuseram, embora parte da turma discordasse, que o efeito de fim fosse dado por meio de uma reconciliação entre César e Sophia.

Com a história pronta, conversei com os alunos acerca de conflito e clímax, pois, até aquele momento, eu não vira a necessidade de usar tais termos, haja vista que pela própria elaboração e andamento da narrativa, tais elementos compareciam. Para tanto, usamos a curva dramática clássica (cf. o item 3.6.4), recurso para que os alunos percebessem visualmente como ficara o enredo. Ao término da apresentação, deixei-os discutir se o desfecho até aquele

²¹Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/como-fazer-um-roteiro>. Acesso em: 18 set. 2019.

momento escolhido era o que realmente pensavam para a história ou se havia outra(s) ideia(s) ou sugestão. Durante a exposição da opinião dos alunos, algumas formulações nos chamaram atenção: “César merece um castigo”, “Não deve ser perdoado”, “É a vida real”, embora a maioria dos alunos tenha optado pela reconciliação, alguns ainda insistiam no sentido de separação definitiva entre pai e filha, tendo, no final, apenas Paloma e Sophia como família.

As ideias divergentes sobre o desfecho merecem uma reflexão: na SD1 “César merece um castigo”, a formação discursiva na qual esse sujeito se inscreve desenvolve a ideia de que o erro deve ser combatido com a repreensão, coerção (castigo); na SD2 “Não deve ser perdoado”, a formação discursiva da qual o sujeito faz parte joga com as ideias de absolvição e condenação; na SD3 “É a vida real”, o sujeito dessa formação discursiva entende que na vida não há espaço para finais felizes, reconciliações, uma vez que à medida que Sophia não baixasse a guarda, tal atitude corresponderia ao que é comum fora da ficção.

3.6.5 Considerações sobre a primeira fase da produção

A primeira fase da escrita correspondeu, na prática, à elaboração de textos que auxiliassem a turma em torno do que se pretendia apresentar no áudiovídeo: uma ideia sobre adoção, vivida por personagens interpelados pela ideologia, mediante suas condições de produção, organizada na ordem que imaginaram para o efeito narrativo.

As atividades propostas nesta fase receberam maior adesão por parte do grupo, dando-nos uma interlocução mais produtiva dentro da programação da intervenção. Sobre esse processo, quero destacar duas delas, as quais considero novos pontos de partida e retomada de meus intentos com a intervenção: formulação dos personagens e revisão coletiva.

Na primeira, realizada em grupos menores, pelo espaço que tiveram para a inscrição na história, experimentaram a posição função-autor por meio do trabalho de elaboração, possibilitado, por meio da confluência de suas formações discursivas, e produziram, no devir verbo-visual, os sujeitos que configurariam o espaço discursivo de sua animação.

Na segunda, realizada com a turma quase toda, percebemos que os espaços, a posição assumidos por eles com as atividades precedentes garantiam-lhes autonomia para que pudessem ampliá-los. Portanto, os sujeitos-alunos que participaram da revisão coletiva, em sua maioria, chamavam atenção para partes do texto as quais não entendiam, concordavam ou discordavam de algumas estruturas frasais, ainda que já reformuladas; queriam saber mais sobre o porquê de certa concordância, entre outros aspectos da sintaxe.

De forma geral, as formulações de personagens e a revisão textual que realizamos até esse momento possibilitaram à classe uma compreensão do que seria essa fase da escrita: produção colaborativa de autoria coletiva, bem como uma noção da necessidade do empenho de cada um para desenvolver o trabalho de todos.

3.6.6. O roteiro e seus desdobramentos

Nesta fase do trabalho de escrita, intentamos agrupar os estudantes conforme algumas habilidades reveladas por eles: quem preferia trabalhar com o desenho, quem gostaria de trabalhar com a produção escrita, quem gostaria de trabalhar com edição e produção do vídeo. Assim, reagrupávamos as equipes pelas preferências e habilidades, no entanto, a maioria se revezou, contribuindo, de certa forma, em todos os grupos e pontos necessários, a produção do curta-metragem.

A primeira equipe (desenho) era constituída por alunos com habilidades para a ilustração; tinha em seus materiais alguns tipos de desenhos livres, os quais foram mostrados à turma como uma forma de justificar a participação na equipe e, a partir da *storyline*, começaram a desenhar os personagens.

A segunda equipe (narração) era constituída por alunos que, na maioria, preferia trabalhar mais com o aspecto verbal do vídeo.

A terceira equipe (trilha sonora) era constituída por alunos que gostavam ou conheciam um pouco sobre produção audiovisual.

A quarta equipe (roteiro) era a maior, constituída por alunos que, na maioria, também preferia o verbal em detrimento às demais opções.

Com o argumento pronto, nas aulas que se seguiram, dividíamos a turma conforme a materialidade a ser trabalhada na ordem que elencamos. Pela experiência anterior, também indicávamos os coordenadores de, no mínimo, dois para cada grupo, cuja função era organizar os encaminhamentos e registrar as conclusões ou novos encaminhamentos. Os espaços de concentração eram duas equipes na sala de língua portuguesa e duas no auditório da escola.

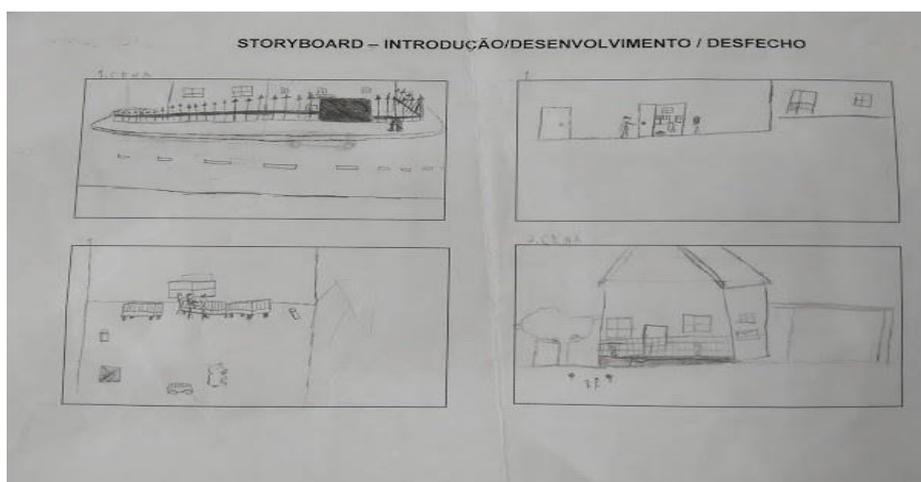
No período matutino, eu orientava o pessoal do roteiro e do desenho continuamente, enquanto uma professora parceira auxiliava as equipes de narração e efeitos sonoros; no vespertino, no início dos trabalhos dessa fase, eu atendia apenas a equipe do roteiro e do desenho em número menor, haja vista que toda produção do roteiro era feita diretamente no Word.

Figuras 40 – Primeiros desenhos produzidos pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figuras 41– Desenhos produzidos a partir do roteiro



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

3.6.7 Oficinas de audiovisuais

Planejadas desde o mês de fevereiro com a equipe do LIE, para nos dá um suporte, um amigo da escola e também ex-aluno, que nos auxiliaria na produção visual e edição do vídeo de animação com a turma, as oficinas de elaboração de vídeo foram idealizadas para que, em concomitância ao trabalho de escrita, também mobilizassem teoria e prática de produção de vídeo. Para a programação que organizamos, a classe realizaria vários vídeos e com recursos diversificados, portanto, precisava conhecê-los, escolher aquele com o qual se identificava melhor e produzir seu curta. O celular era uma das alternativas para produzir o(s) vídeo(s).

Figura 42 – Planejamento das oficinas



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

No cronograma, planejamos dois encontros pela manhã, nos dias 20 e 22 de maio, sobre “Produção de Vídeo I” e “Produção de Vídeo II”, das 7h às 9h”, e, à tarde, dos dias 27 a 30 de maio, das 13 às 16h, para atividades práticas. Entretanto, nos dias de realização das oficinas, os temas foram “Narrativa cinematográfica e Elaboração de Roteiro”, que ilustraram melhor o que eu estava trabalhando com o grupo na sala, embora não correspondesse ao que esperávamos do encontro: técnicas para elaboração de vídeos, também com o celular.

Figuras 43 – Narrativa cinematográfica



Fonte: Arquivo pessoal(2019).

Figuras 44 – Elaboração de Roteiro



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

À tarde, continuamos com as atividades de produção iniciadas nas oficinas: roteiro, desenho, efeito sonoro e narração.

3.6.8. Palestra “Adoção e o Abrigo de Vilhena”

Com o objetivo de ampliar a leitura e o debate sobre adoção, solicitamos à promotora da Vara da Infância e da Juventude da comarca de Vilhena que realizasse uma palestra sobre o tema com os estudantes participantes de um projeto de leitura e escrita que produziriam um curta-metragem sobre adoção. Todavia, pela impossibilidade de comparecer à escola devido a compromissos profissionais e pessoais, foi-nos indicado o diretor do Abrigo da cidade para que a realizasse.

O encontro aconteceu no dia 23 de maio, das 9h30min às 11h, no auditório da escola. A diretora o apresentou aos alunos e deu-lhe boas-vindas. Em sua apresentação, o senhor Maxmiliano Machado frisou que já estudara naquela escola e, também por isso, estava emocionado. Contou ao grupo que estava na direção do Abrigo de Vilhena há dez anos, mas que trabalhou como pedagogo na instituição num curto período de três meses e, em seguida, foi convidado ao cargo que ocupa até aqueles dias. Em sua fala inicial, conversou com os alunos sobre a história dos orfanatos, atualmente chamados de abrigo, bem como o dia a dia de seus abrigados (treze pessoas) e os diversos motivos que os afastaram da família. Após uma fala breve, abriu para perguntas, das quais a turma participou ativamente. Na sequência, falou sobre as etapas para adoção, seguindo o que determina o Cadastro Nacional de Adoção²², entretanto, destacou que, conforme os estados e as Varas da Infância e Juventude dos municípios, os critérios variam.

No geral, apontou que, para adotar, era necessário: 1. Apresentação de documentos necessários; 2. Curso de preparação psicossocial durante cerca de dois meses; 3. Avaliação psicossocial, entrevista e visita domiciliar; 4. Sentença do juiz; 5. O adotante conhece a história de vida da criança e a própria criança pela qual se interessou; 6. Entra com o processo para solicitar a guarda provisória; 7. O juiz profere a sentença e a criança recebe um novo registro de nascimento.

Lembrou que, em todos os casos, a prioridade é para a família dos abrigados, portanto, enquanto houvesse possibilidade de a criança voltar a sua família biológica, os recursos eram analisados. Semelhante ao primeiro momento, abriu espaço para perguntas, um aluno quis

²²Informações em detalhes disponíveis em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-05/passo-passo-da-adocao-conheca-regras-para-adotar-uma-crianca-no>. Acesso em: 30 ago. 2019.

saber quantas crianças havia para adoção. O diretor disse que nenhuma, embora um dos abrigados tenha chegado com três dias de nascido e estivesse, até aquele momento (17 meses), aguardando um parecer judicial. Ao término das perguntas, o diretor agradeceu o convite e se dispôs a continuar nos ajudando no que fosse preciso.

Figuras 45 - Palestra sobre adoção e o abrigo de Vilhena



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

De maneira geral, a palestra sobre adoção, a qual, além de falar sobre o processo judicial para este fim, também deu-nos ideia do cotidiano dos abrigados e das diversas razões para estarem ali, contribuiu com uma melhor compreensão acerca do tema e, conseqüentemente, da elaboração do filme, pois as fases pelas quais a personagem do curta passa pela adoção requerem, além de recurso distintos, compreensões diferentes de cada período.

Os efeitos das falas daquela manhã, formuladas a partir da posição-sujeito Diretor do Abrigo, e as condições de produção do trabalho em andamento, levaram os alunos a sugerirem que fizéssemos uma visita às crianças e adolescentes do Abrigo e lhes falássemos do projeto, ideia também cogitada por mim na visita que fiz ao espaço, anteriormente, mas, para aquele período, não seria viável, pois as visitas só poderiam acontecer aos sábados, com grupos de, no máximo, cinco estudantes, o que levaria, em média, 6 sábados. Assim, comunicados quanto a essa questão, alguns disseram que chamariam seus pais para levá-los até lá.

3.6.9. Atividades no contraturno

Os encontros no vespertino, comunicados aos pais por bilhetes e confirmada a convocação aos alunos por *WhatsApp*, objetivavam dar continuidade aos trabalhos de produção iniciados na aula de língua portuguesa e nas oficinas. Assim, para cada tarde, um

grupo menor se reunia no LIE, exceto os do roteiro e do desenho, cujos alunos eram todos convocados. No andamento desse processo, um impasse se instaurou: os desenhistas não conseguiam uma regularidade para seus desenhos, fato que, de certa forma, atrasava a produção de outro grupo- efeito sonoro /edição. A fim de minimizar o problema, uma oficina sobre desenho foi ministrada no período da tarde, para quem quisesse participar dessa equipe. Cogitou-se desenhar uma base cinematográfica para a animação em vidro, semelhante ao que se faz com os longas-metragens de animação, mas pela impossibilidade do amigo da escola orientar os alunos, não fomos adiante com a ideia. Os alunos continuaram desenhando em sulfites.

Figura 46 – Oficina de desenho – 2ª fase



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 47: Alunos elaborando desenhos sob a técnica 3D



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Para manter a turma no ritmo que pretendíamos para elaboração do vídeo, convoquei apenas o grupo de efeito sonoro no terceiro dia de atividades à tarde, pois foram disponibilizadas, no LIE, para eles, várias pastas com efeitos e músicas de domínio público, para que fossem consultadas e feita a seleção. Poucos alunos compareceram, no entanto, nossa dificuldade maior foi a suspensão de energia para reparos e manutenção de aparelhos, no pavilhão do laboratório de informática, durante todo o tempo que tínhamos, reservado para trabalhar com a equipe. Injunção que nos levou a ler com o grupo o roteiro impresso e registrar no caderno as sugestões de quais efeitos caberiam cena a cena, a fim de que esse tempo não fosse desperdiçado.

Pela dificuldade encontrada na formulação visual do curta, reuni a equipe para traçarmos novas estratégias para o vídeo, ainda que fosse bem diferente da que havíamos pensado no início do trabalho. Assim, os alunos que faziam parte do roteiro e da narração formaram com o grupo do desenho uma única equipe, que, neste momento, já estava numa terceira fase. A sugestão era que trabalhássemos com os personagens palitinhos, para tanto, realizamos pesquisas pela web e protótipos de animação foram salvos pelos alunos em uma pasta, porém, nossa preocupação era com o pouco tempo que teríamos, tendo em vista que os alunos seriam liberados na segunda quinzena de junho, porque a escola sediaria os Jogos Escolares Regionais (JOER).

Figura 48 – Terceira fase dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Outra sugestão, vinda de professores, era que alunos de outra turma auxiliassem na ilustração, assim, a equipe seria reforçada para este fim.

Considerando a possibilidade do reforço de alunos de outra turma, conversei com o grupo sobre a sugestão de professores, ideia que já havia sido cogitada pela turma em outro momento. Acordamos que faríamos uma reunião, a fim de planejarmos os trabalhos com os

desenhos, assim, eles apresentariam a *storyline* e o roteiro aos alunos que nos auxiliariam e, junto com eles, encontrariam uma forma de ilustrar o curta. Neste momento, já não nos preocupávamos se seria possível a animação, tanto eles quanto eu queríamos, ao menos, a elaboração de um arquivo visual.

Figuras 49 – Reunião e estratégia para os desenhos definitivos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura 50 – Formulação para os desenhos definitivos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Feito isso, a ilustração passou a ser feita por um aluno do 9º ano, que, para realizá-la, valeu-se da leitura do roteiro e da ficha dos personagens. Solicitou que os alunos desenhassem em forma de palitinhos todas as personagens, com vistas a balizar o que ele, num mesa

digitadora, textualizaria. Esse aluno participou conosco das atividades que continuávamos a realizar com os grupos na biblioteca, pois, pela demanda da escola, outras turmas precisavam usar o LIE.

3.7 Análise do curta-metragem Sophia

O produto final do trabalho que desenvolvi com os alunos do 8º ano sob o título de “Gestos de interpretação” resultou num material audiovisual. Tendo em vista que o processo de formulação do vídeo em pequenos grupos e com a turma toda já foi descrito ao longo do Capítulo 3 da dissertação, a partir de agora, analisarei como, por meio de gestos de interpretações, o grupo formulou o texto-filme, considerando a imbricação de significantes na possibilidade de efeitos de sentido.

Meu objetivo é analisar o processo de elaboração do texto-filme à luz da AD, para tanto, tomo inicialmente as palavras de Indursky (2016 p. 35), para quem a escrita “consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros. Ela trabalha com o simbólico e produz um espaço simbólico, em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, se entrelaçam e, mesmo, por vezes, se contradizem”. A par do que diz a autora, tendo a escrita como tecer e retecer discursos outros, considero pertinente comentar acerca da relação do tema escolhido com as demais propostas que se tinha para o curta-metragem, bem como o desdobramento do tema “adoção”.

Diante da impossibilidade de elaborar com o grupo vários curtas-metragens, foi preciso eleger apenas um (cf. o item 3.6.1). No geral, percebi que as formulações iniciais de todas as propostas apresentadas desenvolviam a ideia de amizade – ora entre pessoas, ora entre pessoas e animais, ora apenas entre animais, o que possibilita dizer que a turma se propunha a falar de amizade a partir de abordagens diferenciadas, mas todas as sugestões estavam em consonância ao que a classe pretendia dar visibilidade.

Quanto ao tema, no espaço que tiveram para a defesa da *storyline* para o vídeo, um dos componentes daquela dupla argumentou que a pertinência do tema estava no fato de não se ter muitos textos sobre adoção, ou ser um assunto para o qual as pessoas no geral davam pouca atenção, ainda que fosse importante. Para Indursky,

a escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E, é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita inscreve-se também na memória social. (Ibidem, p.35).

Entendo, por conseguinte, que o fato de os estudantes elegerem a ideia em pauta para

representar o trabalho da turma se deu pela possibilidade de inscrever seu dizer na história, como forma de relacionar-se com seu tempo, no que, para eles, seria importante pensar, discutir e também dar atenção.

Como “a escrita de um texto dá corpo e materialidade a saberes que já estão em circulação, inscritos tanto do interdiscurso quanto na memória discursiva de formações discursivas” (INDURSKY, 2016, p. 35), a produção dos alunos teve em sua tecedura a amizade como um dos elementos capazes de minimizar e/ou modificar situações sofríveis. Para tanto, textualizaram-na nos seguintes núcleos: amizade de Sophia, Letícia e Matheus; amizade de Sophia e Paloma, a professora e, posteriormente, mãe-adotiva; e, também, na amizade que se inicia com César, após o pedido de perdão.

Daqui em diante, organizo o processo analítico-discursivo em cada um dos núcleos elencados – inicialmente, a partir da leitura das fichas dos personagens, formuladas pela turma em grupos, e, em seguida, dou visibilidade aos efeitos produzidos na tessitura audiovisual do filme.

No núcleo 1, vamos colocar em evidência a relação Sophia, Matheus e Letícia.

Acerca de como o(s) sujeito(s), no ato da escrita, relaciona(m) interdiscurso-escrita-interdiscurso, Indursky (2016, p.38) postula que: “frente a saberes em circulação, o sujeito os interpreta à luz da formação discursiva com que se identifica e é em função de sua captura ideológica que vai posicionar-se e interpretar tais saberes para poder produzir sua escrita.

Sophia (14): olhos cor de mel, pele clara, cabelo ruivo e liso, 1,65m, 48 kg, tem uma marca de nascença no braço. Cursa o 9º ano, seus hobbies são ouvir música e correr. Fica feliz ao lembrar-se da mãe, mas deprimida ao se lembrar da morte dela e da agressão do pai; o que a motiva são os amigos. Garota tímida, deprimida, socialmente alegre. Seu objetivo, ao longo da história, é buscar a felicidade. Os conflitos enfrentados são a perda da mãe e a agressão do pai, enfrentará tudo isso com a ajuda dos amigos e da professora. A mudança durante a trama é que ela ficará mais alegre durante sua vida. Seus melhores amigos de escola são Matheus e Letícia. Seus maiores medo são do pai e ficar sozinha. Pela morte da mãe, ela se sente culpada; a sociedade a vê de forma positiva. Para lembrar-se da mãe, ela gosta de ir ao parque.

Letícia (14): olhos azuis, pele branca, cabelo loiro, 1,50m, 39 kg, sua marca é o sorriso. Cursa o 9º ano, acredita em Deus, seu hobby é ginástica. Fica feliz em espalhar alegria, fica deprimida com o sofrimento dos outros, o que a motiva é o amor dos pais. Garota extrovertida, socialmente de alto astral. Seu objetivo ao longo da história é ajudar Matheus e Sophia. Os conflitos enfrentados são os problemas dos amigos. Não haverá

mudanças durante a trama, manterá sua característica em ser alegre sempre. Seu maior medo é perder quem ela ama. Ela se vê como o sol e a alegria dos outros.

Matheus (14): olhos castanhos, pele negra, cabelo afro e baixo, 1,70m, 65 kg, apresenta cicatrizes de mutilação²³. Cursa o 9º ano, seu hobby é tocar violão. Fica feliz ao ouvir ou tocar música, fica deprimido com a falta de estrutura. Sophia o motiva, sua personalidade é solitária. Os conflitos enfrentados por ele são que a mãe apanha²⁴ e ele não pode ajudar. A mudança durante a trama é que, por meio dos amigos, vai descobrir a música.

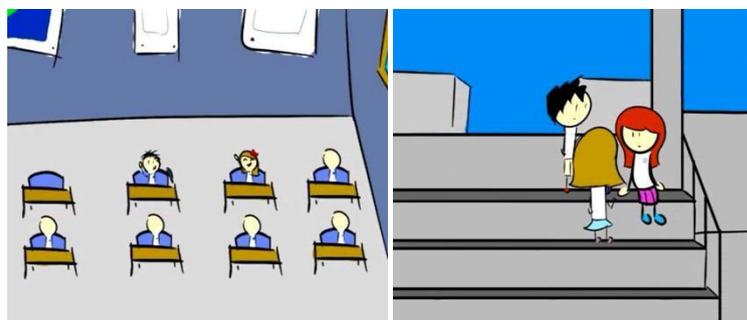
Seus melhores amigos de escola são Sophia e Letícia. Seu maior medo é perder a mãe. Ele se sente intimidado e excluído pelos outros.

As formulações da turma para compor as situações nas quais a amizade se manifesta podem ser percebidas no espaço escolar, na visita que fazem ao Abrigo e na organização da festa de aniversário.

Nas primeiras referências quanto à amizade no texto-filme, a protagonista menciona na narração dois colegas de sala, os quais aparecem, em desenhos, sentados um ao lado do outro em destaque na turma, pois são os únicos desenhados por completo; dos demais alunos, não se veem os rostos. Ainda na escola, mais uma cena de amizade é apresentada: quando a menina afirma que não estava bem e seus colegas vieram lhe perguntar o motivo, ao passo que ela lhes conta seus problemas, compartilhando, possivelmente, o sofrimento que estava passando com o pai devido à bebida e o conseqüente abandono.

Apresento, a seguir, dois frames elaborados pelo grupo, os quais materializam a relação dos adolescentes Matheus e Letícia com Sophia.

Figura 50 - Frames de manifestação de amizade na escola



Fonte: Sophia (2019).

²³Os alunos não puseram na ficha, mas, conforme o que discutiram em grupo, a palavra usada seria automutilação.

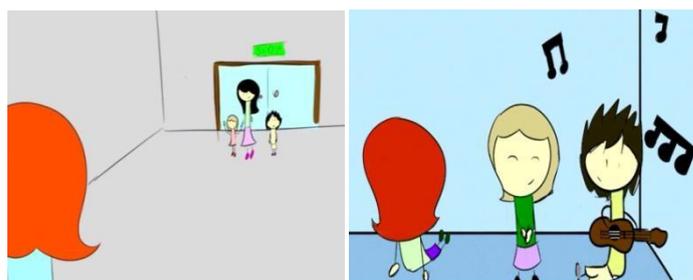
²⁴Não se tem por escrito o autor das agressões, todavia, pela apresentação do personagem à turma, ficou dito que era o pai.

Outras duas situações em que se dá visibilidade ao fato dos amigos tentarem ajudar a protagonista aparecem, primeiro, quando eles e a professora visitam-na no Abrigo. Conforme sua narração,

Meus amigos Letícia e Matheus e minha querida professora resolveram me visitar. Notaram tristeza em meus olhos, ficaram preocupados comigo e, assim, essas visitas se tornaram frequentes. Jogávamos vôlei ou apenas conversávamos ao som do violão de Matheus, que tocava suas belas músicas que a gente gostava de ouvir. (Trecho do audiovisual, 3min57s).

Nesse momento do filme, os efeitos de sentido possibilitados permitem realizar uma leitura de que o comportamento de Sophia sofre variações em consequência da presença dos visitantes, que lhe proporcionam brincadeira, música, conversa.

Figura 51 - Frames da visita a Sophia no Abrigo



Fonte: Sophia (2019).

O último momento do núcleo 1, constante no vídeo, corresponde à organização, pelos meninos, da Festa de 15 anos de Sophia. Momento para comemorar o aniversário e celebrar o retorno de Sophia às situações cotidianas de convivência com eles também. Observo, especificamente nessas cenas que antecedem o desfecho do curta, como os sujeitos-autores escolheram momentos tão importantes da vida da personagem para materializá-los por meio de uma festa organizada pelos amigos – 15 anos – e a saída do abrigo para fazer parte de uma nova família.

Figura 52 - Frame da Festa de 15 anos de Sophia



Fonte: Sophia (2019).

No recorte que fiz até aqui, pretendi mostrar como se dá manifestação de amizade entre os personagens adolescentes. Através de um olhar sobre as fichas de cada um deles e a relação recíproca dessa convivência amistosa/fraterna, formulo que a personagem Letícia é a única para a qual não se evidenciam conflitos familiares, haja vista que Sophia sofre com o alcoolismo e abandono do pai-adoptivo e Matheus com as situações de violência vividas pela mãe. Letícia corresponde, portanto, ao ponto de equilíbrio entre eles, também por meio de sua alegria e alto astral, aparece como um contraponto para a timidez de Sophia e o caráter solitário de Matheus. Neste ciclo, todos se ajudam, e se complementam : Letícia e Matheus ajudam Sophia na busca pela felicidade → Sophia motiva Matheus → Matheus por meio das músicas alegra as meninas e se ajuda também.

No núcleo 2: atentamos para a relação Sophia e Paloma

A segunda relação de amizade que analiso é o núcleo vivenciado pela protagonista e a professora de português. Semelhante ao que fiz na análise precedente, apresentarei a ficha da formulação da personagem Paloma e, na sequência, procederei à análise.

Paloma (27): olhos azuis, pele clara, cabelo loiro, 1,70m, 60 kg. Acredita em Deus. Fica feliz com seus alunos, fica deprimida ao lembrar-se da perda do filho durante o parto. Deus a motiva. É uma pessoa carismática, alegre e emotiva. Seu objetivo ao longo da história é tirar Sophia daquele sofrimento, dar uma vida melhor para ela. Seus amigos são os colegas de trabalho. Seu maior medo é não poder ajudar os outros. Ela se vê como uma pessoa dócil, amiga de todo mundo e que sempre tenta ajudar os outros.

Início, então, identificando na ficha criada para Paloma, dois registros que colocam em evidência um atravessamento religioso em sua constituição: “Acredita em Deus” e “Deus a

motiva”; na vida profissional, mantém uma convivência amigável com os alunos, pois, pela descrição, eles lhe traziam felicidade. Na relação com Sophia, há uma busca em minimizar seu sofrimento, não deixá-la naquela situação de tristeza, atitude comprovada quando os sujeitos-autores constituem a professora e futura mãe da menina usando o sintagma “ajudar os outros” como uma de suas características.

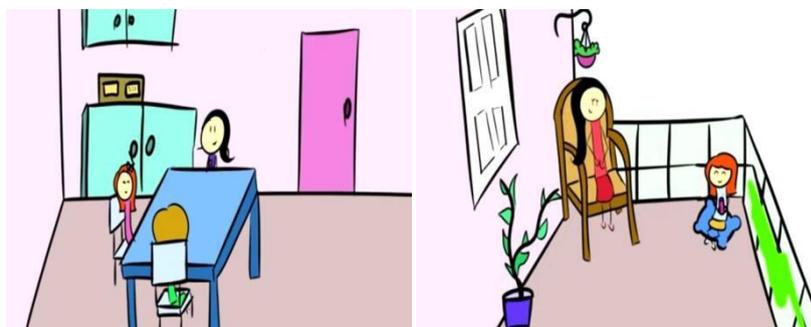
Durante a narração acerca dessa personagem, o significante verbal apresenta um realce, nos termos que lhe são referentes, possibilitando efeito de afetividade e confiança – “minha professora preferida”, “minha querida professora”, “ela sempre foi muito simpática comigo” e “conversávamos sobre tudo”. Pontos que merecem destaque, pois os fios discursivos que textualizam a personagem-professora constituem-na como uma pessoa muito próxima, amiga, com quem se pode contar.

Sobre os efeitos de sentido produzidos durante a escrita do sujeito-autor, Indursky afirma que “o sentido decorre, assim, do trabalho de interpretação realizado por um sujeito historicamente determinado, e essa interpretação é resultante da relação que se estabelece entre a língua e a ideologia”. (INDURSKY, 2016, p.38).

Como manifestação do querer ajudar os outros, a professora, segundo a narradora, levava alguns alunos para casa e (ela), Sophia, certo dia, também é levada, acaba passando a tarde na casa da jovem professora, porque seu pai não aparece para pegá-la, o que lhes possibilita dialogar sobre os conflitos vividos entre pai e filha.

Os frames a seguir significam a relação de amizade entre Paloma e Sophia.

Figura 53 - Frames da conversa na casa de Paloma



Fonte: Sophia (2019).

Faço essa síntese de Sophia em casa de Paloma, porque são esses momentos de conversa entre elas que caracterizam o que chamo de materialização de amizade, uma vez que possibilitam efeito de proximidade, confiança e, conseqüentemente, ações com vistas a dirimir seu sofrimento, o que acontece quando a professora comunica à escola o que tem

ocorrido com a aluna e o Conselho Tutelar toma as devidas providências.

As visitas ao Abrigo na companhia de Matheus e Letícia e a organização das oficinas de produção de *cupcakes*, momento no qual, através de um ato falho²⁵, é chamada de mãe, corroboram a relação amistosa entre elas que, inconscientemente, já se tornara materna:

Enquanto fazíamos os doces, vi nela uma imagem materna. E sem querer, acabei a chamando de mãe. De certa forma, percebi que despertei nela um sentimento de se tornar minha mãe. A partir desse dia, Paloma começou a pesquisar sobre as possibilidades de me adotar. (Trecho do audiovisual Sophia, 4min24s).

Figura 54 - Frames de momentos da oficina de *cupcakes*²⁶



Fonte: Sophia (2019).

A última cena que compõe esse núcleo acontece em casa de Paloma, para a comemoração dos 15 anos de Sophia. Nesse momento, destacam-se a festa, como metáfora de celebração e rito de passagem, pois ela deixa o Abrigo e vai morar com Paloma, sua nova mãe-adoptiva, bem como o presente, o anel, metáfora de pertencimento à nova família, mas como era tradição na família da professora, pode ter produzido o efeito de uma fase de mais amadurecimento para a adolescente.

No núcleo 3, chamamos atenção para a relação – Sophia e César.

Sobre esse núcleo, para o qual chamo atenção na última cena do curta, apresentarei, além da análise do processo de amizade aqui sugerido, elementos constitutivos das primeiras formulações pensadas pelos sujeitos-autores tanto para o personagem como para a trama que

²⁵Na Psicanálise, designam erros na linguagem (escrita, fala, leitura), erros de memória (esquecimentos) e erros no comportamento (tropeçar, cair, quebrar, etc) as formações de compromisso entre o inconsciente e o consciente. Disponível em: <https://www.psicologiamsn.com/2015/01/os-3-tipos-de-atos-falhos-na-psicanalise-de-freud.html>. Acesso em: 24 out. 2019.

²⁶Na elaboração dos desenhos, três formulações constituíam esse momento uma vez que compunham um *gif*, mas no vídeo apenas uma aparece. Optei por colocar aqui mais um desenho, o qual corresponde ao momento que, ao ser chamada de mãe, a professora fica corada (figura da direita).

o envolve no texto-filme.

Entretanto, parto, a priori, como fiz nos núcleos anteriores, de uma leitura analítico-discursiva da personagem “César” através da ficha, e, depois de como a amizade se manifesta na relação entre ele e a adolescente, considerando não só os momentos finais do curta, mas a trajetória ao longo do enredo.

César Bruno (34): olhos castanhos, pele branca, cabelo loiro, 1,80m, 80 kg. Jogador de futebol, professor de escolinha de futebol. Fica feliz em dar aula, mas deprimido ao lembrar-se da morte da esposa; o que o motiva é dar aula. Personalidade normal, aparentemente tranquilo, mas é rígido. Seu objetivo, ao longo da história, é adotar uma filha e ser uma pessoa feliz. Os conflitos enfrentados são a perda da esposa e o envolvimento com a bebida. A mudança durante a trama é que ele se tornará um alcoólatra e passará a maltratar a filha adotiva. Não tem amigos. Vê-se como uma pessoa normal.

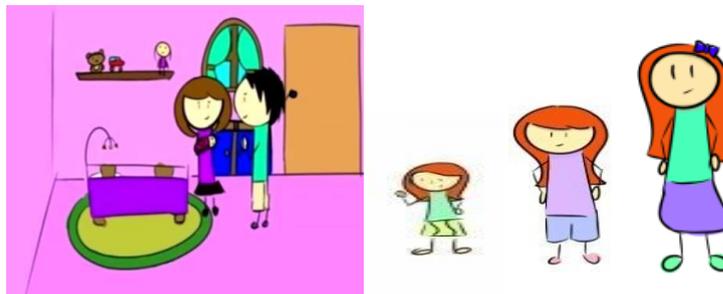
Professor de Educação Física na escola onde Sophia estuda e professor de escolinha de futebol, jogador de futebol: posições discursivas que convocam disciplina – possível explicação para seu caráter rígido descrito na ficha. É possível perceber que há um travessamento do sentido de professor comprometido com o trabalho e rigidez/disciplina pela necessidade da área, sobretudo, quanto ao trabalho com garotos (as) em escolinha de futebol. Os efeitos de sentido de que essa personagem se realiza com a profissão de professor são possíveis através de informações como: “fica feliz em dar aula”, “sua motivação”.

Para análise do núcleo 3 e sua discursividade quanto à amizade, aponto três sequências distintas para análise da relação Sophia / César: a) do período em que é adotada até os 14 anos; b) a convivência com o pai após a morte da mãe-adotiva; c) no reencontro entre eles após César sair da prisão.

Na fase inicial de convivência, correspondente à sequência “a”, entendo que há uma amizade que se inicia a partir dos primeiros momentos de contato entre César (pai-adotivo) e Sophia (filha-adotiva). Instaura-se um sentimento amistoso, mas de sustentação paterna, como entendemos que ocorra, de forma geral, na relação pai e filho. Esse sentimento tende a crescer/desenvolver, efeito possibilitado na introdução do filme, quando, por meio dos elementos verbo-visuais, esses sentidos são sustentados: “Me contaram que quando foram me buscar no abrigo, eles estavam muito ansiosos”; “tudo estava preparado para me receber”; “a filha que tanto sonhavam”; “Ah, era só felicidade!”; “Eu precisava de muitos cuidados, atenção e amor para crescer saudável, feliz e amada”.

Na sequência, são apresentados os frames por meio dos quais é possível se perceber a relação de amizade entre César e Sophia.

Figura 55 - Frames de Sophia bebê e crescendo



Fonte: Sophia (2019).

Pelos registros lembrados pela garota: os passeios que a família fazia em várias fases da vida da menina e como se descontraíam / interagiam também possibilitam efeito de gradação nas manifestações de afeto, ou seja, o sentimento de amor entre eles crescia na proporção do desenvolvimento físico e emocional da protagonista. Na perspectiva que coloca quanto à amizade, ela também vai adquirindo esse efeito gradativo.

Figura 56 - Frames de momentos em família no desenvolvimento de Sophia



Fonte: Sophia (2019).

Na sequência “b”, após a morte da mãe, o comportamento do pai é modificado; atenção e carinho de outrora são substituídos por desprezo e desafeto, que passam a ser manifestos por ele no dia a dia dos dois, além dos desentendimentos ocorridos pelo fato da menina querer ir à escola, mas o pai desejar ficar em casa.

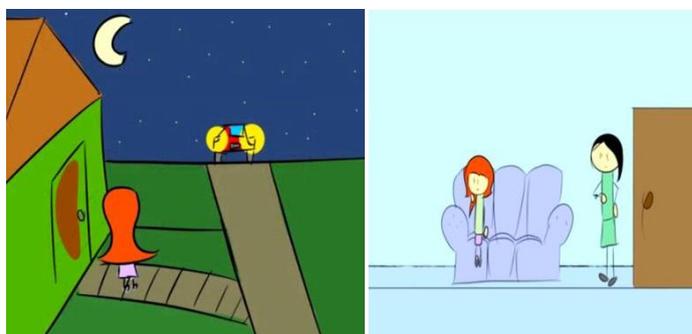
Quando formulavam a história, os alunos chegaram a pensar na possibilidade de colocar agressões físicas além das verbais, mas, na conversa que possibilitamos, a fim de também pensarem nas leituras/espectadores do curta e os efeitos de tristeza já possibilitados pela perda da mãe, desconsideraram a ideia e substituíram-na pela fuga para o alcoolismo e o crime de abandono de incapaz²⁷ como efeitos produzidos nessa sequência, em que há uma

²⁷A ideia de abandono de incapaz, como um elemento da tecedura do discurso, aconteceu durante as discussões/formulações da narrativa, depois que a professora parceira da turma usou a expressão e a turma

ruptura com a posição sujeito-pai comprometido com a paternidade. Segundo o que nos conta Sophia: “Meu pai também já não era o mesmo, vivia na sala quieto, às vezes se fechava no quarto e ficava lá por horas. Realmente parecia que o mundo tinha acabado”. (Trecho do audiovisual, 2min06s). Atitudes que gradativamente afastavam os dois.

As faltas ao trabalho, não buscar a menina na escola, deixá-la a tarde inteira na casa da professora, deixá-la sozinha em casa e ir para o bar são comportamentos do sujeito-pai que, para os sujeitos-autores, textualizariam a brusca mudança de César, caracterizando o crime de abandono. Crime pelo qual pagou ao longo de um ano de prisão.

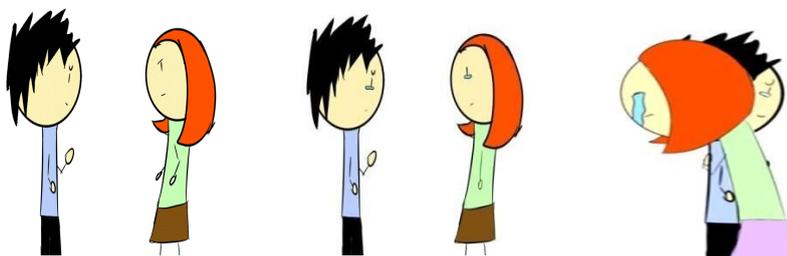
Figura 57 - Frames em que Sophia é deixada pelo pai



Fonte: Sophia (2019).

Na sequência “c”, que corresponde também ao desfecho do curta, fica em evidência, mediante a análise que faço, a ideia de amizade – uma vez que corresponde ao recomeço de uma convivência amistosa, ainda que diferente do início da convivência entre eles na introdução do filme, visto que as condições de produção eram outras – realização de um sonho, família completa, a filha bebê. Considero importante destacar que esta é a segunda versão para o desfecho do curta (cf.item 3.4.6) que, em meio a alternativas, foi eleita como a mais adequada pela maioria dos alunos. Fato que vem ao encontro dos sentidos que temos desenvolvido até agora quanto aos núcleos de amizade e a este em especial.

Figura 58 - Frames do Reencontro de Sophia e César



Fonte: Sophia (2019).

Sendo assim, é possível realizar uma leitura de que, no vínculo afetivo entre César e Sophia, ocorre amizade desde o início do curta; fica em suspenso, através das ações do pai, a fase de luto pela perda da esposa, mas é (re) significado pelo pedido de perdão à adolescente e pela relação de proximidade solicitada por ele como mostra de que ainda poderia fazer parte de seus relacionamentos afetivos. É fato, no entanto, que não há sentimento de pai, nem de filha, nessa nova relação, uma vez que por tudo que passaram e pelo próprio tempo decorrido ocorre efeito de mudança nessa relação para qual uma nova amizade desponta.

3.6.4 O duplo da adoção no curta-metragem Sophia

Paralelamente ao tema da amizade, analisado anteriormente, é possível perceber como os sujeitos-autores textualizaram o tema da adoção de forma dual no fio discursivo do texto-filme. Conforme Orlandi, “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam as suas diferentes funções enunciativo-discursivas”. (ORLANDI, 2000, p. 76).

Tais modos são perceptíveis, primeiramente, na adoção de Sophia bebê por César e Maria, e, posteriormente, na adoção da menina na adolescência, por Paloma.

Na ordem dos acontecimentos manifestos na tessitura do vídeo, é possível perceber que a adoção nos primeiros meses de vida de Sophia – “Eu tinha quatro meses quando fui adotada pela primeira vez, por um casal que não podia ter filhos” (Trecho do audiovisual 00min: 33s) dá visibilidade ao que, de forma geral, ocorre com mais frequência, no Brasil, pelos pretendentes à adoção: busca-se uma criança nos primeiros anos de vida, menina e de cor branca, características constitutivas da protagonista.

Figura 59: Simulação para as preferências dos pais feita em agosto de 2019

AS PREFERÊNCIAS DOS PAIS

Menina com 2 anos de idade, branca e filha única

KANTAR
information is
beautiful
awards 2019
WINNER

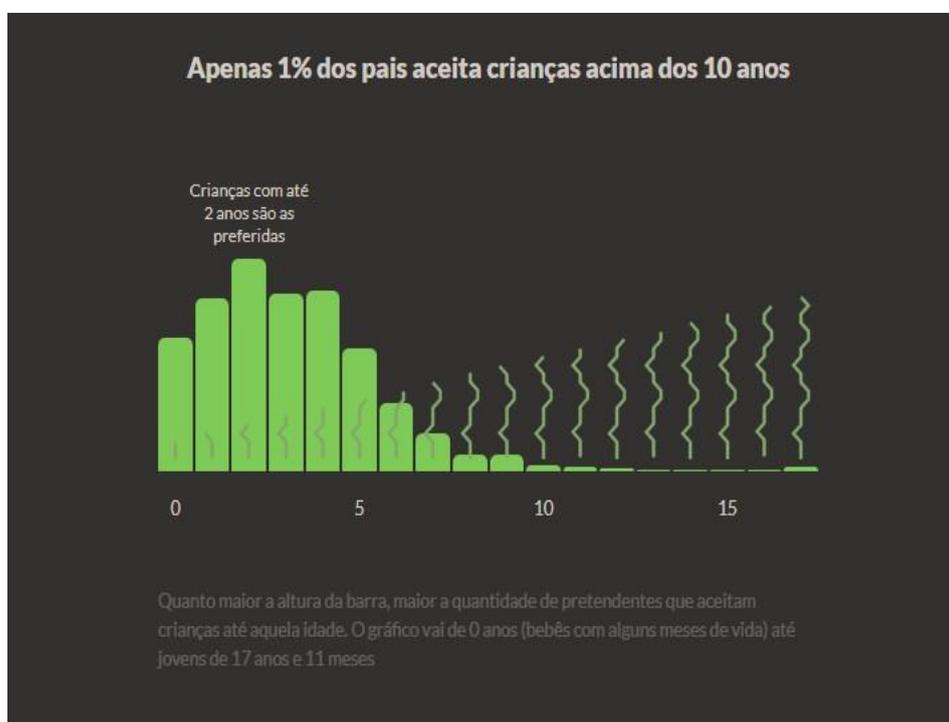
Quando um casal ou uma pessoa solteira se torna apto a adotar, é necessário definir o perfil da criança desejada. Estas decisões passam por idade máxima, sexo, cor/raça, existência de irmãos e deficiências, físicas ou cognitivas.

Uma das etapas obrigatórias do processo de adoção é participar de um programa de preparação, item previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este programa serve para ajudar os futuros pais a tomarem decisões com mais segurança, além de antecipar possíveis problemas no início da convivência com a criança.

Neste programa, os pais são introduzidos à realidade dos jovens aptos à adoção e, a partir disso, são **incentivados a selecionar características que costumam ter pouca procura**. Ainda assim, dados coletados no dia 10 de agosto de 2019 evidenciam contraste:

Fonte: Arquivo de pesquisa (2019)²⁸.

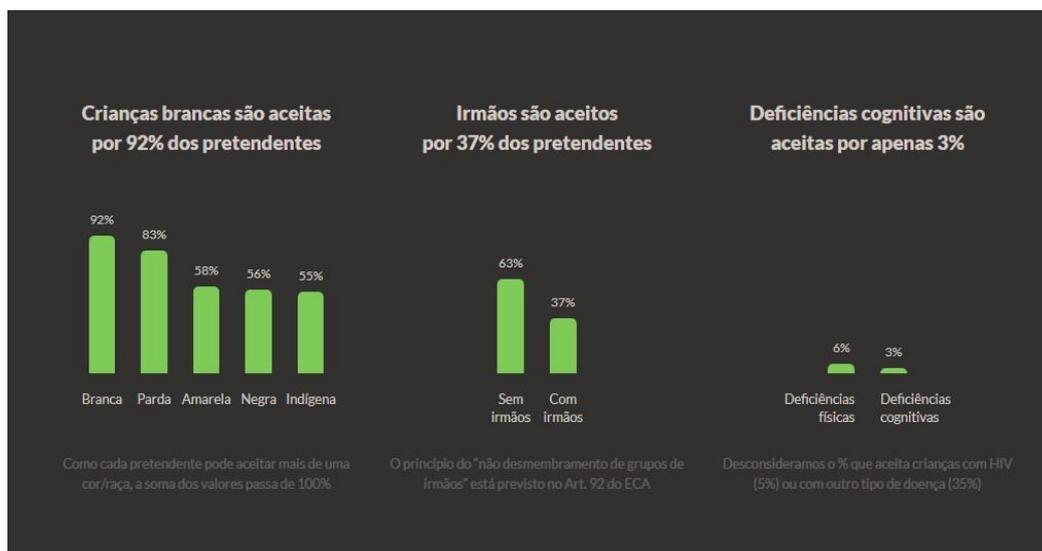
Figura 60: Porcentagem da preferência por crianças com poucos anos de vida



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019)²⁹.

²⁸ Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/brasil/adocao/criancas/> Acesso em: 04 dez. 2019.

Figura 61: Porcentagem com preferência que não seja a idade



Fonte: Arquivo de pesquisa (2019)³⁰.

Figura 62: Informe sobre outras formas de preferência

Além das preferências mostradas acima, também existe uma predileção maior por meninas. Vamos aos números. A maior parte dos futuros pais, cerca de 64%, aceita tanto meninos quanto meninas. Outros 8% aceitam exclusivamente crianças do sexo masculino. Já 27% dos pretendentes aceitam apenas meninas.

Contudo, apesar de este ser um critério de seleção importante, existem outros que acabam tendo mais peso, por serem mais seletivos. Vamos tratar deste tema a seguir:

Fonte: Arquivo de pesquisa (2019)³¹.

Para se construir o desenvolvimento dessa possibilidade de adoção da personagem e suas condições de produção, à medida que falavam/pensavam sobre, um aluno comentou que assistira a certa reportagem sobre o assunto e que o bebê tinha 4 meses, bem como que, segundo a matéria, a fase dos primeiros anos de vida era a mais procurada pelos candidatos a pais adotivos.

²⁹Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/brasil/adocao/criancas/> Acesso em: 04 dez. 2019.

³⁰Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/brasil/adocao/criancas/> Acesso em: 04 dez. 2019.

³¹Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/brasil/adocao/criancas/> Acesso em: 04 dez. 2019.

Com base no Cadastro Nacional de Adoção (doravante CNA), o número de interessados disponíveis em adotar corresponde a 42.495 atualmente. Abaixo, disponibilizo a tabela completa, a fim de que se possa ter uma noção mais ampla da preferência dos pretendentes levando em consideração a raça. Todavia, outros elementos em pauta no cadastro dos futuros pais adotivos também serão apresentados e comentados a seguir.

Figura 63: Tabela de dados quanto à preferência de pais adotivos pela raça da criança

Relatório de pretendentes disponíveis (Nacional)



Título	Total	Porcentagem
1. Total de pretendentes disponíveis:	42.495	100,00%
2. Total de pretendentes que somente aceitam crianças da raça branca:	6.164	14,51%
3. Total de pretendentes que somente aceitam crianças da raça negra:	334	0,79%
4. Total de pretendentes que somente aceitam crianças da raça amarela:	44	0,1%
5. Total de pretendentes que somente aceitam crianças da raça parda:	1.697	3,99%
6. Total de pretendentes que somente aceitam crianças da raça indígena:	20	0,05%
7. Total de pretendentes que aceitam crianças da raça branca:	39.335	92,56%
8. Total de pretendentes que aceitam crianças da raça negra:	24.033	56,55%
9. Total de pretendentes que aceitam crianças da raça amarela:	25.039	58,92%
10. Total de pretendentes que aceitam crianças da raça parda:	35.395	83,29%
11. Total de pretendentes que aceitam crianças da raça indígena:	23.435	55,15%
12. Total de pretendentes que aceitam todas as raças:	21.664	50,98%

Fonte: CNJ³².

No levantamento que faço para a leitura quanto ao quesito raça como critério para adoção, podemos colocar em evidência que 92,56% dos pretendentes aceitam crianças da raça branca, ou seja, é a raça mais aceita pelos pretendentes à adoção, conforme a tabela; 50,98% aceitam todas as raças, isto é, metade dos pretendentes à adoção estão indiferentes à raça, logo, a raça branca é tida como uma das opções, e não a preferida. Contudo, 14,51% só aceitam crianças da raça branca. No paralelo comparativo a outras raças preferidas, temos: 0,79% só aceitam crianças da raça negra; 0,1% só aceitam crianças da raça amarela; 3,99% só aceitam crianças pardas; e 0,05 só aceitam crianças da raça indígena. Todos esses dados objetivam demonstrar como o curta põe em funcionamento os sentidos quanto à cor branca no que tange à adoção.

Quanto ao sexo do bebê, dados dessa mesma tabela mostram que 65,22% dos pretendentes são indiferentes ao sexo da criança, mas 26,62% dão preferência à menina.

³²Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Acesso em: 31 out. 2019.

Adotar crianças com, aproximadamente, um ano de idade corresponde a 17,9% do interesse entre os pretendentes³³. Com vistas a se observar os sentidos em funcionamento que comparecem no processo de adoção de Sophia, disponibilizamos essas informações.

Para configurar César e Maria enquanto pais adotivos, os sujeitos-autores escolheram um casal heterossexual, branco, de classe média, com idade entre 30 e 40 anos. Produto de uma leitura tradicional de família, sentidos em funcionamento para adoção.

Na formulação de adoção pela segunda vez, novos imaginários são convocados e ocorrem dois deslocamentos de sentido para o tema – a configuração de família da qual a garota fará parte, uma vez que se constitui por uma mulher solteira, ou família monoparental (ALVES, 2014), e a escolha em adotar uma adolescente³⁴. De acordo com o CNA, adotar adolescentes na idade de Sophia (14) corresponde a 0,15% da procura dos pretendentes à adoção.

Enquanto elaboravam a ideia de uma segunda adoção, cuja pretendente seria solteira, os alunos começaram a questionar se isso seria possível, porém, eu também não tinha respostas, portanto, fomos todos à pesquisa³⁵. Nas buscas que fizemos, sobretudo, pela web, obtivemos que essa forma de adoção era legal, desde que o/a adotante tivesse uma diferença de idade em relação ao adotando igual ou superior a 16 anos.

As pesquisas sobre o tema se estendiam a atividades extraclases, pois à medida que avançávamos em seu estudo, novas questões eram levantadas. A partir de então, pensamos em uma palestra³⁶ sobre o tema, a qual pudesse dar as sujeitos-alunos informações mais amplas acerca da adoção. Quanto às pesquisas extraclases e algumas discussões via *WhatsApp*, o grupo que participava era sempre o mesmo, ou seja, uma parte da turma não se envolvia muito nas atividades propostas.

Sendo assim, nessa parte da análise, procurei dar visibilidade à maneira como os alunos trabalharam o tema da adoção e sua discursividade – de um lado, discursos estabilizados de configuração familiar e adoção, e, de outro, as rupturas e a desestabilização de sentidos para família e adoção contemporâneas.

³³A busca por adotantes a partir de 8 anos de idade corresponde a 6,3% da pretensão. Dado disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-tem-47-mil-criancas-em-abrigos-mas-so-7300-podem-ser-adotadas-21384368>. Acesso em 30 out. 2019.

³⁴ Adoção Tardia -

Documentário exibido em sala de aula e disponível https://www.youtube.com/watch?v=N_iffDT3Mo. Acesso em 24 mai 2019. Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/web/portal-da-infancia-e-juventude/ado%C3%A7%C3%A3o?inheritRedirect=true>. Acesso em 01 nov.2019.

³⁵ Disponível em: <http://www.tjrj.jus.br/web/portal-da-infancia-e-juventude/ado%C3%A7%C3%A3o?inheritRedirect=true>. Acesso em 01 nov.2019.

³⁶Adoção e Abrigo de Vilhena – palestra ministrada pelo coordenador do Abrigo de Vilhena. Cf. item 3.6.8

3.6.5 A movência dos sentidos de *mãe* a partir das fichas dos personagens

A leitura acurada da materialidade fílmica com a qual trabalhamos na 2ª etapa da intervenção permite-nos colocar em evidência, além dos discursos sobre amizade e adoção, anteriormente analisados, representações discursivas do **sujeito-mãe**, textualizadas por meio das fichas dos personagens³⁷. Essas formulações coletivas, que antecederam a narrativa propriamente dita, reúnem elementos que dão visibilidade às condições de produção das figuras maternas do áudiovídeo e possibilitam efeitos de sentido, os quais pretendemos colocar em evidência.

Nessa parte da análise, a leitura analítica recai sobre três imagens de mãe formuladas pela turma – Maria, Paloma e a mãe de Matheus – embora essa última não apareça diretamente na história, seu processo de elaboração merece um olhar atento, a fim de se dar visibilidade a outro(s) discurso(s) que circula(m) em nosso cotidiano.

A primeira representação discursiva do sujeito-mãe aparece por meio da personagem **Maria**, cuja ficha permite-nos entendê-la como uma pessoa bondosa, que busca ajudar o próximo por meio de seus conhecimentos de enfermagem; tem como principal objetivo adotar uma criança. A síntese do que representa essa figura materna estaria para a figura de um anjo.

Figura 64 –Frame de Maria – mãe de Sophia



Fonte: Sophia (2019).

Acerca da leitura/elaboração de imagens Fernandes (2012) postula que:

Na leitura de imagens, portanto, cada sujeito opera com uma rede de formulações visuais específicas, imagens estas que estão inscritas na história de leitura visual de cada um, e que singularizam a leitura, imprimindo autoria à interpretação. (FERNANDES, 2012, p.164).

Em consonância com o que afirma a autora, entendo que, à medida que os sujeitos-autores formulam as personagens, encontram-se no processo de leitura, uma vez que trazem,

³⁷ Disponível no anexo dessa dissertação.

da história de leitura que os constituem, imagens capazes de compor/recompor aquela(s) personagem (ns) que pretendem para a narrativa. Na compreensão que faço, a escrita é um gesto de leitura/interpretação, portanto, os sujeitos-alunos trabalharam com as imagens que estavam inscritas em sua história de leitura visual.

Dito isto, num gesto de interpretação sobre a primeira mãe adotiva de Sophia, é possível afirmar que há, em sua formulação, um atravessamento da imagem de anjo e que, devido a sua profissão, produz o sentido de cuidado, ajuda, bondade. No amor que demonstra à menina, ainda que não fosse uma filha biológica, oferta-lhe todo cuidado, proteção, atenção e amor incondicionais.

Outro ponto que podemos evidenciar é a estrutura familiar com a qual o vídeo se inicia – família nuclear (monogâmica). Maria, a esposa, e César, o marido, buscam adotar uma criança para completar a constituição familiar. Quanto a esse aspecto, a mãe estaria dentro da hierarquia tradicional da constituição familiar: pai, mãe e filho(a).

Sendo assim, é possível perceber em Maria a projeção de um sentido imaginário de uma mulher de família tradicional, enfermeira, que, com o marido, adotam uma menina para dar-lhe uma família de muito amor, atenção, cuidados, educação. A imagem que fica registrada para essa mãe é a da bondade, ajuda, cuidado.

A segunda representação discursiva de mãe, que aparece no curta, é materializada pela professora de português, a qual, por algum motivo, não pode ter filho. Pelo carinho e relação fraterna com Sophia, é possível perceber que a função materna aparece mesmo antes da adoção, pois Paloma cuida, preocupa-se, tenta resolver os problemas da menina, visita-a no Abrigo, não lhe deixa desamparada.

Figura 65: Frame de Paloma – professora e mãe de Sophia ao término do curta



Fonte: Sophia (2019).

A representação discursiva desse sujeito-mãe é manifesta pelo fato de propor uma construção familiar monoparental, mas não menos importante que qualquer outra estrutura

familiar. Mulher independente, atenciosa, amorosa com os alunos, decidida, permite-se, a partir dessa personagem, outra leitura para a representação do sujeito-mãe que circula em nossa sociedade.

A terceira representação discursiva do sujeito-mãe nos é apresentada pela mãe do personagem Matheus, que embora não apareça no fio narrativo do curta-metragem, deixa-se registrar, na ficha, com um efeito de sentido que merece uma leitura mais atenta. Isto porque é uma mulher (mãe) que sofre agressões do marido, as quais são de conhecimento do filho (Matheus). O adolescente se entristece muitíssimo, pois não consegue livrá-la desse sofrimento. Fato que o deixa com a sensação de incapacidade.

Sendo assim, aqui se representa discursivamente outra figura materna, uma mãe que sofre e em vez de proteger, precisa de proteção. Corresponde, portanto, a um discurso totalmente diferente do que vimos nas demais mães, no entanto, também ocupa lugar na sociedade contemporânea. Sua constituição coloca em evidência a fragilidade feminina, a dor pelos maus-tratos, as consequências desse fato na família, uma vez que a mulher acaba por suportar um homem que lhe maltrata.

Figura 66 – Violência contra a mulher



Fonte: Google Imagens³⁸.

Dessa forma, a partir do que propusemos colocar em evidência, destacando as figuras femininas na posição de mãe, e, discursivamente, sua representação de forma sintética, temos o seguinte esquema que as representa:

Personagens - Sentidos investidos:

Maria - Mulher bondosa, amorosa, angelical, família nuclear.

Paloma - Mulher independente, determinada, família monoparental.

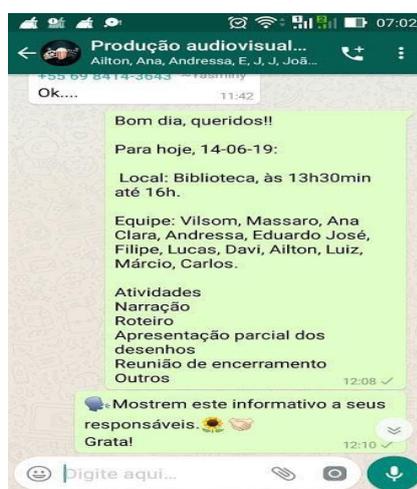
Mãe de Matheus- Mulher frágil, sofrida, que precisa de ajuda, família nuclear.

³⁸ Disponível em: http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/dispositivos-podemaumentar-protacao-a-vida-das-vitimas-de-violencia-domes. Acesso em: 26 nov. 2019.

3.6.6 Em busca de um efeito de fecho para o trabalho

Na segunda semana de junho de 2019, o roteiro ainda precisava passar por revisões quanto a aspectos de norma padrão e também à linguagem cinematográfica, especificamente, os enquadramentos. No período matutino, organizei a turma para que fizéssemos essas revisões, bem como opinassem sobre a organização dos créditos, apresentada em *Power Point*. No período da tarde, como os desenhos ainda estavam sendo formulados digitalmente, mantivemos duas equipes diariamente revezadas: uma para auxiliar nos desenhos e selecionar os efeitos sonoros/música e outra para organizar a reunião de encerramento, além dos testes para gravação da voz com a narradora, sob a orientação dos profissionais do laboratório. Meu objetivo era não deixar que os alunos se dispersassem, pois, como não tínhamos nada de ilustração definitiva, percebi que alguns desanimaram. Assim, todos os dias eu passava a relação de alunos que deveria comparecer à tarde e o que faríamos, como estratégia para mantê-los produzindo.

Figura 67 – *Print* de conversa com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

As atividades do vespertino eram realizadas na biblioteca e, quando preciso, especificamente para o trabalho com os efeitos, três alunos usavam o LIE durante as aulas de outros professores. Os trabalhos da tarde, ainda que sem um possível efeito de fecho quanto à ilustração, concentravam-se na elaboração de convites à Promotora de Justiça e à comunidade, chamadas para divulgação na Rádio Escola e elaboração da pauta da reunião final. Todo esse trabalho de escrita dessas materialidades, bem como a escolha do motivo para o convite (design), eram feitos conjuntamente, com pesquisas em gramáticas, manuais de

redação e na web, e, posteriormente, levados à turma para avaliação e sugestões.

Figura68 – Elaboração de convite



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura 69 – Produção à tarde: teste de locução



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

No matutino, como atividades para o efeito de fecho, os grupos deveriam elaborar a sinopse e a ficha técnica do curta, revisar o convite à Promotora; sugeriram selecionar músicas para o dia de encerramento.

Para a noite de encerramento, indiquei três alunos para ficarem responsáveis pelo cerimonial, o qual foi todo produzido por eles, através de pesquisas de como fazê-lo, em sítios sobre o assunto. A priori, os três fariam a locução no dia, mas, observando o ensaio, decidimos por um, porém, os demais estavam preparados, caso houvesse algum imprevisto.

Figura70 – Ensaio para reunião final



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

3.6.7 Surpresas na edição

Com a escola alocada para o JOER, conforme permissão da direção, demos continuidade às atividades apenas no período da tarde. Como os alunos não estavam em aula, a dificuldade de contar com a participação deles para elaboração da edição tornou-se maior, com o agravante de os desenhos não estarem todos prontos, o que impossibilitava a edição do vídeo.

Combinamos, então, que a mesma equipe dos efeitos sonoros também ficaria responsável pela sonoplastia na noite de encerramento, agendada em comum acordo com os alunos para o dia 28 de junho, cientes de que, antes dessa data, provavelmente, não terminaríamos o curta.

Assim, nas reuniões das tardes, os alunos selecionavam músicas para a noite de encerramento, escolhendo as que gostariam de tocar para dar as boas-vindas ao público, para entrega dos certificados e as de encerramento da programação; a equipe do cerimonial se dispersou um pouco e consegui revisar o texto (roteiro) apenas com uma aluna; também foi possível gravar a narração definitiva através do *Audacity*, com a assistência do coordenador do laboratório. Porém, faltava a edição.

Iniciamos o trabalho de edição no dia 24 de junho. O programa contado para este fim desde o início nas reuniões com os coordenadores do LIE era o *openshot*. Pedimos que aqueles com conhecimento nessa área comparecessem à escola para nos ajudar e dois alunos ficaram representando o grupo da edição. Também contatei uma mãe de aluno, a fim de que

incentivasse a ida de seu filho à escola, tendo em vista que só nós do projeto e os coordenadores do laboratório estaríamos lá - e ele era um dos que sabia sobre edição.

A primeira tentativa foi ordenar os desenhos e os efeitos sonoros conforme a escaleta³⁹, atividade que tomou todo o tempo que tínhamos naquela tarde. Feito isto, ao abrir o arquivo do vídeo produzido no dia anterior, nada fora salvo. Não compreendíamos por que o programa falhara ao salvar os desenhos na ordem da história, pois tanto os alunos quanto os assistentes do LIE já haviam editado com ele.

No segundo dia de atividades para edição, os alunos abriram o programa e recomeçaram os trabalhos, dessa vez, pelos créditos iniciais; salvaram os desenhos na sequência da narrativa e os créditos finais, inseriram a narração, a trilha e os efeitos sonoros, todavia, o programa não salvou os dados para o vídeo. Sem entendermos o porquê da falta de êxito com a edição de vídeo, incentivamos os estudantes a mais uma tentativa, tomando alguns cuidados que até então eles achavam desnecessários: salvar tudo em apenas uma pasta no computador e reiniciamos a produção do vídeo. Tudo o que fizeram, anteriormente, foi refeito com mais cuidado e atenção sob a coordenação do pessoal do LIE. Concluída a terceira tentativa, optaram por salvá-la, mas não abri-la, pois estavam com medo e já desanimados, por isso, deixamos para o dia seguinte.

Considerando que teríamos apenas dois dias para a noite de encerramento e divulgação do trabalho à comunidade, e pelos contratempos, todos estávamos muito cansados. O coordenador do LIE, após os trabalhos com o grupo naquela tarde, resolveu baixar o *Sony Vegas* como opção para o dia seguinte, caso não tivéssemos sucesso com a produção salva. Como levaria um bom tempo para fazer o *download*, ficou na escola até concluí-lo.

No dia 26 de junho, marcamos às 13h e, antes mesmo de abrir o material salvo, informamos à dupla que havia outro programa para edição disponível, se fosse necessário. Como já havíamos imaginado, também a terceira versão não foi salva e os estudantes retomaram a reedição pela quarta vez. Fomos à nova reedição com o *Sony Vegas* e, até às 17h, só as imagens e os efeitos estavam salvos. Como os alunos estavam visivelmente cansados e os pais já os aguardavam, optamos por finalizar no dia seguinte nas primeiras aulas, caso os professores permitissem.

Na manhã do dia 27 de junho, ao inserirem a voz, perceberam que o andamento da narração e da imagem não eram concomitantes, assim, decidiram refazer o vídeo e, a partir

³⁹Texto produzido com os estudantes, no qual se descrevia o passo a passo da composição do filme, por meio das imagens em cada cena e sua descrição verbal.

da narração, inserir as demais materialidades significantes. Ficaram todas as aulas do período matutino, até concluírem a edição final, às 12h40min.

Figura 71 - Alunos editando o curta-metragem



Arquivo pessoal (2019).

No dia do encerramento, pela manhã, fui à escola para a pré-exibição, pois a turma estava muito ansiosa para assistir ao curta. Fizemos esse contato no final da aula de língua portuguesa e, depois de assistirem ao vídeo, reforçamos a necessidade de que participassem do evento de encerramento com seus responsáveis à noite. Também solicitamos que viessem à tarde para arrumar o espaço, pois, como faríamos na quadra, era necessário levar cadeiras, aparelhagem de som, bandeira e outros objetos. Despedimo-nos com bombons e emoção.

Na hora do recreio, uma aluna fez a chamada na Rádio Escola, lembrando aos estudantes de outras turmas do evento à noite, que no dia anterior fora divulgado nas salas; na sala dos professores, após a fala da diretora, convidei os colegas para participarem do evento, a fim de conhecerem o trabalho dos estudantes e também um pouco da trajetória das atividades. No auditório, após o recreio, reuni toda a equipe que estaria à frente das apresentações à noite – mestre de cerimônias e auxiliares, participação musical e sonoplastas, para que fizéssemos um ensaio e que todos tivessem uma ideia geral das partes da cerimônia e da relação entre elas.

3.7 Encerramento da intervenção na escola

Com tudo arrumado à tarde, pelas equipes de organização montada por eles, iniciamos o evento às 19h30min com poucas pessoas, mas um número considerável de alunos da turma, o que me deixou muito satisfeita, pois a presença deles era muito importante para o fecho do

projeto.

A reunião foi conduzida por uma aluna, a partir do roteiro da cerimônia preparado em grupo, mas com ritmo e tom próprios de quem, por meio do conhecimento dessa materialidade, consegue demonstrar desenvoltura e autoria.

Em minha fala sobre o trabalho realizado com a classe, destaquei os objetivos a serem alcançados, os imaginários sobre o trabalho com curtas-metragens durante o primeiro semestre, as dificuldades que tivemos e o resultado produzido pela turma. Agradei a persistência dos alunos em buscar alternativas para a ilustração e todo o empenho em cada detalhe do áudiovídeo e aos pais, por apoiarem e acompanharem os trabalhos de seus filhos.

Após uma apresentação musical de um aluno da turma, o público conheceu o produto final do projeto, que propunha ler e escrever curtas-metragens nas aulas de língua portuguesa, abrindo espaços para que as condições de produção possibilitassem aos sujeitos se inscreverem na repetição histórica, na assunção à autoria.

Feito isso, entregamos aos estudantes um certificado de participação no projeto e assistimos, através de um *making off*, o passo a passo da realização das etapas da intervenção. Na sequência, a palavra foi dada à direção, que fez suas considerações sobre o curta de animação “Sophia”, destacando o tema escolhido, o gesto de leitura sobre o amor e os efeitos possibilitados.

Também abrimos espaço para depoimento de alunos, pais ou professores acerca da participação dos estudantes, momento em que todos os alunos se levantaram e foram à frente. Uma aluna falou em nome do grupo em agradecimento e me entregou uma lembrança. Nos meus agradecimentos, destaquei e presenteei o aluno de outra turma que também escreveu conosco o filme “Sophia” na história, por meio dos desenhos, e a todas as pessoas que contribuíram para que o projeto acontecesse.

Figura 72 – Turma do 8B no encerramento



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura73 – Abertura do Evento/ Explicação sobre o projeto



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura 74 – Apresentações: musical e o curta-metragem



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura 75 – Considerações da Direção sobre o projeto e o curta-metragem



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figura 76– Entrega de Certificados



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Figuras 77 - Presentes recebidos no encerramento



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa-ação, na qual colocamos em evidência a leitura e a escrita na perspectiva discursiva, com vistas a trabalhar os processos de constituição, formulação e circulação de curta-metragem, bem como a autoria na elaboração de um audiovisual, colocamos em evidência, durante o trabalho, a imbricação dos significantes – constitutivos dos curtas lidos – e as possibilidades de utilizá-los no produto final, criando as condições para a inscrição dos sujeitos na história.

O desenvolvimento de nosso percurso com a turma foi composto de duas grandes etapas – na primeira, estudamos a história do cinema, a linguagem cinematográfica e os curtas animados; na segunda, produzimos um curta por meio das etapas de escrita: *storyline*, argumento, roteiro e edição.

A forma como os sujeitos-alunos participaram de cada etapa do projeto mostra uma transformação no processo de leitura e escrita desses alunos, materializada em seus gestos de interpretação.

Na etapa **inicial**, grande parte da turma não considerava como linguagem a materialidade escolhida por nós para desenvolver o trabalho, logo, como diziam eles mesmos, não havia o que aprender ou ler que correspondesse ao estudo da língua portuguesa. Consideravam o que estávamos fazendo como algo inútil e, por vários momentos, foram indisciplinados durante as atividades.

É possível entender que parte desse comportamento relaciona-se ao sentido de leitura e escrita tradicionalmente trabalhadas pelas escolas: o predomínio do verbal que chega ao estudante por meio do livro didático ou por folha impressa, e a leitura que só acontece se houver a palavra grafada. Acerca dessa questão, Orlandi, em “A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura”, chama atenção para o fato de que “na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação, etc.) e a sua prática de leitura não escolar” (ORLANDI, 2000, p.47), ancorando a postura adotada pelos alunos nessa fase, que vão ao encontro das metodologias de leitura proposta pelas escolas.

Entretanto, foi a partir do terceiro curta de animação (*Zero*), no qual modificamos a dinâmica da preparação da aula – os próprios alunos faziam as questões que gostariam de discutir com os colegas-, que a classe começou a mudar a postura. A reversibilidade que essa atividade gerou deu-nos condições para conhecer uma turma mais participativa do que aquela das primeiras atividades.

Na etapa da **escrita**, por meio de produções em grupo, na qual era preciso ouvir o colega, a fim de que se chegasse à melhor alternativa para a atividade, os estudantes mostraram um pouco de dificuldade nesse processo – ouvir, selecionar, escrever, reescrever. A maioria dos alunos demorou um tempo para participar das atividades conforme propúnhamos, mas foram exatamente as produções e a reescrita dos textos que deram à turma a dimensão da proposta de intervenção e sua relação com o ensino de língua portuguesa. Também compreenderam o porquê precisávamos que a fase inicial fosse desenvolvida com leitura dos curtas. Passaram a participar muito mais na fase da escrita do curta-metragem.

Nessa fase, após a escrita da história do audiovisual (argumento), é o trabalho dos pequenos grupos que vai abrir espaço para que os estudantes contribuam com ideias e com o que sabiam/gostavam de fazer. Em um dos encontros, tentamos mostrar aos grupos como trabalhariam, a importância do trabalho em equipe e a sugestão de como poderiam começar a relacionar narração, desenho, efeitos sonoros e roteiro. A síntese abaixo acerca dessa metodologia foi apresentada aos alunos para que produzissem o curta parte a parte, mas, sobretudo, para que compreendessem como cada elemento que produziam se imbricava aos demais.

Para ilustrar a relação entre as partes e sua interdependência, organizamos os alunos em pequenos grupos, denominados de G1, G2, G3 e G4. Os alunos do G1 ficaram responsáveis para transformar o argumento – produzido pela turma toda – numa narrativa em 1ª pessoa; a partir dessa produção, o grupo 2 faria os desenhos das seguintes partes – introdução, desenvolvimento, conclusão; com base nos desenhos e na narração, o grupo 3 acrescentaria os efeitos sonoros selecionados para cada parte do curta. Em paralelo, o roteiro, escrito pelo grupo 4, era produzido, valendo-se, sobretudo, da narração e depois das demais partes.

Na metodologia que adotamos nesse período da produção do curta, orientei os alunos para o fato de que se o trabalho fosse finalizado pelo pequeno grupo, seus componentes seriam remanejados para os demais grupos, dando continuidade às demais partes da elaboração. Fato que colaborou para que os alunos tivessem noção do que estava sendo produzido nas demais equipes e também contribuísse com elas. O que percebemos é que a forma como foi desenvolvida a produção do audiovisual deixou os alunos mais satisfeitos com o projeto; ficou visível que estar à frente com vistas a coordenar, produzir, discutir eram atividades que chamavam mais atenção da turma, uma vez que se diferenciava do que estavam acostumados a fazer em sala de aula. Cada detalhe era discutido, debatido, às vezes

levado à votação, o que tornou esse período do projeto bem mais produtivo e instigante.

Conforme Orlandi (1995, p. 17), “na perspectiva da AD, entretanto, tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc”.

Foi também nessa fase que os conceitos cristalizados sobre como se estuda a língua portuguesa, tendo a figura de um professor como detentor de todo o saber, vão se movendo e se deslocam para o sentido de trabalho cooperativo, para a troca de conhecimento, para várias possibilidades da inscrição na história. A concepção que os alunos tiveram inicialmente acerca da inutilidade de nosso trabalho também se desfez, haja vista que, para produzirem um curta-metragem, assistiram a outras animações, estudaram sobre técnicas necessárias para a edição, pesquisaram sobre o tema adoção e realizaram com afinco as tarefas de escrita e reescrita dada aos pequenos grupos.

Também merece destaque nessa trajetória o conhecimento que obtivemos acerca do Discurso da Arte, o qual, por meio da articulação das linguagens verbo-visual ou da manifestação de apenas uma delas, afeta os sujeitos em multidireções (NECKEL, 2013), o que, na minha forma de ver, deu-nos oportunidade e meios/espços para trabalhar a(s) leitura(s), considerando sua opacidade, incompletude, silêncio, os ditos e não-ditos.

Diante dessas questões, compreendo que a pesquisa-ação que desenvolvi durante um semestre, ancorada à perspectiva discursiva, pôde contribuir para práticas de leitura e escrita nesta sala de aula, porque todo o processo e seu produto final se constituem de práticas de linguagem que consideram a língua na sua relação com a história e a ideologia, os sentidos na relação com os sujeitos, o discurso na imbricação das linguagens. Dito de outro modo, conforme Lagazzi:

Trabalhar a significação a partir de uma perspectiva materialista requer que exponhamos a relação significado/significante às condições de produção, a exponhamos à história, na sua contradição constitutiva. Significa compreender a produção do sentido acontecendo sobre uma base material sempre em condições que determinam essa produção. (LAGAZZI, 2011, p. 402).

Sendo assim, por intermédio de nossa apropriação teórica na AD, a qual nos deu base teórico-metodológica para desenvolver nossa intervenção, compreendemos, ao término do projeto, a relevância que esse trabalho adquiriu dentro das atividades escolares realizadas pela turma. Todavia, ainda que os alunos tenham demorado a perceber como a proposta contribuía de forma mais ampla como processo de apropriação da leitura e escrita, o que resultou numa postura hostil de boa parte deles, materializada em formulações como “totalmente inútil”, ao

desenvolverem a autoria na formulação do vídeo, tornaram-se muito participativos. A formulação e a edição do vídeo foram capazes de ocupar a lacuna que porventura tenha surgido durante a intervenção e deram-nos não apenas pelo produto, mas, sobretudo, pelo processo, condições de compreender o que é trabalhar leitura e escrita discursivamente.

REFERÊNCIAS

- A TÉCNICA do *stop motion*. Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/stop-motion-a-tecnica-que-cria-cenas-com-bonecos-de-massinha/20>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem)-Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ALVES, J. H. de M. **A evolução das definições de família, suas novas configurações e o preconceito**. 2014. Monografia (Bacharelado em Direito), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/892/1/JulioHMA_Monografia.pdf. Acesso em 20 set. 2019.
- ALMEIDA, Claudio. Olhar cinematógrafo e audiovisual. **Blog de cinema**. Disponível em: <https://olharcinemaaudiovisual.blogspot.com/>. Acesso em: 22 set. 2019.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **A leitura na perspectiva discursiva: considerações iniciais**. In: BLOG Eliane Assolini, 06 jan. 2018. Disponível em: <https://www.revive.com.br/blog/elaine-assolini/leitura-na-perspectiva-discursiva-consideracoes-in/>. Acesso em: 16 set.2019.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental. **Alfa** [online], São Paulo, 2008, v.52, n. 1, p. 123-147. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/337/showToc>. Acesso em: 16 set. 2019.
- BAYÃO, Luiz Gustavo. **Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica**. Rio de Janeiro: Nitpress, 2002.
- BIRAL, Cíntia Guazzi. **Uma abordagem discursiva sobre leitura e escrita nos processos construtivos da propaganda**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2016>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. Sobre a produção de materiais multimídia. In: BOLOGNINI, CarmemZink. (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 85-91.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI, Suzy Maria. Sinistro. Ensinamentos de Victor Hugo. **Projeto Conexão Linguagem**. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/17755/SP264_G.pdf?sequence=22. Acesso em: 20 mar.2018.
- BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. (Série Discursos e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. Provérbios. Quem ri seus males espanta. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp, 2011. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>. Acesso em: 20 mar.2018.

BOLOGNINI, Carmen Zink. O poder da erudição a exemplo do filme o Enigma, de Kaspar Hauser de Werner Herzog. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). **A leitura no cinema**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.p.65-72. (Série Discursos e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 39-46.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria (org.). Apresentação. *In*: **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9- 18.

BOFFULIN, Kelsse Nathanielly. Práticas de leitura e movimento de sentidos. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras** [online], v.9, n.9, p.70-88, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/viewFile/1758/1643>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ DICEL, 2013. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia – PEE/RO de 2014 – 2024**. Disponível em: [http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5592_2014_pee_seduc.fee_ro_\(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024\).pdf](http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5592_2014_pee_seduc.fee_ro_(plano_estadual_de_educacao_de_rondonia_de_2014_a_2024).pdf). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL, Pedro. **Vilhena conta sua história**. Vilhena: Gráfica Delta,2000.

BRASIL. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia – Ensino Fundamental**, 2013. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-FUNDAMENTAL1>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL toca choro. Publicado pelo canal Brasil Toca. 1 vídeo (2min52s).Disponível em:<https://www.youtube.com/channel/UCfArQRyPTFvVL3lw5RldjRQ>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Pro-Posições**, v.15, n. 1 (43), p. 159-173, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2233/43-artigos-bruzzoc.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Alma minha gentil que te partiste**. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/alma-minha-gentil-que-te-partiste-luis-vaz-de-camoes>. Acesso em: 22 set. 2019.

CHOLODENKO, Alan. A animação no cinema. *Galaxia* [online], São Paulo, n. 34, jan-abr., 2017, p. 20-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/n34/1519-311X-gal-34-0020.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

COSTA, Greciely Cristina da. Uma imagem e suas discursividades: memória, sujeito e interpretação. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v.34, p.101-113, 2014.

COSTA, Greciely Cristina da. O discurso pedagógico: funcionamentos e efeitos. **Revista Recorte: Revista do Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura**, v.6, n.1, p.1-9, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2044>. Acesso em: 22 set.2019.

COSTA, Greciely Cristina da. **Linguagem em funcionamento: sujeito e criminalidade**. Campinas, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

COSTA, Wendell Marcell Alves da. **Cinema em perspectiva formativa e representacional no espaço escolar**. Texto apresentado ao II CONEDU – Congresso Nacional de Educação – UFRGN – Campina Grande / PB – outubro de 2015.

COUTINHO, Laura Maria. Audiovisuais: arte, técnica e linguagem. Universidade de Brasília, 2009. Brasília: UNB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/11_audiovisuais.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

CUPID. Produção e direção: Lee Do Hee e Kim Seul Gi. [S.l.].CK Animation School, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1oiyWCrab8A>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CURTAS-METRAGENS. Disponível em: www.osmelhorescurtas.com.br. Acesso em: 02 fev. 2019.

DIAS, Cristiane. A escrita como tecnologia de linguagem. *In*: SCHERER, Amanda Eloina ; PETRI, Verli.; DIAS, Cristiane . (org.). **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**. 2009.p.8-17. v.2. (Coleção Hipersaberes). E-book. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=2&Itemid=463. Acesso em: 22 set.2019.

DE CONTI, Davi Faria; MEGID, Cristiane Maria; FURLAN, Cássia Cristina; MENSATO, Joice. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink. (org.). **A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64.

DE CONTI, Davi Faria; MENSATO, Joice. Dos armazéns aos auditórios: o papel da literatura na consolidação do cinema. *In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (org.). **Discurso e ensino: a leitura no cinema.** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.9 -17.*

DESENVOLVIMENTO Industrial e as condições de trabalho. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/historia/como-eram-condicoes-de-trabalho-seculo-xix.html>. Acesso em: 20 jul.2019.

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1521>. Acesso em: 04 jul. 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ÁLVARES DE AZEVEDO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Vilhena-RO, 2019. Documento interno da escola.

EXTENSÃO dos filmes: curta, média, longa-metragem. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FERNANDES, Carolina. Eram tantas vezes outras histórias: a reprodução/transformação do discurso pedagógico e a leitura polissêmica. *In: SEMINARIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD, 7., 2015: Recife, PE. **Anais** [...] Recife: UFPE, 2016.p.1-8.* Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead7.html>. Acesso em: 14 mar.2018.

FERNANDES, Carolina. **A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais.** 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de pós-graduação em Letras, Porto Alegre-RS, 2013.

FERNANDES, Carolina; FERREIRA, Maria Cristian Leandro. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 6, 2013, Porto Alegre, RS. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 1-5.*

FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas.** Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://cinead.org/wp-content/uploads/2019/06/A-lei-13.006.pdf>. Acesso em: 01 mar.2019.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.p.4-23. *In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas.** Universo Produções, 2015.* Disponível em: <http://cinead.org/wp-content/uploads/2019/06/A-lei-13.006.pdf>. Acesso em: 01mar.2019.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola para quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n.31, p. 32-55. Disponível em:<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1526/1107>. Acesso em: 14 out.2019.

GALLO, Solange Leda. Da escrita à escritorialidade: um percurso em direção ao autor online. *In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO*

BRANCO, Luiza Katia Andrade. (org.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011.p.411-423.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

GERBASE, Carlos. Planos e enquadramentos. Disponível em:

<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

GOMES, Pascoal de Aguiar. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943-1956)**. Cuiabá: Carlini& Caniato, 2012.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise de discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni de LourdesPuccinelli (org). **Gestos de leitura da história no discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria (org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 10-30.(Série Discurso e Ensino).

HISTÓRIA da animação. Disponível em: www.portalsãofrancisco.com.br. Acesso em: 16 jul. 2019.

HISTÓRIA do Cinema. Disponível em: <http://historiaemcartaz.blogspot.com/2013/03/a-primera-sessao-de-cinema.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. SEMINARIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD 3, 2007, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.html>. Acesso em: 14 mar.2018.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): História de Vilhena – RO. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/historico>. Acesso em: 01 set. 2019.

LAGAZZI, Suzy Maria. Trajetos do sujeito na composição fílmica. In: FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto *etal.* (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017.p. 23-39.v. 3.

LAGAZZI, Suzy Maria. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015. p.89-113.

LAGAZZI, Suzy Maria. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **Rua** [online], Edição Especial 20 anos, p.155-166, 2014. Disponível em:

https://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/1/revistaRua_1_10.pdf/. Acesso em: 11 fev. 2018.

LAGAZZI, Suzy Maria. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. *In*: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 401-410.

LAGAZZI, Suzy Maria. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **Rua** [online], n. 16, v.2, 2010, p.172-182. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825/6431>. Acesso em: 21 mar.2018.

LAGAZZI, Suzy Maria. O recorte significativo na memória. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MIITTMAN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p.67-77.

LAGAZZI, Suzy Maria. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO Solange Maria Leda. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. p. 23- 39.v.3.

LEITE, César Donizetti Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. **Pra que cinema?** O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontro. *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://cinead.org/wp-content/uploads/2019/06/A-lei-13.006.pdf>Acesso em: 01mar.2019.

LOVE ON THE BALCONY. Produção de Joshua Hyunwoo Jun & Kun Yu Ng. EUA: Ringling College of Art and Design, 2017. 1 video (3min53s).Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OaOmOi3EOcA&list=RDOaOmOi3EOcA&start_radio=1. Acesso em: 15 abr. 2020.

MENEZES, Eron Penha de. **Retalhos para a história de Rondônia**. Porto Velho: Rondoforms Indústria Gráfica Ltda, 2001.

MILANEZ, Nilton. Materialidades da ansiedade corpo e retorno a si em filmes de fadas (2010-2015). *In*: FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO Solange Maria Leda. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2015, p. 233-257.v. 1.

MIRANDA, Susana Reck. A clássica música das telas: o uso e a formação do tradicional estilo sinfônico. **C. Legenda**: Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, v.1,n.24,p.19-27,2011.Disponível em:<http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/368/274>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MOCELIN, Renato. **História e cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Nas entrelinhas do cinema**. Joinville: Univille, 2008.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. São Paulo: Summus, 2014.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Com-textura de corpos na vídeo-performance contemporânea. *In*: SEMINARIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO–SEAD, 6., 2013: Porto Alegre / RS. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/ComTexturaDeCorpos.pdf> Acesso em: 14 mar. 2018.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Tessitura e tecedura**: movimentos de compreensão do artístico no audiovisual. 2010. Tese (Doutorado em Linguística)– Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Tecedura e tessitura do discurso artístico da/na produção audiovisual: materialidades fronteiriças. *In*: SEMINARIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD, 3., 2007: Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/NadiaRegiaMaffiNeckel.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Análise de discurso e o discurso artístico. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 2., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/NadiaReginaMaffiNeckel.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

NUNES, Silvia Regina. **A geometrização do dizer no discurso do infográfico**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/268938>. Acesso em: 14 mar. 2018

O CURTA na escola. Disponível em: www.curtanaescola.org.br. Acesso em: 02 fev. 2019.

O QUE É DECUPAGEM ? Dicionário cinematográfico. 1 vídeo (6min26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WLK8LNX2y1E&t=195s>. Acesso em: 01 mar. 2019.

O SILÊNCIO, de Arnaldo Antunes – Interpretação gráfica de alunos do 6º ano (6A) da Escola Municipal Tereza Pinheiro de Almeida. Rafael Kuwer, RJ. Expo-Vida 2009 – Diversidade Humana, uma feira de produção cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pcsLL7FDarE>. Acesso em: 21 mar. 2018.

OLIVEIRA, Dari Alves de. Vilhena: uma cidade que cresce sem parar. **Revista Expediente**, Vilhena, p.4-35, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Palestra **Sentidos em fuga**: efeitos da polissemia e do silêncio. Fiocruz, auditório do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde – RJ, 19 de outubro de 2014.1 vídeo (1h21min31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0Y2KGVkm9U>. Acesso em: 03 mar. 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, n. 4, p. 9

- 19, 1998. Disponível

em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=y7x2IpIAAAAJ&hl=pt>

-BR. Acesso em: 17 mar. 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 1995. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914>. Acesso em: 01 abr. 2018.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída. *In*: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (org.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p. 231-242.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. **Escritos**, Campinas, n.7, p.9-19, 2002.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. O leitor no contexto escola. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Que autor é este? 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

QUINTANA, Mário. Velha História. *In*: **Quintanares**. Porto Alegre: Globo, 1976.

RESOLUÇÃO nº 1233, de 19 de dezembro de 2018. Aprova o Referencial Curricular do Estado de Rondônia e dá outras providências.

Disponível em: file:///C:/Users/Mauricio/Desktop/RESOLUO_n_1233_18-CE-RO_referencial_curricular_homologado. Acesso em: 03 abr.2020.

RODRIGUES, Andréa; DOMINGUES, Marina Vieira. Práticas de autoria e resistência na escola. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; DELA SILVA, Silmara. (org.). **Discursos de resistência: literatura, cultura, política**. São Carlos: Pedro e João, 2020.

RONDÔNIA. **Lei nº 1.989, de 26 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas do Estado. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=4375 . Acesso em: 05 mar. 2018.

RONDÔNIA. **Lei nº3. 614, de 15 de setembro de 2015**. Altera a ementa e acrescenta dispositivos à Lei nº 1.989 de 26 de novembro de 2008. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3614-PL.pdf> . Acesso em: 05 mar. 2018.

SALLES, Atílio Catosso; COSTA, Greciely Cristina da. Recortes e(m) análise: no movimento da narratividade cinematográfica. **Rua** [online], v.2, n. 22. p. 553-572, jun./2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8647949>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SALLES, Ana; SILVEIRA, Wellington; SOUZA, Olímpia. Sujeito, cinema e discurso: o efeito metafórico em Her. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 7, n. 1, p.146-163, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7655>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SANTOS, Valéria André dos. **Leituras e versões de Peter Pan na perspectiva discursiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Val%C3%A9ria_Andr%C3%A9_dos_Santos.pdf . Acesso em: 30 ago. 2017.

SILVA, Elisângela dos Santos. **A constituição do nome da cidade de Porto Estrela-MT: uma proposta discursiva para a assunção da autoria no ensino de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Elisangela_Dos_Santos_Silva.pdf . Acesso em: 30 ago. 2017.

SILVA, Rodrigo de Santana; SILVA, Giseli Veronêz da; BRESSANIN, Joelma Aparecida. Entre paráfrase e polissemia: a movência dos sentidos e dos sujeitos em “Saímos do Facebook”. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 229-242, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.229-242>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SIMÃO, Rafaela Aparecida Camargo. **Curta-metragem em stop motion: a borboleta vaidosa**. São José dos Campos, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Rádio e TV) - Faculdade de Ciências Sociais do Vale do Paraíba, 2012.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Ribes.

Como na Faculdade de Educação Uerj estamos praticandopensando cinema e o significado da Lei n.13.006/14. *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006/14: reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://cinead.org/wp-content/uploads/2019/06/A-lei-13.006.pdf>. Acesso em: 01 mar.2019.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Discurso e cinema: (i) materialidades discursivas e efeitos metafóricos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.11, n.1, p.23-37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/6098/4573>. Acesso em: 21 set. 2019.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Gestos de interpretação e olhar (es) nas fotos de Curt Nimuendajú: índios no Brasil. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, p. 287-301, abr./jun. 2013. Disponível em: www2.fsanet.com.br/revista. Acesso: 16 set. 2019.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Imagem, textualidade e materialidade discursiva. *In*: Rodrigues, E. A. SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011.p. 387-400.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de; PEREIRA, Rosane da Conceição (org.). **Discurso e ensino: reflexões sobre o verbal e o não verbal**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação, **Rua**, Campinas, n. 7, p.65-94, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640721> Acesso em: 01 mar.2019.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal. **C-Legenda: Revista Eletrônica do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação**, n. 1, Niterói, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36741>. Acesso em: 18 set. 2019.

THE GIFT. Produção: Cecília Baeriswyl. Direção: Julio Pot. Chile: Miniestudio MMSIII, [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (7min50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOFeSM1E2F0>. Acesso em: 15 abr.2020.

THE INVENTION OF LOVE. Roteiro e direção: Andrey Shushkov. Rússia: HHG- Filme Company, [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (9min44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHMWDjkrUms>. Acesso em: 15 abr.2020.

TRAJANO, Raphael de Moraes. As materialidades significantes do hip hop: uma análise discursiva do clipe “causa e efeito”. *In*: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – SAPPIL, 5, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**2014.p.400-406.

TRAJANO, Raphael de Moraes. Discurso imagético em questão: a materialidade significativa na relação com a história. **Percursos linguísticos** [online], v.7, n.14, p.372-386, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/15333/11630>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TORRES, Cleyton Carlos. Aplicativização da memória: a memória plástica digital. **Entremeios: Revista de estudos do discurso**, Pouso Alegre, v. 15, p. 357-367, jul. 2017.

Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 07 set. 2019.

TURISTA ou viajante?

Disponível em: <https://vousedairparaverocceu.wordpress.com/2009/11/12/diferenca-entre-o-turista-e-o-viajante-por-cecilia-meireles/>. Acesso em: 03 abr.2020.

VELHA HISTÓRIA. Direção: Claudia Jouvin. Brasil: Vaca Louca / Escola UNESA – RJ,2004. 1 vídeo (5min30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUBwzAgkDhE>. Acesso em: 15abr.2020.

VIEIRA, Marta de Paula Vieira de Paula. **Construção de um glossário em libras da cidade de Vilhena**: produção de efeitos de sentido nos alunos surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Marta_de_Paula_Vieira_de_Paula_Vieira-TURMA_3.pdf. Acesso em: 03 mar.2019.

XAVIER, Ismael. A opacidade e a transparência no cinema. Entrevista cedida a Revista Significação. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLVF94mZZnI>. Acesso em: 22 set.2019.

ZERO. Roteiro e direção: Christopher Kezelos. Austrália, [S. l.: s. n.] , 2010. 1 vídeo (12min 33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHc7pv3s7NE&list=PLpSrumdDRttOlgbqpT4vAeQ0qf-AhTBfx>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. Práticas discursivas de legitimação e resistência. Hora de debate. **Violência contra a mulher**: a força das práticas simbólicas. Projeto Conexão Linguagem. Unicamp. Disponível: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/17754/SP263_G.pdf?sequence=7 Acesso em: 13 jan. 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. Dispositivo analítico da AD para interpretação de um texto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B19HPuJUKAM&t=3595s>. Acesso em: 22 set. 2019.

ANEXOS

ANEXO I - SOPHIA

Storyline

Uma criança que foi adotada quando pequena perde, aos 14 anos, sua mãe adotiva num acidente de carro, fato que desencadeia no pai uma dependência alcoólica, bem como agressão verbal contra a adolescente, indiferença, desprezo. Cansada dessa situação, a menina comenta sobre o assunto com dois colegas de sala e com a professora de Língua Portuguesa. A situação é levada à orientação da escola, que aciona o Conselho Tutelar e a jovem volta para o Abrigo. Comovida com tudo que a garota viveu e também por não ter filhos, a professora decide adotá-la.

Argumento do curta-metragem “SOPHIA” - Produzido e revisado pelos alunos do 8B.

Sophia tinha quatro meses quando foi adotada por um casal que não podia ter filhos. No Abrigo, no dia de buscá-la, eles estavam muito ansiosos, chegaram ao quarto, olharam-na no berço, conversaram com a senhora que trabalhava lá, assinaram mais um papel e com muito cuidado a mãe recebeu a criança das mãos da cuidadora e a aconchegou em seus braços. Aquela menina ruiva, de pele clara, olhos cor de mel parecia sentir que a partir daquele momento uma nova vida começava.

Ao chegarem a casa, tudo estava preparado para recebê-la. O casal era só felicidade, a filha com quem tanto sonharam estava ali, na frente deles. Necessitava de muitos cuidados, atenção e amor para crescer saudável, feliz, amada.

À medida que vai crescendo, os pais saem com ela para passear no parque, fazer piquenique, brincar no balanço, tomar sorvete e também se sujar com sorvete, jogar vôlei e fazer, com a mãe, *cupcake*.

Na escola, todos gostam dela, principalmente, Letícia e Mateus (seus amigos mais chegados) e a professora Paloma, com quem gosta de conversar sobre música, vôlei, etc.

Aos 14 anos, no retorno da escola para casa, o carro em que estava juntamente com a mãe colide com outro, e ainda que socorridas rapidamente, apenas Sophia sobrevive.

Ao acordar, no hospital, a adolescente vê seu pai em prantos, perguntando – lhe o que aconteceu. Os dois se abraçam e choram muito pela perda da esposa e mãe.

Depois de receber alta e retornar a sua casa, a menina não se cansa de olhar a foto da

mãe e de lembrar os momentos felizes em sua companhia. Nota-se um pesar em seu semblante, frequentemente tranca-se no quarto, isola-se, amargura-se.

O pai, também, já não é o mesmo. Fica na sala, calado e introspectivo, às vezes se fecha no quarto, parece que o mundo acabou. Sai sem dizer aonde vai, volta com cheiro de bebida, não a leva mais para a escola, não lhe dá atenção, simplesmente é como se a garota não estivesse ali.

Segunda, após um final de semana agitado, o pai de Sophia a leva para a escola. Durante o caminho, eles se desentendem, pois Cesar quer ficar descansando em casa, mas Sophia o acordou para levá-la à escola. Por esse fato, ela ficou deprimida durante a aula.

Com a ausência de Cesar, a última aula (Educação Física) foi vaga. Os amigos de Sophia, Letícia e Matheus perceberam que ela estava isolada e muito quieta e foram ver o que estava acontecendo. Então, ela conta seus problemas para eles.

Paloma, professora de Português, sempre leva Letícia, sua sobrinha e seu amigo Matheus para casa, neste dia, leva Sophia também. Como o pai demora a chegar, a garota almoça na casa da professora. Mais tarde, durante as conversas, Letícia não se contém e conta os problemas de Sophia para sua tia.

À noite, após buscar a jovem na casa de Paloma e deixá-la em casa, o pai retorna para o bar. No dia seguinte, ela não vai para a escola. Como esse fato acontece com frequência, Paloma leva o assunto para a orientação da escola, que aciona o Conselho Tutelar.

A conselheira Adriana visita a casa de Sophia e a encontra sozinha. A garota diz que o pai não retornou desde a noite passada. Elas esperam algumas horas. Como o pai não volta, Adriana leva Sophia para um Abrigo e é aberto um processo contra o pai por abandono de incapaz.

Durante aquela semana, a adolescente se sentiu ainda mais sozinha. Não saía do quarto, não comia nem falava com as pessoas do Abrigo. Um dia, ganha uma surpresa: a visita de seus queridos amigos (Letícia, Matheus e Paloma).

Vendo que a menina estava muito deprimida, eles decidem visitá-la com frequência. Nessas visitas, é comum vê-los jogando vôlei ou apenas conversando, ouvindo músicas ao violão de Matheus.

Paloma, como voluntária, programa uma oficina de produção de *cupcakes* no abrigo, enquanto fazem os doces, Sophia vê nela uma imagem materna. Sem querer chama Paloma de mãe, acende na professora esse desejo. A partir disso, sua querida amiga começa a pesquisar sobre a possibilidade de adotar a garota.

Em comemoração a seu aniversário de 15 anos e por ser a nova integrante da família, Matheus e Letícia organizam uma festa de boas-vindas para Sophia. Durante a festividade, Paloma, muito feliz por ter conseguido adotá-la, cumpre uma tradição de sua família a quem completa quinze anos: dá de presente um anel com a inicial do nome do aniversariante. As duas se abraçam por alguns minutos, choram, se olham.

O pai de Sophia foi julgado, perde a guarda da filha, é preso por abandono de incapaz. Na prisão, lembra-se dos momentos felizes com a mulher e a filha. Arrepende-se pelo sofrimento que causou a adolescente. Imagina reencontrá-la para pedir perdão.

Cumprindo a pena, o pai procura Sophia, que o recebe receosa, mas vendo que ele se redimiou, acaba abrindo a guarda. Ele se desculpa por não ter conseguido ser um pai presente, que com a morte da esposa perdeu muitas de suas capacidades paternas, mas que gostaria de manter uma relação próxima. E se abraçam emocionados.

NARRAÇÃO DE SOPHIA

Eu tinha quatro meses quando fui adotada pela primeira vez, por um casal que não podia ter filhos. Meu pai era professor de Educação Física e minha mãe era enfermeira. Me contaram que quando foram me buscar no Abrigo, eles estavam muito ansiosos. Quando chegaram ao quarto, onde eu estava, me olharam no berço e com muito carinho a cuidadora me colocou nos braços de minha mãe. E a partir daquele momento uma nova vida começava. Ao chegar em casa, tudo estava preparado para me receber. Afinal, a filha que tanto sonhavam estava ali. Ah! Era só felicidade. Eu precisava de muitos cuidados, atenção e amor para crescer saudável, feliz e amada.

Íamos ao parque, fazíamos piquenique, brincávamos no balanço e também tomávamos sorvete, e à medida que fui crescendo, meus pais saíam comigo, e quando chegávamos em casa, eu fazia *cupcakes* com a mamãe.

Na escola meus melhores amigos eram Letícia e Mateus e minha professora preferida era Paloma. Ela sempre foi muito simpática comigo, conversávamos sobre tudo.

Quando eu tinha 14 anos, eu e minha mãe voltávamos para casa e um carro cinza bateu no que estávamos.

Eu acordei no hospital, vi meu pai chorando muito. Ele me deu a triste notícia que minha mãe tinha partido.

Já em casa, não me cansava de olhar para as fotos de minha mãe e de lembrar os

momentos felizes que passei com ela.

Meu pai também já não era o mesmo, vivia na sala quieto, às vezes se fechava no quarto e ficava lá por horas. Realmente parecia que o mundo tinha acabado.

Segunda-feira, após o final de semana agitado que tivemos, meu pai me levou a escola. Durante o caminho, tivemos uma discussão, pois ele queria ficar descansando em casa, mas eu o acordei para me levar.

Nossa última aula foi vaga, pois meu pai faltou no trabalho. Eu não estava muito bem com a situação e meus amigos vieram me perguntar o que tinha acontecido. E, então, contei para eles meus problemas em casa.

Paloma, a professora de Português, sempre levava a Letícia, sua sobrinha e o nosso amigo, Mateus, para casa, nesse dia fui também. Meu pai me levaria após o almoço, como ele não apareceu, almocei na casa de Paloma mesmo. Letícia não se conteve e acabou contando meus problemas para sua tia (passei a tarde por lá e então conversamos sobre o assunto). Meu pai me buscou de noite na casa da professora, depois de me deixar em casa, voltou para o bar. No outro dia, não fui à escola. Minha professora contou minha situação para a orientação e eles acionaram o Conselho Tutelar.

Adriana, a conselheira, veio fazer uma visita à minha casa e eu estava sozinha. Contei para ela que meu pai não havia voltado do bar desde a noite passada. Ela ficou ali comigo esperando algumas horas. Como meu pai não voltou, a conselheira me levou para o Abrigo. Me disseram que abririam um processo contra ele por abandono de incapaz.

Durante aqueles dias, me sentia muito sozinha. Eu não tinha vontade de sair do meu quarto, não sentia fome, nem gostava muito de conversar com as pessoas daquele lugar. Até que num belo dia, recebi uma surpresa: meus amigos – Letícia, Mateus e minha querida professora - vieram me visitar. Notaram tristeza em meus olhos, ficaram preocupados comigo. E assim, essas visitas tornaram-se frequentes. Jogávamos vôlei ou apenas conversávamos ao som do violão de Mateus, que tocava suas belas músicas que a gente gostava de ouvir.

Após alguns dias, meu pai foi julgado perdendo minha guarda, e acabou preso.

Paloma, como voluntária, programou uma oficina de produção de *cupcakes* no Abrigo. Enquanto fazíamos os doces, vi nela uma imagem materna. E, sem querer, acabei a chamando de mãe. De certa forma, percebi que despertei nela um sentimento de se tornar minha mãe. A partir desse dia, Paloma começou a pesquisar sobre as possibilidades de me adotar.

Mateus e Letícia organizaram uma festa comemorando os meus 15 anos e a minha nova família. Paloma estava muito feliz por ter conseguido me adotar e me deu um presente: um lindo anel com minha inicial “S”, como acontecia na tradição de sua família.

O tempo passou, e depois de 1 ano, após cumprir sua pena, César me procurou querendo se desculpar. Eu o recebi receosa, mas vi nele que realmente estava arrependido e então baixei a guarda. Pediu desculpas por não ter conseguido ser um pai presente e que a morte de minha mãe tinha deixado-o frágil, perdendo suas capacidades paternas. Mas que gostaria de manter uma relação próxima a mim. Nos abraçamos emocionados.

ROTEIRO DO CURTA-METRAGEM

Título: **SOPHIA**

Escrito pelos alunos do 8B

Copyright © 2019 by alunos do 8B

Todos os direitos reservados.

FADE IN:

1. INT. ABRIGO. DIA

Abrigo, paredes azuis claras por fora e brancas por dentro. O casal caminha em direção ao quarto de Sophia, abriu a porta de madeira. Quarto pequeno, de cor rosa, com vários brinquedos. A criança dorme no berço, veste body vermelho, mijão branco, na boca chupeta lilás, lacinho no cabelo. A cuidadora pega o bebê no colo e entrega a César, 34 anos, e Maria, 30 anos, que começam a chorar, olham carinhosamente para a menina. Uma nova vida começa para todos.

PLANO CONJUNTO

SOPHIA (V.O)

Eu tinha quatro meses quando fui adotada pela primeira vez, por um casal que não podia ter filhos. Meu pai era professor de Educação Física e minha mãe era enfermeira. Me contaram que quando foram me buscar no Abrigo, eles estavam muito ansiosos. Quando chegaram ao quarto, onde eu estava, me olharam no berço e com muito carinho a cuidadora me colocou nos braços de minha mãe. E a partir daquele momento uma nova vida começava.

2. INT. CASA. DIA

A casa de César e Maria é pequena, de um andar, de cor verde, com várias flores na frente, com divisão de: sala, cozinha, banheiro, dois quartos e garagem. Quintal grande com uma árvore.

PLANO GERAL

O casal chega à casa com o bebê, tudo está preparado para sua chegada: o quarto do casal está enfeitado, dividido em dois espaços, com bichinhos, com predominância para o rosa.

O casal sorri, acomoda a criança no berço e se abraçam.

PLANO MÉDIO

SOPHIA (V.O)

Ao chegarem em casa, tudo estava preparado para me receber. Afinal, a filha que tanto sonhavam estava ali. Ah! Era só felicidade. Eu precisava de muitos cuidados, atenção e amor para crescer saudável, feliz e amada.

2. EXT. PARQUE.MANHÃ

A família no parque fazendo piquenique, correndo, rindo, tomam sorvete. Sophia está com cinco anos.

Aparecem os personagens jogando vôlei, sorrindo e se abraçando. Sophia está com 10 anos.

PLANO CONJUNTO

SOPHIA (V.O)

À medida que fui crescendo, meus pais saíam comigo, íamos ao parque, fazíamos piquenique, brincávamos no balanço e também tomávamos sorvete, e quando chegávamos em casa, eu fazia *cupcakes* com a mamãe.

4. INT. COZINHA.DIA

Armários embutidos na parede nos tons branco com cinza, próximos a uma geladeira, pia abaixo de um dos armários, fogão ao lado da pia com os mesmos tons e bolinhos assando no forno. Uma janela de frente para a pia. A mesa de madeira marrom, suja com farinha, açúcar, casca de ovo, trigo, saco de confeitiro, leite, forminha para bolinhos, granulado colorido e corante comestível. Sophia e sua mãe estão de avental vermelho, com touca, com farinha no rosto. Sophia está com 12 anos.

PLANO GERAL

SOPHIA (V.O)

E quando chegávamos em casa, eu fazia *cupcakes* com a mamãe.

4. INT. SALA DE AULA.MANHÃ

Aparecem trinta alunos, destaque para Letícia – laço vermelho na cabeça, batom claro, alto astral, 14 anos; ao seu lado, Matheus, 14 anos – entediado com a conversa das meninas; logo após ele, Sophia, 14 anos – inclinada para frente, mão no rosto, olhos atentos para os comentários de Letícia.

MEIO PRIMEIRO PLANO

À frente da turma, Paloma, 27 anos, aspecto bem jovem, de vestido preto com detalhes brancos, tênis branco, maquiagem leve, cabelos soltos. Fala com a turma sobre a importância da leitura. Bate o sino, a turma sai, Sophia fica conversando com a professora sobre o final de semana, estão descontraídas.

PLANO AMERICANO

SOPHIA (V.O)

Na escola, meus melhores amigos eram Letícia e Mateus e minha professora preferida era Paloma. Ela sempre foi muito simpática comigo, conversávamos sobre tudo.

4. INT. CARRO.MANHÃ

A mãe, com semblante tranquilo, conduz o carro rumo à casa; no banco do carona aparecem pacotes diversos, no banco de trás, Sophia com cinto, fone de ouvido, ouvindo música e curtindo bastante. Semáforo fechado, enquanto isso, a mãe de Sophia se vira e pede que ela tire o fone do ouvido. O sinal abre, ao avançar, o carro de Maria, um Etios vermelho, é atingido na lateral por uma S10 cinza. O motorista estava embriagado.

PLANO GERAL

PLANO DETALHE

SOPHIA (V.O)

Quando eu tinha 14 anos, minha mãe e eu voltávamos para casa, e um carro cinza bateu no que estávamos, fomos socorridas rapidamente, mas só eu sobrevivi.

SOM DE AMBULÂNCIA, RUÍDOS DE CONVERSAS, CORRERIA

4. INT. QUARTO DE HOSPITAL.TARDE

Sophia está no quarto todo branco, cama de hospital, deitada com soro no braço, um

pouco machucada, sonolenta. Ao acordar, tem dificuldade para se mexer, pois sente muitas dores no corpo.

PLANO CONJUNTO

Ao lado da cama, seu pai, chorando, conta que sua mãe havia falecido. Abraça fortemente a menina, passa a mão em seus cabelos, em seguida coloca-a em uma cadeira de rodas, levando-a para casa.

PLANO MÉDIO

SOPHIA (V.O)

Eu acordei no hospital, vi meu pai chorando muito. Ele me deu a triste notícia que minha mãe tinha partido.

4. INT. CASA. TARDE

Sophia, sentada na cama com as pernas entrecruzadas, a foto dela e da mãe está no criado-mudo ao lado de sua cama, olha para a foto, pega com as duas mãos, e chora ainda mais relembrando os bons momentos (*flashback* das cenas da infância).

PLANO GERAL

SOPHIA (V.O)

Já em casa, não me cansava de olhar para as fotos de minha mãe e de lembrar os momentos felizes que passei com ela.

4.INT. SALA. NOITE

César, quieto, pensativo, com as mãos na cabeça. Visivelmente triste por ter perdido a esposa.

MEIO 1º PLANO**SOPHIA (V.O)**

Meu pai também já não é o mesmo, vive na sala, quieto, às vezes se fecha no quarto e fica lá por horas. Realmente parece que o mundo acabou.

2. EXT. CAMINHO DA ESCOLA.MANHÃ

A caminho da escola, dentro do carro, os dois discutem, César queria ficar em casa descansando e Sophia o acordou para levá-la à escola. A garota fica desanimada e *entra na escola* de cabeça baixa, andando devagar.

MEIO 1º PLANO**Sublinhado: PLANO CONJUNTO****SOPHIA (V.O)**

Segunda-feira, após o final de semana agitado que tivemos, meu pai me levou à escola. Durante o caminho, tivemos uma discussão, pois ele queria ficar descansando em casa, mas eu o acordei para me levar.

2. EXT. QUADRA.MANHÃ

Aula vaga de Educação Física. Arquibancada, alguns alunos jogando na quadra, outros ao lado conversando, outros sentados fazendo tarefas. Sophia, isolada e pensativa. Matheus e Letícia se aproximam e perguntam por que ela está daquele jeito. A menina conta para eles o que está acontecendo.

PLANO GERAL**MEIO 1ºPLANO**

SOPHIA (V.O)

Nossa última aula foi vaga, pois meu pai faltou no trabalho. Eu não estava muito bem com a situação, e meus amigos vieram me perguntar o que tinha acontecido. Então, contei para eles meus problemas em casa.

2. EXT. NA FRENTE DA ESCOLA. MANHÃ

Sophia, Letícia e Matheus esperam a professora na frente da escola. Paloma estaciona o carro e eles entram.

PLANO CONJUNTO

Sublinhado: PLANO DETALHE

SOPHIA (V.O)

Paloma, a professora de Português, sempre leva a Letícia, sua sobrinha, e o nosso amigo, Matheus, para casa; nesse dia, fui também.

2. INT. CASA DE PALOMA.MEIO-DIA

Paloma, Letícia, Matheus e Sophia durante o almoço conversam e sorriem, estão descontraídos.

MEIO 1º PLANO**SOPHIA (V.O)**

Meu pai me levaria após o almoço, como ele não apareceu, almocei na casa de Paloma mesmo.

2. INT. NA VARANDA.TARDE

Sophia sentada com as pernas entrecruzadas ouvindo os conselhos de Paloma, que também estava sentada com as pernas cruzadas, tomando tereré.

PLANO MÉDIO**SOPHIA (V.O)**

Letícia não se conteve e acabou contando meus problemas para sua tia (passei a tarde por lá, e então conversamos sobre o assunto).

2. EXT. CALÇADA DE PALOMA.NOITE

Carro parado em frente à casa de Paloma, o pai ao volante, esperando a menina entrar.

Plano Conjunto**SOPHIA (V.O)**

Meu pai me buscou de noite na casa da professora, depois de me deixar em casa, voltou para o bar.

2. EXT. FRENTE DE CASA DE SOPHIA.NOITE

O carro para em frente à casa, Sophia desce e vai direto para o seu quarto. O carro sai em direção ao bar.

PLANO CONJUNTO**SOPHIA (V.O)**

[...] depois de me deixar em casa, voltou para o bar.

2. INT. ORIENTAÇÃO DA ESCOLA.MANHÃ

Paloma veste uma blusa preta e uma calça pantacourt listrada de branco e preto. Em frente à sala da orientação, ela se movimenta e gesticula como se estivesse contando à orientadora os problemas de Sophia. A orientadora está com um coque, veste blusa rosa, calça jeans e um salto baixo preto.

PLANO GERAL

SOPHIA (V.O)

No outro dia, não fui à escola. Minha professora contou minha situação para a orientação e eles acionaram o Conselho Tutelar.

2. INT. CASA DE SOPHIA.TARDE

A conselheira bate à porta, se apresenta à menina e entra em sua casa. Ela veste um terninho preto completo com uma blusinha cinza por dentro, salto médio de tom pastel, uma pasta vinho própria para papelada. Cabelo médio, cacheado, preto, solto, olhos castanhos, pele morena.

MEIO 1º PLANO

Senta-se no sofá e juntamente com Sophia espera César por algumas horas, até à noite. Ele não chega. Sophia se arruma, pega suas coisas e acompanha a conselheira até o Abrigo.

PLANO GERAL

SOPHIA (V.O)

Adriana, a conselheira, veio fazer uma visita a minha casa, e eu estava sozinha. Contei para ela que meu pai não havia voltado do bar desde a noite passada. Ela ficou ali comigo esperando algumas horas. Meu pai não voltava e, então, a conselheira me levou para o Abrigo. Me disseram que abririam um processo contra ele por abandono de incapaz.

2. INT. QUARTO DO ABRIGO.MANHÃ

Quarto grande, com 4 camas de solteiro: 3 estão forradas e organizadas, a de Sophia está bagunçada, com ela deitada. Na mesinha do lado há comida, que ela nem mexeu. Fica rolando na cama. Do nada, a cuidadora abre a porta e anuncia a visita de seus amigos e a professora. Notaram tristeza em Sophia e passam a visitá-la com mais frequência. Eles jogam vôlei, Matheus toca violão, enquanto conversam entre si, Sophia melhora seu semblante.

PLANO GERAL

SOPHIA (V.O)

Durante aqueles dias, me sentia muito sozinha. Eu não tinha vontade de sair de meu quarto, não sentia fome, nem gostava muito de conversar com as pessoas daquele lugar. Até que num belo dia, recebi uma surpresa: meus amigos – Letícia, Mateus e minha querida professora - vieram me visitar. Notaram tristeza em meus olhos, ficaram preocupados comigo. E assim, essas visitas tornaram-se frequentes. Jogávamos vôlei ou apenas conversávamos ao som do violão de Mateus, que tocava suas belas músicas que nós adorávamos ouvi-las.

2. INT. ABRIGO.TARDE

Paloma entra com sacolas, as meninas já estão esperando. Há uma mesa grande de madeira redonda onde fazem os *cupcakes*. Paloma ensina o passo a passo para fazer o bolo.

PLANO GERAL

A mesa já está suja, com os bolinhos assados e elas confeitando. Sophia olha para Paloma e a chama de mãe, seus olhos (Sophia e Paloma) se enchem de lágrimas, as duas se olham e continuam fazendo os doces.

MEIO 1º PLANO

SOPHIA (V.O)

Paloma, como voluntária, programou uma oficina de produção de *cupcakes* no Abrigo. Enquanto fazíamos os doces, vi nela uma imagem materna. E, sem querer, acabei a chamando de mãe. De certa forma, percebi que despertei nela um sentimento de se tornar minha mãe. A partir desse dia, Paloma começou a pesquisar sobre as possibilidades de me adotar.

3. INT. CASA DE PALOMA.TARDE

Na varanda, há um painel branco, no meio balões, formando o número “15”, balões vermelhos com brancos que formam um arco. A mesa tem rosas vermelhas e pratinhos de doces e salgados, garrafas de refrigerantes. No centro da mesa, há um bolo decorado, escrito “Parabéns, Sophia”. Leticia e Matheus muito alegres distribuem os salgadinhos e refrigerante para os convidados: pais de Paloma e a conselheira Adriana.

PLANO GERAL

Paloma se aproxima, pede a atenção de todos, e entrega à Sophia um pequeno embrulho, muito colorido. Sophia abre o presente e fica admirada pelo anel de 15 anos. Abraça carinhosamente Paloma.

SOPHIA (V.O)

Mateus e Leticia organizaram uma festa em comemoração aos meus 15 anos e também agora, a nova integrante da família Fernandes. Paloma estava muito feliz por ter conseguido me adotar e me deu um presente: um lindo anel com minha inicial “S”, como acontecia na tradição de sua família.

UM ANO DEPOIS...

3. INT. CASA DE PALOMA.TARDE

César procura Sophia, ela o recebe com receio, pouco simpática. Ele quer se desculpar, meio triste e sério, diz estar arrependido por tudo que fez, fala sobre a morte da esposa e as mudanças que ocorreram em seu comportamento. Começa a chorar muito, se aproxima da menina e pega em uma das suas mãos, se ajoelha em sua frente, implora perdão. Ela também, chorando, levanta-o e o abraça. Os dois choram muito.

PLANO MÉDIO

SOPHIA (V.O)

Após alguns dias, meu pai foi julgado, perdendo a minha guarda, e acabou sendo preso por abandono de incapaz. O tempo passou, e depois de um ano, após cumprir sua pena, César me procurou querendo se desculpar. Eu o recebi receosa, mas vi nele que realmente estava arrependido e então abri a guarda. Pedi desculpas por não ter conseguido ser um pai presente e que a morte de minha mãe tinha deixado-o frágil, perdendo suas capacidades paternas. Mas que gostaria de manter uma relação próxima a mim. Nos abraçamos emocionados.

FADE OUT

ESCALETA – descrição das imagens em ordem conforme as cenas

05/06/19

- 1: Créditos iniciais.
- 2: Nome do curta-metragem “Sophia”.
- 3: Imagem de um casal, um bebê e a cuidadora.
- 4: Imagens: o pai de Sophia abrindo a porta e a sua mãe com ela nos braços; segunda imagem: um quarto de recém-nascido, Sophia no berço e os pais ao lado do berço.
- 5: Três imagens que indicam o crescimento de Sophia: a primeira imagem mostra Sophia com 5 anos em um piquenique com os pais no parque; a segunda mostra Sophia com 10 anos jogando vôlei com os pais; a terceira mostra Sophia com 12 anos de idade, fazendo *cupcake* com sua mãe.
- 6: Imagem da sala de aula onde estão fazendo trabalho e ao lado da mesa está a professora.
- 7: Imagem dos carros e efeitos que indicam o acidente.
- 8: A imagem de Sophia no leito do hospital com pequenos ferimentos e seu pai ao lado, relatando o que havia ocorrido; depois, mostra Sophia na cadeira de rodas e seu pai a levando para fora do hospital.
- 9: A imagem mostra Sophia chorando e olhando fotos da mãe.
- 10: Aparece a imagem do pai triste, sentado no sofá, chorando amargurado.
- 11: A imagem mostra Sophia dentro do carro discutindo com o pai que estava muito bravo, depois mostra a menina andando sozinha com a cabeça baixa pelo corredor de sua escola.
- 12: A imagem mostra os alunos na quadra jogando bola; em sequência Matheus, Sophia e Letícia na arquibancada e, do outro lado da quadra, mostra os demais alunos.

13: A imagem mostra a frente da escola com os três alunos (Letícia, Sophia, Matheus) e a professora dentro do carro com um aluno, o outro entrando e o último esperando para entrar no carro.

14: A imagem mostra a mesa onde eles estão almoçando e conversando descontraídos.

15: Aparecem na próxima imagem, Sophia e Paloma tomando tereré com as pernas cruzadas e conversando.

16: A imagem mostra um carro parando na frente da casa de Paloma e o pai de Sophia dirigindo.

17: Depois que Sofia é deixada em casa, o pai vai direto para um bar.

18: A imagem mostra a frente da orientação, onde estão conversando Paloma e a orientadora sobre Sophia.

19: Mostra a conselheira e Sophia conversando na sala da casa, esperando a chegada do pai.

20: Nesta imagem aparece Sophia deitada em sua cama e do lado sua comida ainda sem mexer, quando a cuidadora bate a porta e anuncia a chegada dos amigos e da professora; após isso, eles se divertem no Abrigo.

21: A imagem mostra a festa de aniversário de 15 anos de Sophia. Paloma presenteia a adolescente com um anel.

22: A imagem mostra Cesar triste com o que ele havia feito e Sophia emocionada. Depois os dois se abraçam.

23: Créditos finais.

ANEXO II - ATIVIDADE 1

Atividade 1: Significando a relação do aluno com a arte cinematográfica

Tempo previsto: 02 aulas

Ano/série: 8º ano

Conteúdo: Noções gerais sobre filme

Fundamentação teórica: Análise de Discurso

Conceitos mobilizados: sujeito, memória discursiva, efeitos de sentido, constituição, formulação, circulação.

Objetivos:

- ✓ Perceber, a partir de uma filiação do dizer do sujeito a uma memória discursiva, como os alunos significam longas ou curtas-metragens assistidos fora da escola.
- ✓ Possibilitar uma interlocução cuja base seja os processos de formulação, constituição e circulação dos filmes na contemporaneidade.

Metodologia: Na aula posterior à apresentação do projeto aos alunos, propor uma roda de conversa a partir das questões que seguem.

Questões para conversar com a turma:

1. Quem já foi a um cinema? Para quem já foi, é uma atividade frequente? Para quem ainda não foi, tem curiosidade, gostaria de ir?
2. Vocês costumam assistir a filmes? Em que local e em que meio?
3. Quais tipos de filmes vocês mais gostam?
4. Como um filme pode tornar-se interessante?
5. Vamos citar alguns filmes que ficaram bem conhecidos no Brasil. Na opinião de vocês, existe alguma maneira de se fazer filmes para que se consiga tanto sucesso?
6. Vocês sabiam que os filmes podem ser classificados quanto à natureza (assunto), faixa etária e também quanto à extensão (longos, médios, curtos)? Vamos falar de duração agora! Para vocês, quanto tempo dura um longa-metragem; um média-metragem; um curta-metragem?

ANEXO III - ATIVIDADE 2

Atividade 2: Constituição, formulação e circulação de curtas-metragens

Total de aula: 05

Ano/série: 8ºB

Conteúdo: leitura

Conceitos mobilizados: leitura, texto, sentido, discurso, condições de produção, constituição, formulação, circulação, verbal, não-verbal.

Recursos: data show, registros no caderno.

Objetivos:

- Historicizar curtas através de uma aula expositiva, na qual compareçam informações quanto ao seu surgimento e suas condições de produção.
- Dar visibilidade aos processos de construção de sentido do discurso: constituição, formulação e circulação de curtas de animação.

Metodologia:

- Apresentar em slides informações quanto ao surgimento dos curtas, abrindo espaço para que pensem juntos acerca de suas condições de produção e suas especificidades para a época.
 - Apresentar alguns frames de um curta de animação e trabalhar seus elementos de produção de sentido – constituição (o dito, pré-construído), formulação (atualização da memória discursiva), circulação (exibição em cinema, pela internet, etc.).
- Registrar no caderno apontamentos sobre os processos de produção do discurso.

ANEXO IV- ATIVIDADE 3

Atividade3: lendo um curta sobre amor

Tempo previsto: 05 aulas

Ano/série: 8º ano

Conteúdo: Leitura

Conceitos mobilizados: texto, discurso, sentido, sujeito, interdiscurso, condições de produção, materialidade significativa, metáfora, opacidade, constituição, formulação, circulação, gesto de interpretação.

Objetivos:

- Ler discursivamente um curta-metragem não-verbal, mobilizando o dito e o não-dito.
 - Compreender quais elementos simbólicos constituem a composição fílmica do curta em pauta, tais como: o traço do desenho, a musicalidade, a sonoridade, os gestos, as cores, os movimentos e que efeitos produzem.
 - Dar visibilidade aos efeitos de sentido produzidos pela imbricação de materialidades significantes ou operadores não verbais (COSTA, 2008) no objeto simbólico nos gestos de interpretação dos alunos.
- Compreender que a opacidade é constitutiva da linguagem.

Suporte: Data show

Metodologia:

- Exibir o curta-metragem “Como funciona o amor” na sala de aula.
- Dar espaço para que os estudantes apresentem seus gestos de leitura produzidos durante a exibição do vídeo, sobretudo, dando visibilidade à forma de funcionamento da linguagem não-verbal, por meio de discussão oral em sala de aula.
- Escrever na lousa, apresentar em data show ou distribuir as questões impressas sobre o curta para que registrem no caderno seus gestos de interpretação.

ANEXO V- ATIVIDADE 4

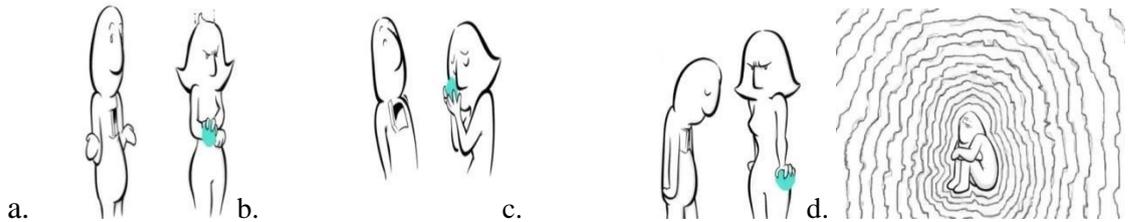
Atividade 04: Leitura fílmica – questões comuns

1. Escreva o título do curta em português e na forma original. Caso haja mudança(s) na tradução, diga como você entende essa segunda possibilidade para o título.
2. Imagine que você tivesse que criar, em português, um novo título para essa animação. Que sugestões daria?
3. Os curtas-metragens podem se valer das linguagens verbal ou não-verbal, bem como da combinação de ambas em seu processo de composição. Como você percebe essa manifestação no curta em análise? Vamos exemplificar?
4. O audiovisual que estamos analisando possibilita a leitura de um determinado sentido de amor (é um dito sobre o amor). De que maneira se fala de amor neste curta? Como o texto articula (combina) seus elementos para abordar o tema?
5. A formulação (elaboração) desse texto-filme é um gesto de interpretação de seu autor, que pode diferir dos gestos de interpretação dos espectadores. Considerando esse aspecto, há algo no vídeo que você reformularia? Argumente.
6. Considerando as histórias que você já leu e os curtas a que assistiu, há neste, em particular, algo que lhe tenha chamado mais atenção? Comente.
7. Você conhece outras obras de arte (filme, música, literatura, peça teatral etc.) que de alguma forma dialogam com esse curta na forma como apresentam o amor? Se a resposta for afirmativa, cite-o(s) e comente de que maneira esse diálogo se estabelece.
8. Quanto ao término da história, que outras possibilidades você daria como alternativa para o desfecho do curta?

ANEXO VI- ATIVIDADE 5

Atividade 05: leitura fílmica – questões específicas

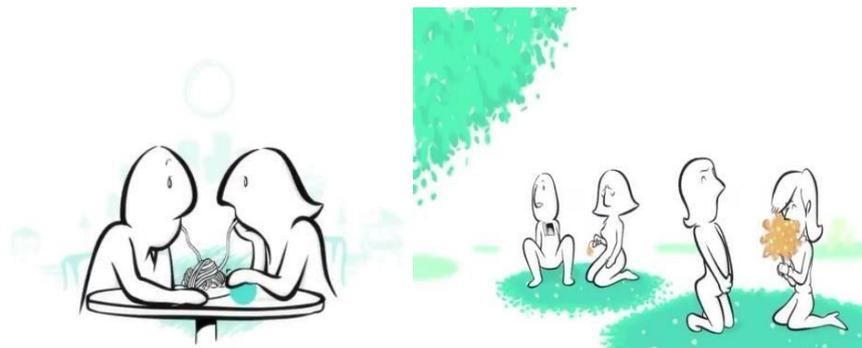
1. O que chama sua atenção neste curta? Comente.
2. Como você interpreta as cenas abaixo? Argumente.



3. Os efeitos sonoros ou trilha sonora também são responsáveis pela produção de sentido nos filmes. De que maneira, para você, esses elementos contribuem com o visual? Nesta animação, em especial, como você compreende esse recurso?
4. A movimentação dos personagens no curta pode possibilitar interpretações conforme a leitura do interlocutor. O que você poderia dizer dos vários momentos nos quais os personagens aparecem correndo, conforme registram os frames que seguem?



5. O que você poderia dizer dos vários momentos nos quais os personagens aparecem correndo, conforme registra os frames que seguem?
6. Vamos pensar sobre o uso de planos e enquadramento nas cenas abaixo. Com base no que estudamos, apresente a sua compreensão.



7. Considere para esta questão o momento de exibição dos créditos ao “término” do curta, no qual os personagens permanecem em cena por alguns segundos, para, finalmente, se retirarem de plano, coincidindo com o final do vídeo. Como você vê essa possibilidade para o término da exibição?



ANEXO VII - Fichas para elaboração de personagens

Ficha do Personagem
 principal secundário

Na história é Secundário

Nome: Calomo

Idade: 23

1. Características físicas: (olho, pele, cabelo, altura, peso, altura, alguma marca ou cicatriz, etc.) olhos azuis, cabelo preto, altura 1,70m, peso 70kg, cicatriz no rosto

2. Características importantes para a narrativa: (religião, escolaridade, hobbies, etc.) secundário no filme

3. Características emocionais: (o que o deixa feliz? O que o deprime? O que o motiva? Sua personalidade? Como se comporta socialmente?) quer alugar uma casa, gosta de jogar futebol, gosta de música, gosta de viajar

4. Qual o objetivo desse personagem na história? visitar a filha que ficou no Brasil, dar uma vida melhor

5. Qual (s) conflito(s) ele enfrentará e como lidará com ele(s)?

6. Ele se modifica durante a trama? Se sim, como?

7. Ele (a) tem amigo(s)? Deixa de trabalhar

8. Qual o maior medo do personagem? que não possa ajudar a filha

9. Como ele se vê e é visto pelos outros? uma pessoa que não consegue se adaptar ao mundo, que sempre tenta ajudar a filha

10. Outras informações que queiram apresentar.

Ficha do Personagem
 principal secundário

Na história é Secundário

Nome: Mathus

Idade: 34

1. Características físicas: (olho, pele, cabelo, altura, peso, altura, alguma marca ou cicatriz, etc.) olhos azuis, cabelo preto, altura 1,70m, peso 70kg, cicatriz no rosto

2. Características importantes para a narrativa: (religião, escolaridade, hobbies, etc.) secundário no filme

3. Características emocionais: (o que o deixa feliz? O que o deprime? O que o motiva? Sua personalidade? Como se comporta socialmente?) quer alugar uma casa, gosta de jogar futebol, gosta de música, gosta de viajar

4. Qual o objetivo desse personagem na história? visitar a filha que ficou no Brasil, dar uma vida melhor

5. Qual (s) conflito(s) ele enfrentará e como lidará com ele(s)?

6. Ele se modifica durante a trama? Se sim, como?

7. Ele (a) tem amigo(s)? Deixa de trabalhar

8. Qual o maior medo do personagem? que não possa ajudar a filha

9. Como ele se vê e é visto pelos outros? uma pessoa que não consegue se adaptar ao mundo, que sempre tenta ajudar a filha

10. Outras informações que queiram apresentar.

Ficha do Personagem
 principal secundário

Na história é Principal

Nome: Saphira

Idade: 34

1. Características físicas: (olho, pele, cabelo, altura, peso, altura, alguma marca ou cicatriz, etc.) olhos azuis, cabelo preto, altura 1,65m, peso 40kg, cicatriz no rosto

2. Características importantes para a narrativa: (religião, escolaridade, hobbies, etc.) secundário no filme

3. Características emocionais: (o que o deixa feliz? O que o deprime? O que o motiva? Sua personalidade? Como se comporta socialmente?) quer alugar uma casa, gosta de jogar futebol, gosta de música, gosta de viajar

4. Qual o objetivo desse personagem na história? visitar a filha que ficou no Brasil, dar uma vida melhor

5. Qual (s) conflito(s) ele enfrentará e como lidará com ele(s)?

6. Ele se modifica durante a trama? Se sim, como?

7. Ele (a) tem amigo(s)? Deixa de trabalhar

8. Qual o maior medo do personagem? que não possa ajudar a filha

9. Como ele se vê e é visto pelos outros? uma pessoa que não consegue se adaptar ao mundo, que sempre tenta ajudar a filha

10. Outras informações que queiram apresentar.

Ficha do Personagem
 principal secundário

Na história é Secundário

Nome: Edriana

Idade: 32

1. Características físicas: (olho, pele, cabelo, altura, peso, altura, alguma marca ou cicatriz, etc.) olhos azuis, cabelo preto, altura 1,60m, peso 45kg, cicatriz no rosto

2. Características importantes para a narrativa: (religião, escolaridade, hobbies, etc.) secundário no filme

3. Características emocionais: (o que o deixa feliz? O que o deprime? O que o motiva? Sua personalidade? Como se comporta socialmente?) quer alugar uma casa, gosta de jogar futebol, gosta de música, gosta de viajar

4. Qual o objetivo desse personagem na história? visitar a filha que ficou no Brasil, dar uma vida melhor

5. Qual (s) conflito(s) ele enfrentará e como lidará com ele(s)?

6. Ele se modifica durante a trama? Se sim, como?

7. Ele (a) tem amigo(s)? Deixa de trabalhar

8. Qual o maior medo do personagem? que não possa ajudar a filha

9. Como ele se vê e é visto pelos outros? uma pessoa que não consegue se adaptar ao mundo, que sempre tenta ajudar a filha

10. Outras informações que queiram apresentar.

Ficha do Personagem
() principal (x) secundário

Na história é V. Pa.

Nome: Primo Kézar

Idade: 34

1. Características físicas: (olho, pele, cabelo, altura, peso, altura, alguma marca ou cicatriz, etc.) olho castanho, cabelo castanho, cicatriz no braço direito, 1,70, 80kg, magro
2. Características importantes para a narrativa: (religião, escolaridade, hobbies, etc.) personagem secundária, personagem de apoio
3. Características emocionais: (o que o deixa feliz? O que o deprime? O que o motiva? Sua personalidade? Como se comporta socialmente?)
normal, espontaneamente tranquilo, mas é rígido
4. Qual o objetivo desse personagem na história?
adotar uma filha e ser uma pessoa feliz
5. Qual (s) conflito(s) ele enfrentará e como lidará com ele(s)?
a morte da esposa dele e a fuga os meigos na Bélgica
6. Ele se modifica durante a trama? Se sim, como?
sim, vira um alcoolista
7. Ele (a) tem amigo(s)?
nao
8. Qual o maior medo do personagem?
a morte da esposa dele
9. Como ele se vê e é visto pelos outros?
como uma pessoa normal
10. Outras informações que queiram apresentar.
depois que a esposa morreu ele começa a beber e vira alcoolista e começa a maltratar a menina.

Fonte: <https://www.aicinema.com.br/>

Ficha do Personagem
() principal (x) secundário

Na história é Calogoso de São

Nome: Helena

Idade: 34

1. Características físicas: (olho, pele, cabelo, altura, peso, altura, alguma marca ou cicatriz, etc.) olho castanho, cabelo castanho, cicatriz no braço direito, 1,70, 80kg, magro
2. Características importantes para a narrativa: (religião, escolaridade, hobbies, etc.) personagem secundária, personagem de apoio
3. Características emocionais: (o que o deixa feliz? O que o deprime? O que o motiva? Sua personalidade? Como se comporta socialmente?)
normal, espontaneamente tranquilo, mas é rígido
4. Qual o objetivo desse personagem na história?
adotar uma filha e ser uma pessoa feliz
5. Qual (s) conflito(s) ele enfrentará e como lidará com ele(s)?
a morte da esposa dele e a fuga os meigos na Bélgica
6. Ele se modifica durante a trama? Se sim, como?
sim, vira um alcoolista
7. Ele (a) tem amigo(s)?
nao
8. Qual o maior medo do personagem?
a morte da esposa dele
9. Como ele se vê e é visto pelos outros?
como uma pessoa normal
10. Outras informações que queiram apresentar.
depois que a esposa morreu ele começa a beber e vira alcoolista e começa a maltratar a menina.

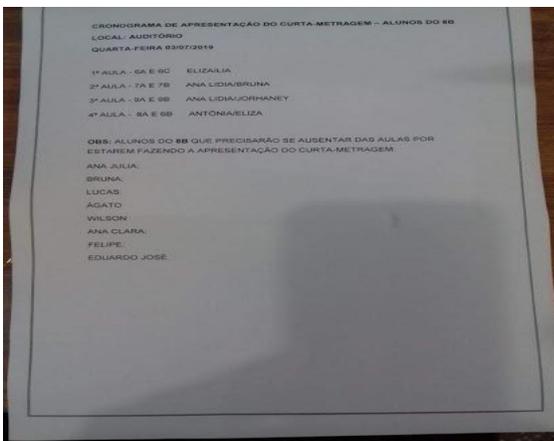
Fonte: <https://www.aicinema.com.br/>

ANEXO VIII - Alguns Flashes

Encerramento do Projeto – Café da manhã



Atividade pós-projeto realizada pelos alunos Sessão de curta-metragem e apresentação do projeto para outras turmas





Atividade pós-projeto: Apresentação do projeto e produto final no Seminário de Tecnologias na Educação de RO

